

THE PEDAGOGY OF YURI YANKELEVICH AND THE MOSCOW VIOLIN
SCHOOL, INCLUDING A TRANSLATION OF YANKELEVICH'S ARTICLE
"ON THE INITIAL POSITIONING OF THE VIOLINIST"

by

MARY (MASHA) LANKOVSKY

A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Music in partial fulfillment of the
requirements for the degree of Doctor of Musical Arts, The City University of New York

2009

© 2009

Mary (Masha) Lankovsky

All Rights Reserved

This manuscript has been read and accepted for the Graduate Faculty in Music in satisfaction of the dissertation requirement for the degree of Doctor of Musical Arts.

Norman Carey

Date

Chair of Examining Committee

David Olan

Date

Executive Officer

Joseph N. Straus

Jane Palmquist

Daniel Phillips

Nelli Shkolnikova

Albert Markov

Supervisory Committee

THE CITY UNIVERSITY OF NEW YORK

Abstract

THE PEDAGOGY OF YURI YANKELEVICH AND THE MOSCOW VIOLIN
SCHOOL, INCLUDING A TRANSLATION OF YANKELEVICH'S ARTICLE
"ON THE INITIAL POSITIONING OF THE VIOLINIST"

by

MARY (MASHA) LANKOVSKY

Advisor: Professor Joseph N. Straus

Following the revolution of 1917, the center of Russian violin playing and teaching shifted from St. Petersburg to Moscow, where violinists such as Lev Tseitlin, Konstantin Mostras, and Abraham Yampolsky established an influential pedagogical tradition. Founded on principles of scientific inquiry and physiology, this tradition became known as the Moscow Violin School, a component of the larger Russian Violin School. Yuri Yankelevich (1909–1973), a student and assistant of Yampolsky, was strongly influenced by the teachers of the Moscow School. Yankelevich taught at the Moscow Conservatory from 1936 to 1973 and contributed a significant amount of methodological work to the pedagogical literature. His texts document the pedagogical principles of the Moscow Violin School, specifically addressing the psycho-physiological aspects of violin playing and teaching. Despite its importance, Yankelevich's scholarly work is largely unknown outside of Russia due, in part, to a lack of English translations of his texts. This dissertation examines Yankelevich's pedagogy, largely drawing from

his posthumously published book, *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage].

Yankelevich's work is placed in context of the traditions of the Moscow Violin School.

Also included is an original translation (from the original Russian to English) of

Yankelevich's article "O pervonachal'noi postanovke skripacha" [On the initial positioning of the violinist].

ACKNOWLEDGEMENTS

This work would not be possible without the advice and support of many individuals to whom I am deeply indebted. I would like to first thank Nelli Shkolnikova for giving me the inspiration to write about Yankelevich, and for the invaluable primary sources that supplied the basis for this dissertation. I thank Jane Palmquist who, as a demanding and conscientious advisor, saw me through each stage of the many-layered process. I thank Joseph Straus for his unfailing wisdom and clarity of advice. I would like to thank the chair of my committee Norman Carey for all his assistance in seeing this dissertation through the final stages. I am very grateful to Daniel Phillips for his attention and support of this work and I kindly thank Albert Markov and Alexandre Brussilovsky for sharing with me their expertise and experience as students of Yankelevich, in addition to providing me with important materials.

To all my family, friends, and colleagues who have extended their support, I owe a great deal. I would like to thank my CUNY colleagues, Ellie Kang and Judy Woo, for their unwavering friendship and dependability. I thank Sasha Gurevich for providing me with the first edition of Yankelevich's book and for sharing with me Russian typing tips. I would like to thank Greg Erickson for all his patience in reading my drafts and for making the thing seem doable. I also thank Greg Tolwinski for his careful proof-reading and moral support in the final stages. Finally, I thank my mother, without whose love, strength, and support I could neither have begun nor completed this project. In addition to helping tremendously with proofs, edits, and comments, she has made everything seem possible and I marvel at her uncanny ability to always be right at the end of the day.

TABLE OF CONTENTS

Abstract	iv
Acknowledgements	vi
Note on transliteration	viii
Chapter 1: Yuri Yankelevich and the Moscow Violin School	1
Introduction	1
Overview of the Moscow Violin School	3
Lev Tseitlin and Persimfans	9
Konstantin Mostras	12
Abraham Yampolsky	14
Yuri Yankelevich continues the traditions of the Moscow Violin School	18
Chapter 2: The Pedagogy of Yuri Yankelevich: A psycho-physiological approach	21
Introduction	21
A psycho-physiological approach to the study of the student and choice of repertoire	24
<i>A study of the psychological constitution of the student</i>	25
<i>Choice of repertoire</i>	26
Psycho-physiological approach in relation to violin technique	28
<i>An example of a psycho-physiological approach to technique: “Pre-hearing” and “pre-feeling” as applied to shifting positions</i>	30
<i>Other evidence of psycho-physiological approach in matters of violin technique: Practice and exercises</i>	33
Psycho-physiological approach as it relates to musicality, individuality, and the creative process	36
Concerning Yankelevich’s article <i>O pervonachal’noi postanovke skripacha</i> [On the initial positioning of the violinist]	40
<i>On the translation</i>	42
Chapter 3: English Translation of О ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКЕ СКРИПАЧА [O pervonachal’noi postanovke skripacha]	43
Appendix A: Chart illustrating teacher-student relationships	66
Appendix B: Outline of a typical repertoire program for a student of Yuri Yankelevich	67
Appendix C: Selected students of Yuri Yankelevich	69
Appendix D: Violin compositions edited by Yuri Yankelevich	70
Appendix E: Methodological texts and lectures by Yuri Yankelevich	71
Appendix F: Original Russian text of “On the Initial Positioning of the Violinist”	73
Bibliography	86

NOTE ON TRANSLITERATION

Transliterations in the body of this dissertation are spelled according to the table provided by the U.S. Board on Geographic Names, except for proper names that are familiar to readers in other spellings and referenced published works. All transliterations in the bibliography and Appendix E are consistent with the table provided by the Library of Congress and consequently correspond to spellings in the majority of library databases. Transliterations published in other languages are not modified.

Chapter 1

Yuri Yankelevich and the Moscow Violin School

Introduction

Yuri Yankelevich (1909–1973) was an heir to the pedagogical traditions established at the Moscow Conservatory following the 1917 revolution. During the 1920s, the conservatories of St. Petersburg and Moscow were restructured and restaffed with a younger faculty who embraced novel pedagogical approaches. The Moscow Conservatory, in particular, built a formidable string faculty interested in the methodological analysis of violin playing and teaching. This faculty included Lev Tseitlin (1881–1952), Konstantin Mostras (1886–1965), and Abraham Yampolsky (1890–1956), who together may be considered the founding pillars of the Moscow Violin School.¹ Yankelevich, a student of Yampolsky, synthesized the pedagogical approaches of these teachers. As a teacher at the Moscow Conservatory from 1936 to 1973, and through his scholarly writings, Yankelevich continued the traditions of the Moscow School through succeeding generations.

Although students of the Moscow Violin School demonstrated resounding success at international competitions and in rarely sanctioned international tours, little is known

¹ The name *Tseitlin* is also commonly transliterated as *Zeitlin* in the literature. The family name Yampolsky appears often among twentieth century Russian string players. Abraham Yampolsky's (the violin teacher referenced here) brother was Mark Yampolsky (1879–1951) a cellist, fellow member of the Persimfans orchestra and professor at the Moscow Conservatory. Mark's son was Israel Yampolsky (1905–1976) who studied the violin with his uncle, Abraham Yampolsky. Israel Yampolsky later became a prominent musicologist and wrote *Russkoe Skripichnoe Iskusstvo* [Russian Art of the Violin] and *Principles of Violin Fingering*, among other publications. Of no relation to this family is Philip Yampolsky (1874–1957), a student of and former assistant to Leopold Auer. Interestingly enough, for a short while Philip Yampolsky taught Abraham Yampolsky (in St. Petersburg) as well as Leonid Kogan (in Dnepropetrovsk). Leonid Kogan later continued his studies in Moscow as a student of Abraham Yampolsky. Unless otherwise noted, the single name Yampolsky will subsequently refer only to Abraham Yampolsky.

in the West of the scholarly work and pedagogical methodology of these teachers. The Moscow Violin School has been mistakenly characterized in the West as conformist and mechanical. An examination of the scholarly work by teachers of the Moscow School, however, demonstrates an individualized, analytical, and musical approach foreshadowing Western teaching methods of the latter twentieth century.

The Moscow Violin School has also been referred to as the “Soviet Violin School” and may be considered to comprise the more general “Russian Violin School.” The latter is a term commonly used to describe traditions of violin playing in Russia, although specific characteristics defining the Russian Violin School have never been established. The term “Russian Violin School” first came into prominence at the beginning of the twentieth century, following the success of numerous violin prodigies emerging from Russia, many of them students of Leopold Auer. A distinguishing feature of this school was the so-called “Russian bow hold,” a term coined by Carl Flesch probably because he observed some of Auer’s students, including Heifetz and Elman, similarly holding the bow with a deep grip, a high elbow and raised wrist.² Through common association, the “Russian Violin School” has also referred to the school of Piotr Stolyarsky in Odessa and the Moscow Violin School. Historically, the idea of one autonomous Russian School is ambiguous due to the great number of foreign influences on Russian violin playing. The multi-faceted nature of the development of Russian violin playing and the emergence of a so-called Russian Violin School are topics that warrant

² Not all of Auer’s students held the bow in this manner and there is no evidence to suppose that Auer taught his students to hold the bow this way. Some claim this bow hold could have been inherited from Wieniawski or even Paganini himself. Auer himself seems to have used a different, Franco-Belgian grip and Schwarz writes that “every Auer student was virtually free to choose his own posture; some played with a high elbow, others left it low, some pressed the index finger above the second joint, others below.” Gaidamovich, ed., *Muzykalnoe ispolnitelstvo i pedagogika*, 93. Schwarz, *Great Masters of the Violin*, 421.

further research and are beyond the scope of this dissertation. The chart at Appendix A illustrates the teacher-pupil relationship between violinists of the Moscow School and their Russian and European ancestors.

Overview of the Moscow Violin School

The turn of the twentieth century in Russia was marked by an unprecedented flux of creative energy and exposure to foreign influences. This period of “some dozen years marked by a wonderful, frenzied flourishing of arts, letters, and humanities” has been described as the “Silver Age” of Russian culture.³ Although the revolution of 1917 marked an end to the so-called Silver Age, elements of the creative energy of the preceding era still reverberated throughout the 1920s. Of the musical climate in Russia during the 1920s, Boris Schwarz writes, “a firm base was established that assured future growth. Everything was tried—music that was epigonal or futuristic, proletarian or esoteric, programmatic or absolute.”⁴ The experimental decade of the 1920s also witnessed influential avant-garde trends in literature, theatre, philosophy, and the fine arts. While much of the creative freedom of this decade was to be suppressed during the political oppression of the 1930s, certain changes had a lasting consequence. For example, violin pedagogy, unlike composition, was not politically sensitive, and many of the new pedagogical concepts that were introduced in the 1920s were not subject to subsequent restrictions.

Prior to 1917 the most notable school of violin playing in Russia had been associated with Leopold Auer, who taught in St. Petersburg from 1868 to 1916. During

³ Hakobian, *Music of the Soviet Age*, 16.

⁴ Schwarz, *Music and Musical Life*, 61.

the turbulent years surrounding the revolution, Auer and many of his famous students, including Jascha Heifetz, Nathan Milstein, and Mischa Elman, fled Russia for the West. As Russia went through major political restructuring in the 1920s, the artistic and educational institutions similarly underwent major upheavals, and Moscow succeeded St. Petersburg as the political and cultural capital. In 1925 both the Moscow and St. Petersburg Conservatories were restructured and reorganized into three “faculties”: 1) composition and musicology 2) performance 3) pedagogy.⁵ Schwarz writes of the distinction between the old professors who represented the conservative, pre-revolutionary element and the new and younger faculty:

The mood of the students was rebellious, the respect for tradition and professorial authority was weakened. Not only politically but also musically, the students were in search of new solutions and fresh approaches. They were encouraged by Asafiev and other progressive members of the faculty. The old-style pedagogy, jealously guarded by conservative teachers, seemed dry and dogmatic, estranged from the living pulse of music. Modern Western ideas entered through the books of Ernst Kurth, Guido Adler, and Egon Wellesz. The performers were stirred by the “anatomic-physiological” approach of Rudolf Breithaupt (for pianists) and Dr. Friedrich Steinhausen (for string players).⁶

This younger and progressive faculty at the Moscow Conservatory included Tseitlin,

⁵ Ibid., 98.

⁶ Ibid., 100–101.

Mostras, Yampolsky and Yankelevich.⁷ While other exceptional violinists of the time, including Mirion Poliakin, David Oistrakh, and Dmitry Tsyganov, all exerted a strong influence on account of their musicianship, the distinguishing attributes of Tseitlin, Mostras, Yampolsky, and Yankelevich included a profound attention to pedagogical methodology and analysis. Mostras, Yampolsky, and Yankelevich all devoted the majority of their musical careers to violin pedagogy rather than performance, producing numerous articles, lectures, and editions that reflected their interest in the psycho-physiological aspect of playing and teaching. While much of their pedagogy descended from the violin school of Auer, many novel concepts were also introduced and systematically analyzed. This influx of pedagogical interest, combined with a supportive educational structure, contributed to the success of the Moscow Violin School.

The establishment of the Central Music School (a preparatory school) in 1932 reflected the growing interest in pedagogy by professors at the Moscow Conservatory. The direct relationship between the Central Music School and the Moscow Conservatory provided continuity and unity in musical education. Boris Schwarz described his visit to the Moscow Central Music School together with Yehudi Menuhin in 1962:

We were told that the Central Music School in Moscow had been the first of its kind in the country. It started in 1932 when some fifteen gifted children were permitted to have their music lessons at the Moscow Conservatory. . . . The initiative came from the famous piano pedagogue, Professor Goldenweiser, and other great teachers joined him—Neigaus, Zeitlin, Yampolsky, Igumnov. . . . These children are fortunate not only in

⁷The years these professors taught at the Moscow Conservatory are as follows: Tseitlin (1920–1952), Mostras (1922–1965), Yampolsky (1922–1956), Yankelevich (1936–1973). Pribegina, *Moskovskaia konservatoriia 1899–1991*, 119.

having expert guidance from the start, but an unbroken continuity of guidance. There are no changes of method or approach, no need to re-learn or retrace one's steps. Many of the children are taught almost from the beginning by truly great teachers who are able to guide them uninterruptedly to mastery; the entire schooling is based on established traditions and methods.⁸

The interest many of the Conservatory professors demonstrated towards teaching younger children was characteristic of the Moscow Violin School. Both Yampolsky and Yankelevich taught at the Central Music School in addition to the Moscow Conservatory. The acclaimed violinist Leonid Kogan pointed out that "Yampolsky belonged to the small number of pedagogues who taught a student all the way from beginning steps to complete artistic mastery."⁹ Yankelevich was likewise involved with students at all levels. Grigoriev writes:

Yankelevich firmly dismissed the division of pedagogues into "teachers of beginners" and "master teachers" (as did for example, C. Flesch).

Yankelevich believed that pedagogues at the "higher level" are "removed from how the violinist's skills are established, from the 'kitchen' where talent is developed, while teachers of beginners, including some at the Central Music School, don't see the long-range perspective. . . . This rift is detrimental to both."¹⁰

⁸ Menuhin's impressions of the Central Music School were greatly influential and inspired him to start his own music school at Stoke d'Abernon in England. Schwarz, *Music and Musical Life*, 397–398.

⁹ Tumanin, ed., *Vospominania o moskovskoi konservatorii*, 346

¹⁰ Янкелевич отрицал разделение педагогов на <<педагогов начального обучения>> и <<педагогов вуза>> (как это делал, к примеру, К. Флеш). Он считал, что педагоги <<высшего этапа>> порой <<оторваны от становления навыков скрипача, подлинной "кухни" воспитания таланта, а педагоги

Yankelevich's interest in the relationship between early and advanced study is evident throughout his scholarly texts.

The concentration of pedagogical initiative at the Moscow Conservatory, combined with the partnership of the Central Music School, produced dramatic results. At the Ysaye International Violin Competition of 1937, the international jury (including Flesch and Szigeti) was amazed when five of the six top prizes were awarded to violinists from the Soviet Union, all of whom had studied at some point at the Moscow Conservatory.¹¹ From 1917 to 1966, 128 out of the 151 Russian prize winners at major international competitions had studied at the Moscow Conservatory.¹²

Despite the recognition Soviet violinists received at international competitions, the Soviet government allowed few to concertize and tour in the West. The restricted flow of information prevented the West from becoming fully acquainted with the pedagogy associated with the Moscow Violin School. In his review of the English translation of Israel Yampolsky's book *The Principles of Violin Fingering*, David Montague wrote:

We are aware of the enormous importance of the Russian violin school; in our century many of the greatest virtuosos are products of that training. It is strange, however, that we in the western world are not really well informed about the basic tradition that has produced Heifetz, Elman, Milstein, Oistrakh, and Kogan, to name a few. We do know some of this tradition through the teaching of Leopold Auer, but few of us are

начальной школы, а порой и ЦМШ, не видят перспективы...Разрыв этот вреден и тем и другим>>
[Unless otherwise noted, this and all subsequent translations in footnotes are my own] Yankelevich, *Pedagogicheskoe Nasledie*, (1983) 16–17.

¹¹ Schwarz, *Great Masters of the Violin*, 456.

¹² Pribegina, *Moskovskaia konservatoriia 1899–1991*, 446.

acquainted with the names of Professors I.M. Zeitlin, A.I. Yampolsky, and K.G. Mostras—teachers of the Russian school of playing at the Moscow Conservatory at one time or another since 1920.¹³

Although Montague’s review appeared in 1969, practically no new information on the Moscow Violin School has since been documented in the West. None of the pedagogical texts by Yampolsky, Mostras, or Yankelevich have been translated into English. Few Western violinists and scholars are familiar with the pedagogical approaches of these professors and of their significance in the development of Russian string playing. Nonetheless, a variety of generalizations are commonly associated with players of the “Russian” or “Soviet” schools in the West. Commenting on the success of the Soviet violinists at the 1937 Ysaye competition, Flesch remarked that “technique had taken the place of spirituality. Although the mechanical work is unsurpassed, the warmth and the mystery of music have departed.”¹⁴ Flesch’s statement is a little “overly pessimistic,” as Schwarz points out, especially considering the first prize–winner of that competition, David Oistrakh, is now commonly lauded in the West as one of the warmest violinists of his generation.¹⁵ Aside from being faulted for excessive emphasis on technique, the Russian and Soviet Violin Schools have also been commonly considered to highlight playing that is expressively (and sometime overly) romantic, evoking a “dark, emotive forcefulness.”¹⁶ While such descriptions may reflect a general romanticization of Russia by Westerners, they do little to illuminate the specific methodology of the Moscow Violin School. An examination of the scholarly work written by teachers of the Moscow

¹³ See note 1 regarding Israel Yampolsky. Montague, “The Principles of Violin Fingering,” 500.

¹⁴ Schwarz, *Great Masters of the Violin*, 457.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Ross, “Nina Beilina, Exponent of Russian School.”

Conservatory is essential to understanding the pedagogical principles of the Moscow Violin School. Yankelevich's texts provide a good introduction to the pedagogy of the Moscow Violin School because he integrated and synthesized the traditions established by Tseitlin, Mostras, and Yampolsky.

Lev Tseitlin and Persimfans

Lev Tseitlin was one of the most influential musical personalities working in Moscow during the 1920s. Tseitlin's expansive musical education contributed to his innovative pedagogical principles. Born in Tiflis (Tbilisi), Georgia, Tseitlin moved to St. Petersburg to further his studies with Leopold Auer.¹⁷ In 1901 Tseitlin traveled to Paris, where he studied theory and composition with d'Indy and Borda at the Schola Cantorum.¹⁸ During his years abroad, Tseitlin amassed a broad musical and intellectual knowledge of contemporary musical thought. In Paris, Tseitlin performed Debussy's then newly composed string quartet under Debussy's guidance and met with Bartók, offering the first performances of some of his works. Joseph Szigeti notes that "in 1905 it was Tseitlin who introduced Bartók to the public."¹⁹

Upon his return to Russia in 1906, Tseitlin introduced audiences to much of the new music he had become familiar with in Europe.²⁰ Tseitlin's remarkable knowledge and experience influenced many of the musicians he came in contact with. In a letter to Tseitlin, the acclaimed cellist Grigory Piatigorsky once wrote, "In all my stay overseas I have not undertaken to play one note without thinking . . . how you would have wanted

¹⁷ Belenkii, *Pedagogicheskie printsipy L.M. Tseitlina*, 10.

¹⁸ *Ibid.*, 11.

¹⁹ *Ibid.*, 15.

²⁰ Tseitlin performed the Russian premiere of Sibelius's violin concerto and Chausson's *Poème*. *Ibid.*, 19–20.

me to play it.”²¹ The violinist Dmitri Tsyganov remarked, “These were times when our entire generation seemed to develop under the artistic influence of Tseitlin.”²²

In 1922 Tseitlin was appointed professor at the Moscow Conservatory, where he remained teaching through 1952. In his introductory essay to a collection of articles on string methodology, Alexander Blok describes Tseitlin’s pedagogy:

In [Tseitlin’s] pedagogical practice he consistently insisted on the unity of art and progressive musical pedagogy. Distinguished by courage and novelty in his approach, Tseitlin fought against false traditions and dogmas; he brought much that was new and valued into the realm of violin performance and pedagogy, particularly in regards to dynamics, bowings and fingerings.²³

Soon after joining the faculty of the Moscow Conservatory, Tseitlin helped establish the conductorless orchestra Persimfans (standing for *Pervyi Simfonicheskii Ansambl’*, literally *The First Symphonic Orchestra Ensemble*). Persimfans flourished in Moscow from 1922 to 1932 and achieved considerable international renown.²⁴ From 1926 to 1929 the orchestra even published its own musical journal.²⁵ According to Tseitlin’s student Boris Belenki, one of the motivations behind Persimfans was the decline of professionalism in orchestras after the revolution, and the exodus of many first-rate

²¹ Ibid., 21.

²² Ibid.

²³ В своей педагогической деятельности он неизменно отстаивал принципы идейно содержательного искусства и прогрессивной музыкальной педагогики. Отличаясь смелостью и новизной мысли, Л.М. Цейтлин боролся против ложных традиций и догматизма; он внёс много нового и ценного в область скрипичного исполнительства и педагогики, главным образом в отношении динамики, штриховых и аппликатурных приемов. Blok, ed., *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke*,

²⁴ Schwarz, *Music and Musical Life*, 46.

²⁵ Ibid.

conductors and other musicians.²⁶ Persimfans was representative of the ambitious creative energy generated in Moscow in the 1920s and of the desire to break free from old traditions. The socio-democratic principle of a conductorless orchestra also corresponded to the new political climate, and Persimfans was heralded with enthusiasm and support.

Many of the musicians in Persimfans were on the faculty at the Moscow Conservatory, and rehearsals took place in the Great Hall of the Conservatory.²⁷ This allowed a direct flow of ideas between the orchestra and the teaching that was taking place under the same roof. The orchestra became a kind of creative laboratory. The Persimfans orchestra sat in a circular formation, with Tseitlin in the middle. Musicians in all sections spent time meticulously discussing and deciding phrasing, bowings, fingerings, tempi, etc. The exemplary performances by Persimfans were achieved through “incessant rehearsals and mutual consultations until a point was reached when every player was familiar with the entire score.”²⁸

Belenki writes that “the rehearsals of Persimfans often turned into methodological symposiums . . . discussions, exchange of ideas, analysis of creative problems formulated a new pedagogical outlook, new ways of teaching.”²⁹ Mostras, who was a member of the orchestra, stated:

Persimfans delivered a blow to the rigidity of the orchestral routine. It brought a fresh creative stream into the work of orchestral musicians, uplifted their self-awareness to another level. The results of this work

²⁶ Belenkii, *Pedagogicheskie printsipy L.M. Tseitlina*, 27.

²⁷ Belenkii, *Pedagogicheskie printsipy L.M. Tseitlina*, 27.

²⁸ Schwarz, *Music and Musical Life*, 46.

²⁹ *Ibid.*, 32.

brought an immeasurable influence on the further development of solo and orchestral performance and pedagogy.³⁰

Tseitlin's stand partner in Persimfans was Abraham Yampolsky, and the second stand consisted of Mostras and Tsyganov. These were all violinists who subsequently become the leading violin professors at the Moscow Conservatory and were fundamental in establishing the Moscow Violin School.

Konstantin Mostras

During the 1920s and 1930s, Mostras and Yampolsky—Tseitlin's colleagues from Persimfans—became increasingly interested in the methodology of violin playing and teaching. Konstantin Mostras (1886–1965) was professor of violin at the Moscow Conservatory from 1922 to 1965 and headed the violin department from 1936 to 1950. Mostras never systematically studied the violin as a child; he originally moved to Moscow in 1905 to study law.³¹ In 1910 Mostras entered the music school of the Moscow Philharmonic Society, where he was a student of Boris Ossipovich Sibor (who studied with Sokolovsky at the Moscow Conservatory and with Auer in St. Petersburg). From 1922 to 1932 Mostras was actively involved in the creation and success of Persimfans, collaborating closely with Lev Tseitlin.

Since his early years teaching at the Moscow Conservatory, Mostras was deeply committed to the analysis of violin playing and teaching. During the 1920s Mostras collected materials on violin pedagogy and in 1931 instituted a course at the conservatory

³⁰ Персимфанс нанес удар косности, оркестровой рутине; внес свежую творческую струю в работу оркестрантов, поднял их самознание на новую ступень...Результаты его работы оказали неоценимое влияние на все дальнейшее развитие сольного и оркестрового исполнительства и педагогики. Ibid.

³¹ Rodionov, ed., *Mastera skripichnoi pedagogiki*, 56.

devoted exclusively to violin methodology.³² Mostras contributed over four hundred original etudes, transcriptions, and editions to the violin literature. Among these was the first Russian edition of the Bach Sonatas and Partitas. This edition was printed on a double staff with each edited line printed directly above the original text. The appearance of this urtext edition in Russia in 1963 is evidence of greater interest in historical performance practices than is commonly supposed.

Mostras additionally authored a number of pedagogical texts, including *Intonation on the Violin*, *Rhythmic Discipline of the Violinist*, *Dynamics in Violin Playing*, and *A System of Practicing at Home for the Violinist*.³³ As the violinists Agarkov and Rodionov point out, Mostras's scholarly works deal primarily with musical problems (i.e. intonation, rhythm, and dynamics) rather than with technical matters (i.e. runs, bowings, fingerings).³⁴ Mostras was especially interested in the cultivation of the student's independence, time management, and motivation. He believed in the interconnectedness between all elements in both performance and pedagogy.³⁵

Mostras's interest in the relationship between the physical and psychological aspects of violin playing is typical of the Moscow Violin School. Blok describes how Tseitlin criticized his students for lack of mental control, and would remark, "Learn to 'direct' your hands in carrying out your wishes."³⁶ Mostras elaborates extensively on this connection between mental perception and physical execution. Yankelevich later

³² Ibid., 59.

³³ Complete references to these works are found in the bibliography.

³⁴ Rodionov, ed., *Mastera skripichnoi pedagogiki*, 60.

³⁵ Ibid.

³⁶ Научитесь <<приказывать>> рукам выполнять свои намерения. Blok, ed., *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke*, 11.

described this concept as a “psycho-physiological approach.”³⁷ In his pedagogical texts, Mostras introduced concepts of “pre-hearing” and “pre-feeling,” which would later be referenced by both Yampolsky and Yankelevich. These terms deal with the psychological and physiological preparation needed to accomplish both technical and musical tasks. Mostras approached violin pedagogy as a science and all his conclusions were the result of a careful and systematic analysis of his experience playing and teaching.

Among Mostras’s students was Ivan Galamian (1903–1981) who later became one of the most influential violin pedagogues in the United States. Describing Galamian’s method in *The Cambridge Companion to the Violin*, Robin Stowell writes, “for [Galamian] the key to technical proficiency is mental control over physical movement, but his is a flexible method with no rigid rules.”³⁸ Although *The Cambridge Companion to the Violin* provides no details on Tseitlin, Mostras, or Yampolsky, it is interesting to note how Stowell’s description of Galamian’s method reflects salient characteristics of Mostras’s principles.

Abraham Yampolsky

Abraham Yampolsky (1890–1956) was a close colleague of both Tseitlin and Mostras. Yampolsky taught at the Moscow Conservatory from 1926 through 1956 and was acclaimed for his acute pedagogical intuition and the great number of accomplished musicians who graduated from his studio. Yampolsky graduated from the St. Petersburg

³⁷ The term “psycho-physiology” may appear with or without the hyphen. The hyphen is retained in this context to emphasize the descriptive nature of the term and to distinguish it from “psychophysiology,” a specific branch of psychology that deals with physiological processes.

³⁸ Stowell, ed., *The Cambridge Companion to the Violin*, 228.

Conservatory in 1913, receiving degrees in both violin performance and the theory of composition.³⁹ Additionally, he was an accomplished conductor and pianist and was known to accompany the entire Brahms and Beethoven violin concertos at the keyboard from memory.⁴⁰

In St. Petersburg Yampolsky studied violin with Sergei Korguyev, who was a student of, and later assistant to, Auer.⁴¹ Yampolsky moved to Moscow in 1920 and assisted Tseitlin in founding and directing Persimfans. The many years of work in Persimfans undoubtedly influenced the formation of Yampolsky's musical and artistic outlook, including his views on pedagogy.⁴² Yampolsky's thorough musical knowledge and experience, combined with an intuitive pedagogical grasp, made him one of the most beloved and respected teachers of his generation. The virtuoso violinist Leonid Kogan describes the salient creative principles of Yampolsky's "school" as "a high level of professionalism, a fine cultivation of sound, logic in musical thought and a nobility of style."⁴³

Elaborating on Mostras's pedagogical ideas, Yampolsky stressed the connection between mental conception and physical execution. He believed that "the main role of a performer is to make any music, even the most complex, understandable and convincing to the listener In order to do this the performer himself must delve into the music and understand it."⁴⁴ Although Yampolsky systematically analyzed violinistic problems,

³⁹ Rodionov, ed., *Mastera skripichnoi pedagogiki*, 9.

⁴⁰ Merkulov, ed., *Professora ispolnitelskikh klassov Moscovskoi konservatorii*, 122.

⁴¹ Lubotskii, "A. I. Iampolskii – muzykant, pedagog, vospitatel'," 117.

⁴² Rodionov, ed., *Mastera skripichnoi pedagogiki*, 10.

⁴³ Merkulov, ed., *Professora ispolnitelskikh klassov Moscovskoi konservatorii*, 125.

⁴⁴ Tumanin, ed., *Vospominania o moskovskoi konservatorii*, 346.

he fundamentally opposed dogmatic formulas and always considered the psychological and physiological characteristics of the student. Blok once commented:

In Yampolsky's recommended methods one often finds similarities to the physiological studies of I. Pavlov. These similarities reveal the wisdom of the pedagogue-practitioner who is able to arrive at useful theoretical conclusions from his rich experience.⁴⁵

Yampolsky constantly developed new approaches to technical and musical problems that would assist the development of a violinist on all levels and he contributed a significant amount of articles and editions to the pedagogical literature. Yampolsky's 1950 edition of the forty-two Kreutzer etudes includes recommendations on studying the etudes as well as more difficult arrangements of some of the etudes. Other publications include posthumous editions of the Dont and Paganini Caprices, as well as editions of the standard repertoire, cadenzas, and transcriptions. Yampolsky's articles "On Methods of Working with Students," "On Cultivating Sound in Violinists," and "The Pedagogue as Creative Mentor" exemplify his pedagogical approach.⁴⁶

In the conclusion to his article "On Methods of Working with Students," Yampolsky raises the issue of how to cultivate the student's artistic and creative independence. He addresses the common complaint that many violinists, although playing at a high level, sound alike and lack distinct individuality. Approaching this problem from a distinctly pedagogical point of view, Yampolsky largely faults the routine pedagogical preparation:

⁴⁵ В рекомендуемых А. Ямпольским методах обнаруживается значительная общность с некоторыми важнейшими положениями физиологического учения И. Павлова...В этой общности проявилась мудрость педагога-практика, сумевшего сделать полезные теоретические выводы из своего богатейшего опыта. Rodionov, ed., *Mastera skripichnoi pedagogiki*, 7.

⁴⁶ Full references to these works are found in the bibliography.

In practice, we [teachers] are obliged to spend a lot of time working on formal perfectionism, working on intonation, technical aspects, etc. . . . In the process of preparing a student we often overlook the isolated, exceptional moments in the student's performance. We don't notice these sparks, since our attention is turned to correcting all kinds of deficiencies. At the same time, we become accustomed to hearing the same piece played dozens of times in the traditional way and subconsciously cultivate a certain aural inertia. Any divergences from the general norm give us the impression of something strange and illogical. If this occurs in the student's performance we immediately try to correct him or her, instead of carefully listening and trying to discern that which is valuable and creative, and may be embedded in the artistic intentions of the student.⁴⁷

Yampolsky's statement reflects his profound theoretical understanding of the subtleties and responsibilities associated with violin pedagogy. His pedagogical legacy reflects his well-rounded musicianship, for his students included not only prize winning soloists, but also many concertmasters, orchestral players, chamber musicians, and teachers.

⁴⁷ В своей практике мы вынуждены уделять много времени достижению формальной законченности, работе над интонаций, над технической стороной и т.п...В процессе подготовки часто проходят мимо нашего внимания отдельные яркие моменты в исполнении ученика. Мы не замечаем этих проблесков, так как наше внимание слишком занято исправлением всякого рода недостатков. Вместе с тем, привыкнув слушать десятки раз одно и то же произведение в традиционном исполнении, мы бессознательно вырабатываем в себе определенную слуховую инерцию. Всякое отступление от обычной нормы производит на нас впечатление чего-то странного, нелогичного. Если это имеет место в исполнении ученика, мы сразу же начинаем поправлять его, вместо того чтобы внимательно прислушаться и попытаться выявить то ценное и творческое, что, может быть, заключено в художественных намерениях ученика. IАmpolskii, "О metode rabotiy s uchenikami," 18.

Yankelevich Continues the Traditions of the Moscow Violin School

Strongly influenced by the methodological approaches of Tseitlin, Mostras and Yampolsky, Yankelevich integrated and elaborated on many of their concepts.

Yankelevich strove to synthesize the traditions of the older generation.

The questions of violin methodology, and string methodology in general, were always in the center of Yankelevich's interests. In the 1950s, when the issues of methodology were being intensely discussed in the department headed by Yampolsky, Yankelevich set himself the task of generalizing the pedagogical expertise of the leading violin teachers.⁴⁸

Growing up in Omsk, Yankelevich received his initial musical education from the city's Philharmonic Society and was guided by Auer's student A. Berlin.⁴⁹ In 1923 Yankelevich was accepted to the Petrograd⁵⁰ Conservatory where he studied with I. P. Nalbandyan, an assistant to Auer. In 1928 Yankelevich moved to Moscow to continue his studies with Yampolsky.⁵¹ Yankelevich notes how much Yampolsky influenced his pedagogical methodology:

[After studying with Yampolsky] I began to be consciously drawn to pedagogy, to the cognitive aspects of the theory and practice of violin playing. . . . From [Yampolsky] I understood that violin playing is not a miracle, not "alchemy," but a science and that besides inspiration there

⁴⁸ В центре интересов Янкелевича всегда находились вопросы скрипичной методики и -- шире -- струнной педагогики вообще. В 50-е годы, когда на кафедре, возглавляемой его учителем А. И. Ямпольским, интенсивно разрабатывались методические вопросы, он поставил перед собой задачу обобщения педагогического опыта ведущих профессоров консерватории. IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 6.

⁴⁹ IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 237.

⁵⁰ From 1914 – 1924 St. Petersburg was known as Petrograd, before being changed to Leningrad in 1924.

⁵¹ IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 237.

exist objective rules, which, when combined with serious work, can accomplish a great deal.⁵²

In 1935 Yankelevich left the Moscow Philharmonic where he was employed and began teaching at the Central Music School. In 1936 he became Yampolsky's assistant at the Moscow Conservatory. Yankelevich's first scholarly essay, "The Problem of Tone in Violin Playing: An Analysis of the Work of Carl Flesch," was written in 1932. As a graduate student, Yankelevich conducted a series of oscillographic experiments analyzing how prominent violinists shift positions. This work resulted in his doctoral dissertation, "Shifting Positions in Relation to the Artistic Goals of the Violinist."⁵³ Yankelevich was greatly influenced by the surrounding professors at the Moscow Conservatory.

The development of Yankelevich as a pedagogue is inextricably tied to the traditions of the [Moscow] violin school. As Yankelevich himself noted, his years in contact with the leading professors of the Moscow Conservatory were extremely influential and he was treated by these professors with ever growing respect. Yankelevich had a special ability to share his knowledge, always giving it a fresh and modern point of view.

This is evidence of his true talent as a pedagogue-thinker.⁵⁴

⁵² Именно с этого времени меня все больше и уже сознательно начинает привлекать педагогика, познание закономерностей теории и практики игры на скрипке... У него я понял, что игра на скрипке -- это не чудо, не "алхимия", а наука. Что кроме чувства вдохновения здесь существуют и объективные законы, изучив которые можно при работе многого добиться. Ibid.

⁵³ "Смены позиций в связи с задачами художественного исполнения на скрипке." Reprinted in *Pedagogicheskoye Naslediye*.

⁵⁴ Становление Янкелевича как педагога неразрывно связано с традициями отечественной скрипичной школы. Огромную роль (это всегда подчеркивал и сам Юрий Исаевич) сыграли годы его общения с ведущими профессорами Московской консерватории, среди которых он пользовался все большим и большим авторитетом. Янкелевичу было присуще какое-то особое умение обобщать

In addition to his methodological texts, Yankelevich edited over thirty works in the standard violin repertoire and taught extensively at the Moscow Conservatory until his death in 1973.⁵⁵ Yankelevich's students were distinguished by their polished technique and physical mastery of the instrument; forty of his students were first prize winners in international violin competitions.⁵⁶ Although Yankelevich was occasionally faulted for spending excessive time on technical matters, his pedagogical texts stress the interconnectedness of technique and musical content.⁵⁷ Yankelevich's pedagogical methods and approach are examined in the following chapter.

полученные знания, сообщая им всегда новый, современный ракурс; в этом проявлялся подлинный талант педагога-мыслителя. Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 238.

⁵⁵ A list of compositions edited by Yankelevich is found in Appendix D.

⁵⁶ A list of Yankelevich's students is found in Appendix C.

⁵⁷ A complete list of methodological texts and lectures by Yankelevich is found in Appendix E.

Chapter 2

The Pedagogy of Yuri Yankelevich: A Psycho-physiological Approach

Introduction

The posthumous publication of *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical Heritage] in 1983 provided the first comprehensive book devoted to Yankelevich's pedagogy. The first edition of *Pedagogical Heritage* consists of an introductory essay by Vladimir Grigoriev: "Methodological Views of Yuri Yankelevich," two original texts by Yankelevich: "Shifting Positions in Relation to the Artistic Goals of the Violinist" and "On the Initial Positioning of the Violinist," and appendices with essays by Maya Glezarova and Tatiana Gaidamovich. The second and third editions of *Pedagogical Heritage* contain revised essays by Grigoriev, Gaidamovich, and Glezarova and are supplemented with further essays from other musicians and updated bibliographic material. Although *Pedagogical Heritage* was translated and published in French in 1999, none of *Pedagogical Heritage* has been translated into English. All subsequent quotations from the work are my original translations from the first edition.

In his introductory essay, "Methodological Views of Yuri Yankelevich," Grigoriev outlines Yankelevich's methodology into four components as follows:

- 1) A study of the student: his attributes and abilities; and finding the correct, individual approach to his development.
- 2) Selection of the repertoire suitable for individual study.
- 3) Psycho-physiological basis of rational violin technique.

4) Concrete methodological directives, concerning specific problems of methodology, positioning, separate expressive devices, bowings, etc.⁵⁸

The third point, a psycho-physiological basis, is fundamental to Yankelevich's pedagogy and is typical of the entire Moscow Violin School. Indeed, all of Grigoriev's points may be shown to demonstrate a psycho-physiological approach and will be examined as such.

A psycho-physiological approach refers to the conscious awareness of the psychological and physiological components of violin playing and teaching on the part of the teacher and student. Mostras, Yampolsky, and Yankelevich were all drawn to the cognitive aspect of violin playing and teaching. Mostras wrote:

Instrumental performance . . . is perceived as the result of the activities of the moving apparatus of the hands and fingers, determined and controlled by the activities of the central nervous system and foremost of the brain...

The perfection of performance skills means, foremost, the development of perceived, controlled, and directed activities of the nerve centers, in relation to which the moving apparatus becomes the "performer." The latter also develops, but its development occurs in tandem with the development of the "directive" functions of the nervous system. The particularity of this unified process is the active participation of the consciousness and related psychic functions—attention, willpower, memory, and also emotion and imagination (when referring to a musical composition).⁵⁹

⁵⁸ Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 9.

⁵⁹ Исполнение на музыкальном инструменте...предстает перед нами, как проявление деятельности двигательного аппарата рук и пальцев, определяемой и руководимой деятельностью центральной нервной системы и в первую очередь коры головного мозга...Совершенствование исполнительских

Yankelevich was similarly interested in the perception and development of the psycho-physiological components of violin playing. Grigoriev refers to a lecture on March 22, 1952, where Yankelevich summarized the methods of Yampolsky:

Yankelevich paid special attention to what he considered the fundamental methodological principle of Yampolsky. This consisted of working with students on developing preliminary perceptions not only of the musical work itself, but of the sound needed to express a musical idea and the consequent motor skills required to accomplish this. He remarked that Yampolsky “did not strive to cultivate the student’s motions themselves, but rather to cultivate the nerve perceptions that would lead to quick reflexive reactions.” In addition to a conscious approach to the performance material, Yankelevich added the need for the student to be consciously aware of his or her own abilities.⁶⁰

On some level, a psycho-physiological approach has probably been present throughout the history of violin teaching, albeit usually credited as the teacher’s gift or intuition.

навыков означает прежде всего развитие воспринимающей, контролирующей и направляющей деятельности нервных центров, по отношению к которым двигательный аппарат является <<исполнителем>>; последний также развивается, но его развитие происходит в неразрывном единстве с развитием <<руководящих>> функций нервной системы. Особенность единого процесса развития заключается в том, что он совершается при активном участии сознания и связанных с ним психических функций -- внимания, воли, памяти, а также эмоции и воображения (в том случае, когда речь идет о работе над музыкальным произведением). *Mostras, Sistema domashnikh zaniatii skripacha*, 8.

⁶⁰ Особое внимание Янкелевич уделил тогда точно подмеченной им главной методической позиции Ямпольского -- основываться в работе по воспитанию профессионального мастерства учеников на развитии у них предварительных представлений не только о содержании исполняемых произведений, но и о звучании как конкретном носителе музыкальной мысли, а также и о нужных для воплощения замысла двигательных комплексах. Он говорил, что Ямпольский <<стремится не к созданию двигательных ощущений у ученика, а к созданию нервного восприятия, способствующего быстрому возникновению у него рефлекторных реакций>>. Принцип сознательного отношения к исполняемому Юрий Исаевич дополнял принципом сознательного использования учеником своих возможностей. Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 8 – 9.

One of the earliest violin instruction manuals, *The Gentleman's Diversion...* (1693), tells of techniques "which may be knowne but not described."⁶¹ During the eighteenth and nineteenth centuries, the most notable treatises and method books (such as those by L. Mozart, Kreutzer, Baillot, Rode, Dont, and Schradieck) provided specific technical exercises and focused primarily on developing physical rather than psychological or physiological skills. In the first half of the twentieth century, violin texts by Auer, Flesch, and Dounis did address aspects of psychology and physiology, however none explicitly described the relationship of these aspects to pedagogy. Thus, the psycho-physiological approach to pedagogy documented in texts by Mostras, Yampolsky, and Yankelevich appears to be original and innovative, preceding similar elements used by Havas, Galamian, Suzuki, and Rolland.

A psycho-physiological approach to the study of the student and choice of repertoire

The first two points in Grigoriev's outline of Yankelevich's methodology, i.e., the study of the student and the selection of repertoire, are essential components of a psycho-physiological approach. A careful study of the student is necessary to determine the psychological and physiological connections involved in violin playing. In selecting the appropriate repertoire sequence, the teacher must consider the psychological and physiological constitution of the student.

⁶¹ Stowell, ed., *The Cambridge Companion to the Violin*, 224.

A study of the psychological constitution of the student

Yankelevich stressed that the teacher must be a master of psychology and be able to determine the different character traits in students.⁶² Yankelevich remarked:

When it comes to serious pedagogical work, ask the question: Who are you teaching? Find out who the student is, for they all have an array of different qualities—their own psychology, own hands, etc. There are those who are strong-willed, concentrated, well-behaved, smart, lazy. Only after this is it possible to determine which student needs which method. The diversity of students excludes a single approach.⁶³

Of the psychological traits that need to be initially determined, Yankelevich listed the following: emotion, focus, fatigue, endurance, capacity for work, and dedication.⁶⁴

Grigoriev describes how Yankelevich assisted Yampolsky in devising a form with sixty questions to assist the teacher in “deciphering” the student.⁶⁵ The questions on the form addressed the following: general development, family background, interests other than music, character, emotional disposition, reaction to critique, retention of critique, initiative, etc.⁶⁶ Yankelevich did not necessarily claim that certain traits are more beneficial than others; however, the combination of these traits should determine how the

⁶² Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 12.

⁶³ Если речь идет о серьезной педагогической работе, задайте себе вопрос -- кого вы учите? Выясните, что представляет собой ученик, ведь у каждого из них масса разнообразных качеств -- своя психика, свои руки и т.д.; есть волевые, сосредоточенные, культурные, умные, ленивые. Только после этого можно определить, к какому ученику какой метод надо применить. Разнообразие человеческого материала исключает однообразный подход. *Ibid.*, 13.

⁶⁴ *Ibid.*, 14.

⁶⁵ *Ibid.*, 44.

⁶⁶ *Ibid.*

initial lessons are planned and how the repertoire is selected.⁶⁷ After analyzing the student's specific traits, the teacher must then also let the student become aware of these traits. According to Yankelevich, it is not enough for the teacher to know the student, but “the student must also be able to judge himself—his strengths and weaknesses, and be able to look at himself from the side.”⁶⁸

Choice of repertoire

Yankelevich was one of the first teachers to use a method of “future perspective” combined with an individual approach to each student.⁶⁹ Yankelevich carefully planned the development of each student through the various stages of study: music school, high school, conservatory, graduate work, and concert activity.⁷⁰ Yankelevich believed that the development of psycho-physiological processes must be cultivated in the very early stages of study, when the student is playing simple pieces in first position.⁷¹ According to Yankelevich:

[Whether assigning] a dance, lullaby, or march it is important to always require expression, unity of character. Consequently the musical examples will become finer, more diverse, more complicated, and less concrete. . . . Appropriate guidance and explanations from the teacher can help formulate the imagination of

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ In this and subsequent instances where Yankelevich, Mostras, or Yampolsky refer to the “student,” it is understood that the “student” may be of either gender. In keeping with the original Russian, and to make for smoother reading, the generic masculine pronoun is often retained in translation. [надо чтобы и] ученик тоже оценивал себя сам -- все свои сильные и слабые стороны, достоинства и недостатки, научился бы смотреть на себя со стороны. Ibid., 14.

⁶⁹ Ibid., 8.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid., 15.

the student and lead to the emergence of artistic initiative —for these processes are closely related.⁷²

Yankelevich believed that repertoire that best highlights emotional responses is the more valuable. Yankelevich remarked, “It is not necessary to follow the historical development of violin literature; bright ‘theatrical’ pieces, folk songs, programmatic works give more to the development of expressive response in the early stages of study than do Italian classicists.”⁷³ Maya Glezarova, Yankelevich’s assistant, recalls how Yankelevich liked to assign works by Beriot, Vieuxtemps, Spohr, and Ernst. She writes, “in addition to finding in these works excellent material for developing violin technique, Yankelevich also believed that they develop the student’s sense of fantasy, the emotional side of performance.”⁷⁴

Although Yankelevich liked to assign works of a romantic character, he did not always prescribe the same repertoire to each student. Glezarova recalls the following comment of Yankelevich:

I believe there are two commonly used approaches in guiding the student’s repertoire. The first reflects the student’s outward nature i.e., choosing pieces that underscore the natural qualities of the student, those that easily suit him. The second approach only takes into consideration the student’s weaknesses. Here, teachers, in attempting to fix the weaknesses, dismiss all the positive qualities of the student and risk suppressing the student’s

⁷²В танце, колыбельной, марше надо требовать яркости выражения, единой характерности. Затем образы утончаются, разнообразятся, усложняются, становятся менее конкретными...Верные замечания, обьящения педагога могут тут помочь формированию и образного восприятия ученика и пробуждению у него художественной инициативы -- ведь эти процессы тесно связаны. Ibid.

⁷³ Ibid., 16

⁷⁴ Ibid., 243.

individuality. I believe there must be a third, more true approach: carefully combining the individual qualities of the student with the necessary goals for further development and the correction of any deficiencies.⁷⁵

Yankelevich customized the repertoire assigned to a particular student with a perspective of at least two to three years. The repertoire plan was reevaluated every year depending on how the student developed. Appendix B shows Maya Glezarova's example of Yankelevich's repertoire plan for a student in possession of technical facility, but with an underdeveloped musical and emotional side.

Psycho-physiological approach in relation to violin technique

The third and fourth points in Grigoriev's summation of Yankelevich's pedagogy specifically address violin technique. Yankelevich's approach to technique may be considered psycho-physiological on several levels. Prior to solving a technical difficulty, Yankelevich stressed the need for the teacher to analyze the precise psycho-physiological causes of the difficulty. Once these causes are understood, the teacher must formulate the appropriate solutions. These may include variations, etudes, and exercises specifically addressing the psycho-physiological component of the problem. Yankelevich stressed

⁷⁵Существует, как мне кажется, два наиболее распространенных весьма спорных принципа их построения. Первый -- это показ внешней стороны работы, то есть подбор произведений, подчеркивающих достоинства природных качеств ученика, так сказать, полностью идущих ему на встречу. Второй -- учитывает одни только недостатки ученика, и здесь в своем стремлении их исправить педагоги, сбрасывая со счетов все положительные данные своих воспитанников, рискуют подавить творческую индивидуальность. Думается, что есть третий, наиболее верный путь: бережно сочетать черты индивидуальности ученика с необходимыми задачами дальнейшего их развития и исправления имеющихся недостатков. Ibid., 242

that the teacher must subsequently activate the same analytical interest in the student. This interest should be reflected in focused and concentrated practice at home.

In his dissertation, Yankelevich points out how technical difficulties may be caused by psychological as well as physical problems, writing:

In many cases defects in left hand technique are caused not only by local problems, but can occur because of other phenomena, determined by the regulatory processes of the central nervous system. This should always be taken into consideration in practice, especially when analyzing various defects in performance. Concerning the main points that adversely affect the freedom of the left hand moving along the fingerboard, there are firstly, defects of a purely mechanical nature (easily observed) and secondly, deeper reasons, related to an incorrect feeling of the process of movement (something that can appear completely “correct” on the outside).⁷⁶

Yankelevich’s differentiation of external and internal problems is an innovative pedagogical concept. The majority of pedagogical texts give directions that address solely external visual concepts; the bow hold should *look like* this, the position of the left hand should *look like* that, etc. Yankelevich suggests the pedagogue address the muscular sensations of the student; the bow should *feel* like this, a change in position should *feel* like that. In such a psycho-physiological approach the teacher must enter into

⁷⁶ ...во многих случаях недостатки техники левой руки находятся в зависимости не только от чисто местных причин, но и от других явлений, определяющих процессы регуляции со стороны центральной нервной системы. Указанное обстоятельство должно всегда учитываться в практической деятельности, в частности при анализе различных дефектов исполнительства. К основным моментам, оказывающим значительное тормозящее влияние на свободу передвижения левой руки вдоль грифа, относятся, во-первых, дефекты чисто механического характера (легко обнаруживаемые даже при внешнем наблюдении) и, во-вторых, более глубинные явления, связанные с неправильным ощущением этого двигательного процесса (который внешне может протекать как будто вполне <<правильно>>). Ibid., 97

the mind and sensations of the student before proceeding to solve any technical difficulties.

An example of a psycho-physiological approach to technique: “Pre-hearing” and “pre-feeling” as applied to shifting positions

An example of a psycho-physiological approach to technique is the use of “pre-hearing,” a term used by Tseitlin, Yampolsky, and Mostras, and later referred to by Yankelevich.⁷⁷ The skill of coordinating mental aural concepts with physical activity (i.e., the aural and kinesthetic) is particularly relevant to string players since a large portion of their technique addresses intonation and shifting. Mostras writes how from the early stages of study the teacher needs to develop the student’s ability to “pre-hear,” which is indispensable to clean intonation.⁷⁸ Mostras faults many teachers for correcting intonation passively, i.e., only after the note has been played out of tune. Instead, Mostras recommends that the teacher assist the student in cultivating an aural preconception of the note. He writes, “The role of the pedagogue is to activate the ear of the student from the very beginning, developing intonation and the student’s ability to independently correct faulty intonation.”⁷⁹ The incorporation of aural skills (ear-training and solfège) at an early age was an important component of the syllabus at the Central Music School in Moscow.

Yankelevich addresses the concept of pre-hearing in his dissertation on shifting positions. Referring to Mostras’s article he adds, “The anticipatory aural preparation for

⁷⁷ The Russian term for “pre-hearing” is предслышания.

⁷⁸ Blok, ed., *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke*, 188.

⁷⁹ Задача педагога состоит в том, чтобы с первых же шагов активизировать музыкальный слух ученика, развивать инициативу и умение самостоятельно исправлять нечистую интонацию. Ibid.

the prospective motion is indispensable, since without it the arm cannot accomplish the fundamental intonational goal.”⁸⁰ Yankelevich also describes the analogous concept of “pre-feeling”:

As the result of executing specific exercises, the accompanying sensations are also fixed. These sensations or feelings are eventually summoned not only at the same time the movements take place, but also when the movements are merely perceived, as a rule right before they are carried out. Precisely these sensations allow the correct movements to be carried out and to be fully mastered. In performance and pedagogical practice this is called “pre-feeling.”⁸¹

The concepts of “pre-hearing” and “pre-feeling” are closely related to the psycho-physiological system of reflexes. Yankelevich recognized that the cultivation of correct reflexes directly stems from the main physiological principles of Pavlov.⁸² He also noted that the development of specific skills (meaning the specific conditional reflexes) must always be preceded by a deep and detailed analysis of the conditions (taking into account the individuality of the student) in which the reflex is to be used.⁸³ The development of these reflexes eventually leads to their activation right before the motion is executed.

⁸⁰ Предварительная слуховая подготовка к предстоящему движению (действию) является совершенно необходимой, так как без нее рука не сможет осуществить основную интонационную задачу. IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 137.

⁸¹ В результате выполнения соответствующих упражнений прочно закрепляются и сопутствующие им ощущения, так что в дальнейшем они возникают уже не только в одновременности с данными движениями, но и при одном только их представлении или, как правило, непосредственно перед моментом их осуществления; именно это обстоятельство и способствует правильности выполнения последующих движений и свидетельствует о полном овладении ими. В музыкально-исполнительской и педагогической практике такое явление обыкновенно называется <<предощущением>>. Ibid., 136.

⁸² Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936) was a renowned Russian physiologist, psychologist and physicist. Ibid., 104.

⁸³ Ibid., 105.

Yankelevich specifically referenced the concepts of “pre-hearing” and “pre-feeling” as applied to shifting positions. Shifting and the related problems of intonation comprise a significant portion of violin technique. Yankelevich attached enough importance to the problem of shifting to devote his entire doctoral dissertation to the subject, in which he wrote:

Accurate intonation is determined by the ear. This is why the ear must guide the accurate movement in the left arm, assisted by the appropriate muscular sensations. In acquiring shifting techniques a “conditional reflex for distance” is cultivated, meaning corresponding connections are created between the perception of sound and the movement of the arm.⁸⁴

Yankelevich contrasts such a psycho-physiological approach to shifting with the approach expressed by Carl Flesch:

Flesch believes that to attain accurate intonation it is necessary to sustain the first sound in the new position—in order that it can be checked and corrected. However, it is difficult to concur with this opinion. In such a method it is impossible to expect the cultivation of an “accurate reflex” [in arriving at the correct note] since the feeling of the distance covered by the arm is never learned and fixed. In contrast, a more correct method may be found in Mostras, who states that it is not enough to correct the false note,

⁸⁴ Точность интонации устанавливается слухом. Поэтому именно слух и должен руководить достижением точности движений левой руки, чему способствуют также и возникающие в этих случаях мускульные ощущения. В процессе освоения техники переходов вырабатывается <<условный рефлекс на расстояние>>, то есть создаются соответствующие координационные связи между восприятием звучания и движением руки. *Ibid.*, 87.

but that it is necessary to repeat the shift many times so that the interval and character of movement may be reliably remembered.⁸⁵

Concepts of pre-hearing and pre-feeling are not limited to the problem of shifting positions or to technique in general. A student may “pre-hear” on a variety of different levels: “pre-hearing” the correct pitch, “pre-hearing” the pitch in relation to the harmony of the chord, “pre-hearing” the musical phrase, etc. In his introduction to *Essays on Violin Pedagogy*, Blok uses the term “pre-conceiving” in conjunction with “pre-hearing.” According to Blok, “the violin often ‘does not sing’ because the rhythm of the melody is not ‘pre-conceived’ ...the rhythmic pulses are not ‘pre-heard’ and the rhythm of movement in the right arm is not ‘pre-conceived.’”⁸⁶

Other evidence of psycho-physiological approach in matters of violin technique: Practice and exercises

Yankelevich and other teachers of the Moscow Violin School attached great importance to the necessity of teaching students how to practice effectively. Mostras’s publication *A System of Practicing for the Violinist* provided a detailed analysis of conscious practice. Demonstrating a psycho-physiological approach, Mostras emphasized the connection between conscious thought and technical mastery:

⁸⁵ К. Флеш считает, что для достижения точности интонирования нужно удлинить первый звук в новой позиции -- с тем, чтобы его можно было проверить и исправить. Однако с этим нельзя согласиться. При таком методе невозможно ожидать выработки <<рефлекса на точность попадания>>, так как при этом не изучается и, следовательно, не закрепляется ощущение проходимого рукой расстояния. В противоположность этому, можно считать вполне правильной и соответствующей учению об условных рефлексах точку зрения Мостраса, который указывает, что нельзя ограничиться только исправлением фальшивого звука, а следует многократно повторять переход для более надежного запоминания интервала и характера движения. Ibid., 87–88.

⁸⁶ Скрипка <<не поет>> часто потому, что не <<предслышан>> ритм мелодии...не <<предслышаны>> какие-то ритмические доли и не <<предвиден>> ритм движения правой руки. Blok, ed., *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke*, 12.

The leading role of consciousness in practicing has to do not only with correctly understanding the purpose and character of this or that motion. Consciousness is also evident through the correct understanding of the neuro-psychological functions that direct and coordinate the playing motions. Knowledge of these functions helps to establish the logic of exercises (directed at mastering performance skills), focus attention in the process of practicing, and reinforce the results in our memory.⁸⁷

Mostras also describes how a pedagogue must assist the student in cultivating an interest towards analyzing problems and, consequently, an interest in focused practice:

The cultivation of memory, will, and concentration . . . is inextricably linked to an increased interest in practice. Consequently the pedagogue is required to generate interest on the part of the student and give the musical material a lively and concrete character.⁸⁸

Yankelevich likewise emphasized the need to cultivate the student's interest in practicing. He strongly discouraged mechanical repetition, advising his students not to repeat a section, or even place the bow on the string, without understanding why they are doing so.⁸⁹ He commented, "The process of practicing is the process of self-observation. . . . In the process of practicing there cannot be one movement, one note without a clear

⁸⁷ Ведущая роль сознания в процессе занятий проявляется не только в наличии ясного представления о цели и характере той или иной формы движения при игре на инструменте; она выражается также в правильном понимании закономерностей нервно-психической деятельности, связанной с управлением и координацией игровых движений. Знание закономерностей помогает нам установить логику упражнения (направленного на овладение исполнительским навыком), мобилизует внимание и волю в процессе работы и способствует закреплению в памяти результатов этой работы. Mostras, *Sistema domashnikh zaniatii skripacha*, 8.

⁸⁸ Воспитание памяти, воли и внимания, как уже говорилось, неразрывно связано с повышением интереса к занятиям. Подобное обстоятельство предъявляет вполне конкретное требование к педагогу -- чтобы его преподавание возбуждало у учащихся интерес к изучаемому материалу, чтобы оно носило живой и конкретный характер. Ibid., 10.

⁸⁹ Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 29.

conception of why this is done, what is the problem facing the student, be it intonation, shifting, or something else.”⁹⁰ Yankelevich actively involved his students at the Moscow Conservatory in discussions of organized practice and the most effective means of studying a piece.⁹¹

In order to develop the correct free sensations of movement, Yankelevich recommended practicing technical difficulties in more challenging variations. Yankelevich, like Yampolsky, consistently assigned more difficult supplementary material to help the student overcome troublesome areas of a piece.⁹² Yampolsky’s edition of Kreutzer’s *Forty-two Etudes* includes more difficult variants of certain etudes thus exemplifying this pedagogical technique.

The process of using variations or alternate approaches in order to overcome a problem was also used on a larger scale, i.e., when studying an entire composition. Yankelevich proposed employing various practice methods when studying a given composition:

- 1) With score and violin and bow.
- 2) With violin and bow, without the score.
- 3) With the score but without the violin, and subsequently without the bow.
- 4) Imagining playing the violin without the score, violin, or bow.⁹³

Yankelevich’s interest in a multifaceted approach extended to all aspects of violin technique. For example, he did not believe in one system of fingerings, or one system of

⁹⁰ Процесс занятий -- это процесс самонаблюдения...В процессе занятия не должно быть ни одного движения, ни одной ноты без ясного представления, зачем это делается, той задачи, которая стоит перед студентом, будь то интонация, переход или что-нибудь другое. Ibid., 11.

⁹¹ Ibid., 10.

⁹² Ibid., 29.

⁹³ Ibid., 32.

bowings. Yankelevich was aware of changing stylistic demands, especially in performance practice. He remarked:

Matters of fingerings and bowings deserve flexibility. They are constantly problematic in works by the Classical composers. Take for example, Mozart. After newly discovered research, and the appearance of [Mozart's] original manuscripts, much needs to be changed. There are no fixed principles—this is an active process.⁹⁴

The flexibility and variety that Yankelevich recommended in practicing activates conscious participation on the part of both the teacher and the student. Characteristic of his psycho-physiological approach, Yankelevich encouraged the teacher and student to think critically and analytically about all aspects of violin technique and its relation to the music performed.

Psycho-physiological approach as it relates to musicality, individuality, and the creative process

In formulating a psycho-physiological approach to violin technique, Yankelevich and the teachers of the Moscow School considered the musical goal as the guiding principle. Central to their methodology was the belief in the interconnectedness of all components (artistic, musical, technical, physical, psychological, etc.) involved in violin playing. According to Yankelevich:

The movements of the violinist are inextricably connected to the music performed; determined by it and producing it. These movements, by their

⁹⁴ В вопросах аппликатуры и штрихов нужна гибкость. Они -- вечная проблема в классике. Взять хотя бы Моцарта. Идут искания, находят авторские рукописи, приходится многое менять. Застывших принципов нет -- это живой процесс. Ibid., 37.

very nature, are connected to the artistic conception as “physical manifestations” of the “ulterior goal” according to Stanislavsky.⁹⁵

Yankelevich investigated and analyzed technical problems within a musical context.

Thus, for example, when determining how much pressure the fingers should exert in the left hand, he writes:

The character and degree to which the fingers should press should not be determined solely by formal circumstances, but by considering the musical content of what is performed. Only the sound itself, determined by the music, can and should be the determining factor that resolves technical issues, such as finger pressure.⁹⁶

In approaching questions of musical content, the teachers of the Moscow Violin School encouraged independence and creativity on the part of both teacher and student. As noted in the previous chapter, independence and creativity have not always been associated with Russian violin playing. However, a psycho-physiological approach is at core dependent on an individual and creative philosophy.

Mostras believed the teacher is responsible for transferring to the student the same psychological interest in solving musical problems as in solving technical problems:

Naturally, the main core that generates interest is the eventual musical-artistic goal to which the student strives. It is precisely this goal that

⁹⁵ Игровые движения скрипача находятся в неразрывной связи с исполняемой музыкой, ею определяются и ее воспроизводят. Эти игровые движения, по существу, связаны с художественным замыслом как <<физические действия>> со <<сверхзадачей>>, по Станиславскому. Ibid., 96.

⁹⁶ ...решение вопроса о характере и степени нажатия пальцев на струны должно определяться не какими-либо чисто формальными обстоятельствами, а исключительно художественными требованиями, соответствующими содержанию исполняемого. Только контроль самого звучания, определяемого содержанием, может и должен разрешить вопрос о качестве технических приемов, в том числе и о характере нажима пальцев на струны. Ibid., 107.

provides the authentic meaning and justification to his efforts, mobilizes his will and creative activity, and helps to successfully overcome the most difficult and sometimes unpleasant stages of rough work that are unavoidable when practicing the violin.⁹⁷

A contributor to *Pedagogical Heritage*, the violinist Tatiana Gaidamovich, recalls that the most serious criticism a student could hear from Yankelevich was that of passivity or lack of imagination when performing.⁹⁸ She remembers Yankelevich remarking:

A mood must be created every time a piece is performed. The musician must always be engaged . . . and not wait for ‘inspiration’ on the stage. . . . It is very important for me when a young musician boldly expresses his ideas, creating an original conception. Let it be a wrong one . . . but it is more important the musician learns to look for it. . . . If the performer always waits until the teacher discloses an idea, he will become absolutely helpless when he will have to start working independently.⁹⁹

Yankelevich believed the pedagogue must be very attentive in allowing the student’s independence to emerge. He believed that it is necessary for the teacher to “capture in every student the essential seed and to develop it first, gradually pulling together the other aspects, but never at the cost of the first, or else all the students will be similar,

⁹⁷ Естественно, что главным стержнем в возбуждении интереса является конечная музыкально-художественная цель, к которой стремится учащийся; именно эта цель придает подлинный смысл, значение и оправдание его усилиям, мобилизует его волю и творчество, активность и помогает успешно преодолеть самые трудные и подчас неприятные этапы черновой работы, неизбежные в занятиях на скрипке. Mostras, *Sistema domashnykh zaniatii skripacha*, 10.

⁹⁸ Yankelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 240.

⁹⁹ Настроение должно появляться каждый раз, когда исполняется произведение. Музыкант должен быть всегда увлечен...а не ожидать прихода "вдохновения" на эстраде...Мне лично бывает очень ценно, когда, играя, молодой музыкант смело проявляет свои мысли, создает свою концепцию. Пусть это будет ошибочно...но важно, чтобы музыкант научился искать...Если же только все время ждать, когда педагог подскажет замысел, готовую идею, то исполнитель останется совершенно беспомощным, когда начнет работать самостоятельно. Ibid.

sounding like twins.”¹⁰⁰ Yankelevich wrote that in order to uncover the student’s individuality, one must first not suppress it: “The student must follow the teacher’s directions not by force, against his wishes, but by sincerely becoming involved.”¹⁰¹

In his essay on Leopold Auer, Grigoriev describes how one of Auer’s remarkable innovations was to create a system whereby the teacher and the student are learning together.¹⁰² This component of Auer’s pedagogy finds a direct continuation in the pedagogy of the Moscow Violin School. Lubotsky describes how in Yampolsky’s pedagogy, a process of “reincarnation” would occur, where “the teacher would proceed from the creative ‘I’ of the student.”¹⁰³

In Yankelevich’s psycho-physiological approach, both the student and the teacher are involved in a creative investigative process:

Method is a scientific ordering of the process of playing and the development of the performer. But method, like pedagogy, turns out to be not a scheme, but a creative process. Here, matters of psychology and intuition come to the forefront. The pedagogue should know more than the best performer; he or she is required to know the instrument, know the psychology of the student, know the ins and outs of concert life and much more. . . . Yampolsky was a great pedagogue, not only because he knew the technical aspects of performing, but because he also had a kind of pedagogical “sixth sense.” He didn’t speak a lot in the lessons, but every

¹⁰⁰ Ibid., 44.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Gaidamovich, ed., *Muzykalnoe ispolnitelstvo i pedagogika*, 89.

¹⁰³ Lubotskii, “A. I. Iampolskii – muzykant, pedagog, vospitatel’,” 119.

student understood what he wanted to say. He understood the psychology of the student very well.¹⁰⁴

The idea of a pedagogue's "sixth sense" or intuition is not new in pedagogical practice. For centuries, oral traditions have documented the teacher's gift. However, Yankelevich and the teachers of the Moscow Violin School managed to capture and codify precisely those psychological functions that are associated with efficient pedagogy. This demystification of the pedagogical process and its relation to concrete scientific analysis and investigation contributed to the success of the Moscow Violin School and marked a significant development in the history of violin pedagogy.

Concerning Yankelevich's article "O pervonachal'noi postanovke skripacha" [On the initial positioning of the violinist]

Yankelevich's article "On the Initial Positioning of the Violinist" originally appeared in the publication *Voprosy skripichonogo ispolnitel'stva i pedagogiki. Sbornik statei* [Matters of Violin performance and pedagogy; a collection of articles] in 1968 and was reprinted in *Pedagogicheskoe nasledie*. The article is a valuable text examining the initial set-up of the violinist's hand, arms, and posture. It is characteristic of Yankelevich's methodological reasoning and careful analysis of each problem in light of

¹⁰⁴ Методика -- это научное осмысление процесса игры и воспитания исполнителя. Но она, как и педагогика, является не схемой, а творческим процессом. Здесь вопросы психологии, интуиции выходят на первый план. Педагог должен знать больше, чем лучший исполнитель: он обязан знать и инструмент, и психологию ученика, законы эстрады, эстрадного исполнения, а также многое другое. А. Ямпольский был великим педагогом -- не только потому, что знал технологию исполнительства, но, кроме того, у него было еще дополнительно какое-то педагогическое "шестое чувство" -- он почти ничего не говорил на уроках, но каждый понимал все, что он хотел сказать. Он прекрасно знал психологию учащегося. IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983), 12.

the differences between each individual student. Grigoriev recalls Yankelevich remarking:

There are general norms and laws—anatomical, physiological, psychological, physical and acoustic—the breaking of which leads to failure. The purpose of an individual positioning is to take into consideration the general rules, and from their basis to create an individual and rational system. Meanwhile, the teacher must flexibly and intelligently help the student to form his or her own individual positioning, even if it does not always correspond to an “ideal.” The criteria here must be freedom of movement rather than an abstract or formal “correctness.”¹⁰⁵

Positioning the violinist’s hands and arms correctly is integral to Yankelevich’s psycho-physiological concept. For only the correct positioning can allow for the optimal reflexes in establishing the relationship between thought and movement.

Throughout the history of violin pedagogy the question of correctly placing the arms and hand has caused many disagreements. Nonetheless, the technical difficulties involved in mastering stringed instruments have always required a thorough examination of this issue. Yankelevich pointed out that even Leopold Mozart wrote of violinists whose playing left a poor impression because of an inadequate grasp of the violin and

¹⁰⁵ Есть общие нормы, законы -- анатомические, физиологические, психологические, физические, акустические -- нарушение их приводит к краху. Цель индивидуальной постановки -- учитывая общие закономерности, построить на их основе рациональную индивидуальную систему. При этом задач педагога -- гибко и умно помогать ученику оформлять свои индивидуальные приемы постановки, пусть и не всегда соответствующие "идеальным" представлениям. Критерием здесь является свобода движений, а не формальная "правильность", понимаемая абстрактно. Ibid., 10.

bow.¹⁰⁶ Yankelevich's article distinguishes itself from traditional treatises on the subject in that it does not advocate one particular positioning or approach. Instead, Yankelevich's logically examines the rationale in determining any positioning. He justifies his recommendations by providing a detailed analysis of the physical and physiological reasons in arriving at his conclusions. The article exemplifies Yankelevich's pedagogical philosophy and is of use to performers, teachers and scholars alike.

On the translation

My translation of "On the Initial Positioning of the Violinist" is based on the Russian text that appeared in the 1983 edition of *Pedagogicheskoe nasledie* and that is reprinted in Appendix F. Yankelevich's footnotes are marked with an asterix and are set in standard type; my notes are set in italics. At the end of the article, the editor of *Pedagogicheskoe nasledie* supplies the following note: "The material that follows, concerning the positioning of the left hand while shifting, is omitted, seeing as this matter is examined in greater depth in Yankelevich's work 'Shifting positions in relation to the artistic goals of the violinist.'"¹⁰⁷ The material on shifting is likewise omitted in this translation.

¹⁰⁶ IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie*, 111.

¹⁰⁷ Следующий за этим материал, касающийся постановки левой руки и переходов в позиции, сокращен, так как эти вопросы более подробно рассматриваются в другой помещенной в настоящем издании работе Ю. И. Янкелевича -- <<Смены позиций в связи с задачами художественного исполнения на скрипке>>. Ibid., 77.

Chapter 3

English Translation of О ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКЕ СКРИПАЧА [O pervonachal'noi postanovke skripacha]

On the Initial Positioning¹⁰⁸ of the Violinist

In examining the questions surrounding the violinist's positioning one discovers a variety of individual ways of adapting to the instrument. It is not uncommon to find that these seemingly different approaches yield practically the same beneficial results.

However, to conclude from this, as is sometimes done, that a position lacks norms and therefore requires no direction would be unfounded and detrimental to violin pedagogy.

General norms and standards in positioning the violinist's hands and arms exist, and they are based upon objective principles of physiology, anatomy and mechanics. Before moving to an account of the various views on positions, it is first necessary to understand and define the term itself.

The violinist's position should not be regarded as something constant or static. One must not forget that it has changed historically. It is well known that the chin once supported the violin on the right side of the tailpiece rather than on the left. Clearly this determined the corresponding positioning of the left and right hands. In the old German schools it was customary to position the right arm so the shoulder*¹⁰⁹ pressed against the

¹⁰⁸ The term "positioning" in this context is a translation of the Russian word "postanovka" (постановка). "Postanovka" derives from the Russian verb 'postavit' (to place, put, arrange) and refers to the set-up of the arms, hands and body when establishing the violin and bow hold – translator's note.

¹⁰⁹ *The term 'shoulder' is used in the anatomical sense, meaning the shoulder bone (specifically the section of the arm from the shoulder to the elbow joint). This term often leads to confusion, since even in specialized methodological works the 'shoulder' may refer to both the shoulder bone and the shoulder in the everyday sense of the of the word. *The shoulder bone referred to in this context is the humerus bone – translator's note.*

torso of the body. To master this position, students were advised to hold a book underneath their arm while practicing. Today this method seems absurd, but it was used in its time and was derived from the designated way of holding the instrument.

Changes in position and posture did not occur on their own over the course of history, but were a product of evolving aesthetic ideas and styles. The emerging need to extend the violin's range and command control over the entire fingerboard made it necessary to free the left arm. This required the repositioning of the chin from the right side of the tailpiece to the left and a resulting change in the position of the entire body. As violin technique developed further and the left hand became increasingly mobile, a steadier hold of the instrument was required. This was provided by the invention of the chin rest. In this manner, the aesthetic requirements of an era determine changes in artistic styles. Each style then determines the corresponding technique, which is made possible only with the appropriate position. Consequently the position, in adjusting to the new requirements, must also change.

It is necessary to understand that the manner of holding the instrument also changes in the process of playing, according to specific technical and artistic demands. One can come up with an infinite number of examples that show the left hand changing shape while executing chord changes, extensions, and chromatic sequences. These examples clearly show that the violinist's position is dynamic in nature, closely linked to the demands made upon the motor apparatus. The process of selecting efficient methods of movement modifies the positioning.

Nonetheless, one often encounters examples of "fetishism" in a number of positioning matters. The works of I. Voiku (12), B. Mihailovskii (25) and others are

characteristic in this respect; advocating specific positions that are to a certain degree removed from the demands of live playing.¹¹⁰ Occasionally, similar views are even encountered among highly respected authorities. For example, Joachim, discussing the problems of shifting in his *Violinschule* (57), indicates the necessity of maintaining, while shifting, the same hammer-like position of a finger on the string as observed when the finger is placed in a fixed position. Yet, to any violinist it is clear that accomplishing this requirement will automatically provoke constraint and tension that necessarily impinges the freedom of movement.

Undoubtedly, the issue of an efficient position can only be examined in its immediate relationship to those movements, for which it was created and the freedom of which it must guarantee. At the same time, one must not forget that in musical performance the criteria for establishing correct movements should be determined solely in consideration of the quality of sound that is subsequently produced.

The term “prospective positioning” is often encountered in pedagogical practice. Relative to what was mentioned earlier, the prospective positioning of a violinist is determined by how the positioning can accommodate the entire range of movements a violinist will require in his future development. Teachers at music schools find themselves in a particularly challenging situation, since they mostly work with beginners and only occasionally with more advanced students.¹¹¹ However, in establishing a student’s position, the teacher needs to know not only how to hold the bow and how to move it in the beginning stages of study, but also how it will need to be used later in

¹¹⁰ *These and subsequent parenthetical numbers apply to the order of referenced texts listed in Yankelevich’s bibliography. Full references to these texts are incorporated into the current bibliography below – translator’s note.*

¹¹¹ *The term ‘music school’ implies a beginning or preparatory school, as opposed to a college or university – translator’s note.*

performing, say, the Brahms concerto. This means the teacher needs to look far ahead and possess great insight, sensibility and a profound understanding of the instrument.

It has already been mentioned that a violinist's movements are not purely mechanical and isolated from sound. A relaxed motion produces a pleasing sound, while a tense motion is incapable of producing a good tone and creates obstacles hindering the development of technique.

When discussing the relationship between movement and sound, it is necessary to emphasize that sound is not an abstract concept. The quality of tone may only be determined in conjunction with specific performance material. Since the character of the musical material determines the character of the sound, at this point we are faced with larger issues of musical content. It goes without saying that in the early stages of working with pupils on sound quality, the demands are elementary, i.e., absence of scratchiness and production of a full and supple tone. However, when speaking of the interpretation of a musical composition, the sound can be determined only in context. Consequently, such seemingly different concepts as positioning, movement, sound and musical content, turn out to be links in one and the same chain, and it becomes obvious that defects in position can have considerably greater consequences than might initially appear.

In pedagogical practice it is not uncommon to encounter dogmatic approaches to setting up the violin and bow hold. These are instances when teachers advocate certain positions without taking into consideration the student's hand structure and the student's individual way of adapting to the instrument. As an example one can compare the

directions in the methodical literature concerning any specific issue, such as the position of the left-hand thumb.

In Leopold Mozart's *Violinschule* (28) it is stated that the thumb of the left hand must be held closer to the second or even the third finger.¹¹²

B. Campagnoli (48) advocates the thumb must be placed opposite the second finger playing the note B-natural on the G string.

L. Auer (46) indicates that the position of the thumb be determined by the second finger playing the note F-natural on the D string (i.e., one half-step lower).

J. Joachim recommends that the thumb be held opposite the first finger, playing the note A on the G-string (i.e., yet another half-step lower).

The Belgian pedagogue G. Koeckert, assistant to the violinist S. Thomson (celebrated for his rare virtuosity) presents a more extreme point of view, asserting that the thumb must be slanted back towards the scroll of the violin (60). V. G. Walter recommends the reverse, indicating that the thumb must be held as far away from the scroll as possible and slanted towards the body of the violin (11).

All of the expressed opinions belong to respected authorities holding important places in the history of violin playing. These contradictory opinions naturally lead to the puzzling question: Who is correct? It turns out that all these authors are to a certain extent correct, and at the same time, incorrect. Each found the positioning for himself that proved to be the most efficient. However, to turn an individual solution to a problem into a general rule (i.e., to dogmatize) is incorrect.

¹¹² See note 106.

In pedagogical practice we often encounter instances when the pedagogue justifies directions in the following way: this is correct because “this is how I was taught” or “this is the way so-and-so plays” (here follows the name of some famous artist). The following situation is a good example. In the early years of David Oistrakh’s career, posters with his photograph were published that showed his index finger stretching far up on the bow stick. Today it’s hard to tell whether the photograph caught a corresponding moment in the artist’s playing or was a photographic distortion, but in any case, this position of the hand is not characteristic of Oistrakh’s playing. Nonetheless, this photograph served as a model that was copied by many students and a considerable number of violin pedagogues.

B.A. Struve’s work *Typical Forms of Positioning in Instrumentalists* (39) provides interesting material relating to this topic. The author attempts to determine the connection between different types of positioning and the individual’s particular anatomical structure. An example characteristic of the author’s method of analysis is the question of a high or low position of the right elbow, an issue that provokes many arguments in pedagogical practice. Struve suggests that the correct position of the elbow (high or low) be determined by the anatomical structure of the arms, in particular by the shoulder joints. Observations show that in a relaxed arm hanging “by the seams,” the shoulder, upper arm and elbow do not always align in the same position. In some individuals the elbow falls close to the body, in others the elbow falls significantly away from the body. Therefore, in the first case the most natural position of the elbow will be lower, while in the second case it will be higher.

In pedagogical practice it is not always easy to determine the most effective positioning for each student. Sometimes, the student's individual characteristics are not immediately apparent. This is why the teacher must carefully observe the process of the student's adaptation to the instrument and, avoiding dogmas, try to find methods that are most organic to the student

In the course of studying the violin, one often hears discussion of "natural" movement and positioning. This prompts the question: What is meant by "natural"? Considering the position of the violinist's left arm with the elbow twisted under the violin, we would have to admit that that this position in itself is unnatural, since it would rarely be encountered in everyday life. This is proved when the student's left arm tires almost immediately in the beginning lessons, precisely because of the awkward nature of its position.

The fundamental idea in I. Voiku's famous work *The Formation of a Natural System of Violin Playing* (12) is to move away from this unnatural positioning of the left arm and to create another, more natural, position. The author's mistake lies in the fact that the positioning of the left hand he proposes, one that corresponds closely to its use in every-day life, cannot fulfill all the motor functions that are indispensable in the process of playing the violin. For this reason Voiku's system is unusable in practice. Consequently, when discussing "naturalness" in violin playing one must proceed not from the natural position of the arms in every-day life, but from their most natural position under specific professional conditions.

Any activity, and violin playing in particular, is impossible to be accomplished entirely free of tension, i.e., any physical activity requires certain minimal efforts. At the

same time, from a professional point of view, tension is understood as the excessive effort that produces constraint and limits artistic possibilities.

It is not uncommon to find instances when technical limitations are consequences of severe tension, such as the excessive pressure of the fingers on the string and the extreme gripping of the neck of the violin with the left hand. It must be noted that in pedagogical practice we are constantly confronted with contradictions between the demand for relaxed movements and recommended methods that make relaxed movements impossible to achieve.

Regarding tension, one must never forget that the human organism is a unified system. No matter where an area of tension may originate and appear, it will always limit the freedom of movement in the arms. Therefore, achieving free movement in, say, the left hand is impossible without simultaneously freeing the right arm and maintaining a relaxed condition of the shoulders and torso. A necessary condition to attaining a natural position and relaxed movement in the arms turns out to be a steady and natural position of the body. This, in turn, depends largely on how the legs are positioned and the weight of the torso is distributed

In the methodical literature there is no concurring opinion on how to determine the correct positioning of the legs. The old classical texts often provide illustrations showing the legs of the violinist standing in ballet's "third position." It would make more sense to consider distributing the weight of the body equally between both legs. Moreover the legs should not be drawn too close together or too far apart, but placed approximately at the width of the shoulders.

To ensure the shoulder region remains relaxed, it is necessary to determine the correct position of the head. Often, one sees the instrument positioned with the head inclined too far to the left and the violin supported on the edge of the chinrest. Regarding this issue we may recall the advice of Lev Tseitlin. Tseitlin, who himself held the violin extremely freely, recommended initiating from the regular, natural position of the neck, head and shoulders. From there, the chin need only slightly be lowered and the instrument is securely fixed with the left side of the jaw. Such a position allows for the most freedom in the arms and upper torso.

The stability of the instrument plays an important role in allowing free movement in the right, and especially left, arms. This is why the effective use of a chinrest and pad is extremely important.¹¹³ The chin-rest should be not too high, but deep enough so that the chin may lie on it securely, allowing the violin to be held confidently. If the chin-rest is too flat, the chin must squeeze down in order to hold the violin, and this causes tension in the muscles of the neck.

Opinions differ regarding the use of pads. One may name a great number of violinists who play without a pad, including such prominent performers as Jascha Heifetz and Leonid Kogan. Likewise, certain pedagogues teach their students to play without a pad. Nevertheless, one cannot deny that the use of a pad creates more advantageous conditions for holding the instrument and eliminates unnecessary tension that arises from lifting the shoulder. Without a pad the shoulder will inevitably lift, even for those with broad shoulders, and especially for those with sloped shoulders. Also, one cannot always use outstanding violinists such as Kogan or Heifetz as reference points since they

¹¹³ *The term 'pad' here is taken to also include the abundant variety of shoulder pads and rests that are placed between the violin and shoulder – translator's note.*

possessed particularly individual ways of adjusting to the instrument. The difficulties involved in performing contemporary works require conditions allowing maximal freedom in the left arm.

There are two points of view on the position of the violin while it is being played. According to the first, widespread in practice, the instrument is held with only one point of support; the violin is securely fixed between the chin and the collarbone, thus completely freeing the left hand.

The more outspoken proponent of the second point of view is L.G. Nemirovsky (30) who believes the instrument should be held with two points of support. One of these points is constant (the violin rests on the collarbone without the use of a pad and without lifting the shoulder) and the second point is variable (the left hand). This method is practical for playing in one position, or for shifting from a lower position to a higher position. Yet it presents serious difficulties in shifting down from a higher position to a lower one. In this case all violinists playing without a pad are obligated to resort to lifting the shoulder. However, Nemirovsky suggests the lifting of the shoulder be avoided by using auxiliary movements of the thumb. He recommends the thumb move to a lower position in advance of the shift and provide a pivot point for the consequent displacement of the entire hand.

Thus, holding the violin with two points of support requires constant extra preparatory movements of the thumb that present additional technical difficulties. When performing fast passages it is almost impossible to manipulate the thumb quickly enough. Consequently those playing without a pad are still compelled to lift the shoulder to secure the violin.

Practically, the question regarding the effectiveness of a pad should be answered in the following manner: the pedagogue should choose a chinrest and pad of the appropriate height for each student and begin studies under these conditions. Eventually, when the student can play with facility in all positions and the teacher sees that the student's individual particularities allow him to do without a pad, it may be removed. Note that even Kogan also used a pad in his early years of study.

Another important factor is the height at which the instrument is held. In his *School*, Auer (5) notes that the violin must be held sufficiently high to allow for smooth shifts between positions. At first glance it would seem there is no logical connection between shifting and raising the violin. Yet after giving this matter some thought, we discover Auer's opinion is perfectly justified. This is proved by a simple experiment. It is enough to sit on a chair, holding the violin so the elbow rests on the table with the first finger placed on any string in first position. If to shift to third position keeping the same posture, the violin will rise. This is understandable since the arm, with the elbow glued to the table, can only move in a circular motion. When shifting down, the violin will correspondingly lower. This is why it becomes clear that in practice, a performer requires supplementary corrective movements to direct the hand in a straight line rather than a circle. These auxiliary movements are accomplished by slightly raising the elbow and simultaneously stretching the shoulder away from the body (when shifting to lower positions) and by lowering the elbow and drawing the shoulder closer to the body (when shifting to higher positions).

When learning how to shift, beginners often make two contrasting mistakes: either they raise the violin too high, or drop it too low. The analysis presented above

explains the origins of these errors. When the violin is lifted too high, the shoulder and elbow fail to make the corrective supplementary movements and when the violin is lowered the supplementary movements are made excessively.

Auxiliary movement in the shoulder is also observed when the left hand shifts positions in the upper area of the fingerboard. In this case, instead of moving up and down, the shoulder moves right and left. Thus, it turns out that shoulder movements are necessary to allow the hand to move freely along the fingerboard and for the violin to remain in a normal position.

Consequently, Auer's recommendation is understandable; when the violin is held too low, the shoulder and elbow are cramped against the violinist's torso and unable to move whereas a higher position of the violin allows the necessary corrective movements to be completed easily, both vertically and horizontally. A high position of the violin also ensures the bow moves straight, for if the violin is held too low the bow will slide to the fingerboard causing a bad habit that is later hard to get rid of.

The degree to which the violin is directed to the player's right or left side is also significant. It is difficult to overestimate the importance of this for the right arm. When the violin is held too far to the left, the right arm must extend forward. Otherwise the bow will not lie perpendicular to the string and the sound will suffer. If the violin is held inclined too far to the right, in order for the bow to be perpendicular, the right wrist must bend excessively high. This is especially uncomfortable for those with long arms. Very often tightness in the right arm, a lack of flexibility in the wrist and the consequent difficulties in executing various bow strokes are all caused precisely because of such an

incorrect positioning of the instrument. In this situation, moving the instrument to the left will immediately release the right arm, allowing it to move naturally and freely.

The positioning of the instrument must be determined on an individual basis, taking into consideration the length of the student's arms. For those with shorter arms the violin should be directed more to the right and for those with longer arms, more to the left.

Likewise, the angle of inclination of the violin is extremely important. This is regulated by the height of the pad; the higher the pad, the greater the angle of inclination, and the lower the pad, the flatter the violin will lie. The correct level of inclination should be determined by the positioning of the left elbow. If the violin is held too flat (i.e. entirely parallel to the floor), the left elbow will need to turn excessively to the right, creating an unnatural position.*¹¹⁴ A flat positioning of the violin also causes the up-bow on the G string to be incorrectly directed down towards the floor, a problem often encountered in beginners. On the other hand, if the violin is inclined too much, it becomes difficult for the fingers of the left hand to fall at the correct angle and may cause them to slide off the E string.

Turning to the matter of holding the bow, it is first necessary to determine the correct placement of the fingers in relation to the frog.

Many teachers recommend resting the thumb against the protruding part of the frog. In some instances violinists will even fit their thumb into the niche of the frog. A more efficient hold is achieved by placing the thumb on the bow stick next to the frog.

¹¹⁴ *The unnatural position of the violinist's left elbow in general has already been noted and is only made worse with a flat positioning of the violin.

Often players with shorter arms have difficulties drawing the bow to the tip and will hold the bow a little above the frog. For example, Leopold Auer, who had short arms, held the bow this way. Beginners, for whom the bow is too heavy, may also have a tendency to hold the hold the bow like this. Instinctively trying to lighten the bow, students will move their hand up from the frog, thereby shortening the heavier left side of the stick. This bow hold may also be used if the weight of the bow itself is distributed incorrectly.

Often, if the bow is too long for the student, teachers will advise the student not to draw the bow to the very tip. Instead, the teacher will tie a piece of string to the bow marking where the movement should end. Tseitlin recommended shortening the amount of bow used by moving the right hand up from the frog. This not only shortens the bow, but also, as has been already remarked, lightens the bow, and should be considered the more sound advice. However, it is certainly better to match the student with a bow that is the correct length and weight, so as not to resort to such measures. The positioning of the hand on the bow affects the placement of the thumb in relation to the frog. Consequently, the thumb should be held on the stick and not in the niche of the frog, as is often recommended.

The positioning of the thumb in relation to the other fingers of the right hand is another controversial issue. Struve, in his work that we have already cited (39), claims the position of the thumb on the bow must be determined by the structure of the saddle joint between the thumb and other fingers. This may be seen when the hand is clenched into a fist and each person's thumb takes on a different position. Consequently for some violinists it is more natural to hold the thumb opposite the middle finger and for others

opposite the ring finger. Naturally, in-between positions may also exist. Nonetheless, it is important to note that Struve's point of view is not the only one. The artistic goals associated with various styles also play an important role. With this in mind, let us compare the opinions of Tseitlin and Yampolsky.

Yampolsky suggested placing the thumb opposite the middle finger and Tseitlin placing the thumb almost opposite the ring finger, i.e., between the middle and ring fingers. As noted above, these differences are assumed to originate from the anatomical hand structure of each professor. These different ways of holding the bow produce different results.

The artistic goals of Tseitlin, in his playing as in his teaching, were oriented towards a large, full sound and a grand style of playing. His recommended bow hold allows greater pressure on the bow ensuring more contact between the bow and the string. At the same time this position of the fingers, to a certain extent, impairs the execution of light bow-strokes. Yampolsky strove for versatility in bow technique and the mastery of elegant strokes—hence the alternate method of holding the bow.

The correct position and function of the thumb is extremely important for the freedom of the right hand. As a rule, the thumb should be slightly bent at the frog. In the process of drawing the bow from the frog to the tip the thumb gradually straightens. Drawing the bow in the opposite direction, from the tip to the frog, the thumb gradually reverts to its bent position.

Teachers often demand from their students that the thumb always be bent, incorrectly assuming that this means it is relaxed. In reality, a constantly bent or “rigid” position of the thumb produces tension in the other fingers, causing stiffness. It is

essential for the fingers on the bow to be free to perform light auxiliary movements during bow changes and accomplish a variety of strokes. To achieve this freedom the thumb and all the other fingers must be attached to the stick flexibly like a joint, no matter what part of the bow is used. If the thumb is fixed in any one position (bent or straight) all the other fingers will be limited in their movements.

When playing at the tip, constrained movement in parts of the right arm is often explained by tension in the thumb. However, there are instances when violinists freely command the bow in spite of the thumb being held straight or even indented in the opposite (concave) direction. For example, this is the way Auer and Kogan held the bow, and clearly it didn't trouble them. This is explained by the fact that some people, because of their particular hand structure, have joints that are especially supple and flexible. This flexibility allows them to perform all the necessary movements in spite of a concave thumb. But it is clear that this position should be regarded more as an exception.

Consequently, when determining the role of the thumb, it is important to proceed from the fact that the thumb must ensure free movement in the other fingers on the bow.

The position of the other fingers can be deep or shallow depending, to a certain extent, on their length. The fingers should not be spread too close together or too far apart. The technique of holding the bow with the fingertips, as was recommended in the past, is not used anymore, since it does not produce a large sound. The fingers on the bow must be curved, and their normal position should permit the weight of the arm to transfer to the stick, letting the sound flow naturally. One often encounters the position where the fingers of the right hand are tensely extended with the knuckles sticking up. This defect is easily corrected by curving the fingers, giving them a rounded shape.

It is especially important to pay attention to the round position of the pinkie on the bow while playing at the frog. This position of the pinkie fulfills an important function when drawing the bow and allows the other fingers to be positioned naturally. However, pedagogues often will not pay enough attention to the position of the pinkie or make do with its initial defects in positioning. This consequently leads to innumerable difficulties in mastering right hand technique. When the bow nears the frog, the pinkie must balance the weight of the bow in its curved position. Because it is difficult for beginners to keep the pinkie round while balancing the weight of bow, the pinkie will often straighten and stiffly press against the stick. This impairs the correct functioning of all the other fingers. A good positioning should ensure that the pinkie is able to execute all the necessary bending and straightening motions while simultaneously balancing the weight of the bow.

When drawing the bow from the middle to the tip it is not necessary to keep the pinkie on the bow. Since the bow's center of gravity is distributed differently the bow lies naturally on the string and doesn't require the pinkie for balance. However, in practice, many teachers often demand that the pinkie still be kept on the bow even when playing at the tip. In most cases this causes the wrist to bend excessively, especially for those with short arms.

It is important to remember that such "extreme positions of the wrist," as Yampolsky called them (referring to when the wrist is excessively high at the frog and pushed down at the tip) greatly limit freedom of movement in the right arm. The wrist should be slightly bent at the frog and perhaps slightly indented at the tip. If the wrist indents too much at the tip it becomes difficult to get out of this position to play an up-bow. In this case, the natural movement of the forearm is replaced by movement of the

upper arm when playing *détaché* in the upper half of the bow. Consequently, only violinists with very long arms are able to keep the pinkie relaxed on the bow when playing at the tip.*¹¹⁵

It is essential to comprehend the main differences in positioning the hand at the frog and at the tip. At the frog the fingers are slightly bent; at the tip they are straighter. Likewise, the thumb is curved at the frog and straight at the tip and naturally the angle of the wrist in relation to the bow is sharper at the tip. When the bow is held freely, the transition from one position to the other should occur effortlessly. A tense grip causes the fingers to remain fixed in one position, limiting the freedom of movement.

The correct position of the index finger on the bow is very important. When the index finger is held too deeply (with the first phalange lying on the stick) the flexibility of the wrist is constricted, especially at the frog.

In his *School* (41), Flesch presents three ways of holding the bow: the old German school – holding the bow with the tips of the fingers, the Franco-Belgian – where the bow is held a little deeper, and the Russian – where the bow is held deeper still (although it still does not go beyond the joint connecting the first and second phalanges of the index finger). Of course there are other individual ways of holding the bow, but they are not typical for use as reference points.

Some violinists, for example, hold the bow very deeply, in contradiction to the general rules. It would seem that this would cause cramped playing at the frog. Yet, even in this situation, good violinists can master all the necessary bow strokes by

¹¹⁵ *As an example one can refer to the famous violinist Joseph Szigeti, who had such long arms that when playing at the tip, his forearm was perpendicular to his shoulder (an angle most violinists encounter at the middle of the bow). This explains why Szigeti never needed to lift his pinkie; it never caused him any difficulties.

compensating with a high position of the elbow, allowing the wrist to move slightly differently. This example once again shows that all elements in positioning are intertwined and underlines the necessity of working them out carefully to avoid hasty conclusions.

The bow stick should be slightly tilted towards the fingerboard. This is because the string provides more resistance to the bow near the bridge and is “softer” near the fingerboard. Moreover, the strings are not drawn parallel to the fingerboard—they are lower at the nut and significantly higher at the bridge. Thus, when the bow is tilted, it meets with the most resistance and the string is able to withstand greater pressure. Consequently, it becomes possible to make greater dynamic changes while maintaining a good quality of sound. It is interesting to note that in playing the cello, the bow stick is similarly inclined towards the fingerboard according to the same principles, even though the positioning of the instrument and right hand are completely different.

Observing the bow move from the frog to the tip, one finds that the angle of inclination is greater at the frog and less at the tip. This is explained by the fact that at the frog the sound is produced mostly with the weight of the arm and bow and it is unnecessary to use the entire stretch of bow hair. Conversely, at the tip, it is necessary to exert more pressure and use more bow hair to sustain a full sound. This explains why the bow is tilted less at the tip. In playing *piano* it is not necessary to use all the bow hair. However, when playing *forte* and increasing the pressure without changing the angle of the bow, the hair will compress naturally, lying completely on the string.

The angle of inclination of the bow is also related to the performer’s habit of tightening the bow: the tighter the bow, the greater the angle, and vice versa. The artistic

goals of the performer play an important role in determining the tension of the hair. As an example one can compare the interpretative styles of such leading violinists as Kreisler, Sarasate, and Grigorevich. Kreisler played with an extremely tight bow that was tilted at a significant angle. He generally did not employ extremely broad strokes, but his sound was full and intense, distinguished by its richness and expression. Sarasate did not significantly tighten the bow. His sound came almost exclusively from the weight of the bow (he played with a heavy bow) and he used long, light strokes. Grigorevich, who possessed incredible lightness and freedom in the right hand, played in manner similar to Sarasate. It is rumored that while warming up he would play the prelude from Bach's E major partita using the entire bow almost up to tempo.

Turning to the question of drawing the bow, it is necessary to clearly understand which parts of the arm are involved in making sure the bow moves freely and in which sequence they proceed. In this respect the general rule that separate parts of the arm should not move in isolation is confirmed. Analyzing the movement of the bow from the frog to the tip we see that it begins with an immediate straightening of the wrist. Consequently the forearm becomes involved, and at the tip the shoulder moves forward a little, with a slight auxiliary motion. This shoulder motion must indeed be auxiliary and not created artificially (the student shouldn't pay special attention to it so that caricature-like exaggerations don't result). If the arms are perfectly relaxed this will occur naturally.

When the bow is drawn from the tip to the frog the process occurs in reverse. First the forearm moves while the shoulder slightly withdraws. Then the shoulder follows through as the wrist simultaneously bends. When the frog is reached, the fingers

curve to maintain the correct direction of the bow. Only the interaction of all these movements can ensure the bow is drawn in a straight line.

In order to better understand these consecutive movements, such pedagogues as Mostras and Bekker suggested the following clever method: while the teacher holds the bow, the student slides his or her hand along the stick, like on a track, making note of the correct corresponding movements. This helps the student overcome the usual faults in the early stages of bowing, such as moving the arm too far backward or forward. In running the hand along the stick of the bow, the student cannot grip the stick with the fingers. This helps overcome an inborn reflex to grasp the bow and cultivates a relaxed hold and freedom in bowing.

Taking into account the difficulties that beginners commonly encounter in playing at the frog, Mostras recommends starting the bow strokes at the middle of the bow, and then widening in both directions (tip to the frog). One can also recommend starting the strokes with an up-bow.

Now it is necessary to touch upon the problem of bow changes. It makes sense to focus on this after the regular strokes are stable and drawn correctly and freely. Because the problem of changing the bow unnoticeably is delicate and complicated, it is often consciously put aside during the beginning stages of study. The opinion that one cannot immediately demand smooth bow changes is correct. However pedagogues often incorrectly apply this example to other problems. Thus, it is not uncommon to hear teachers assert that it is impossible to demand beginners to play in tune, since out-of-tune playing is seemingly natural in the early stages of study. Under these circumstances the

student will never play in tune, as is often proved in practice. The student's ear must be tuned to both intonation and sound quality in the earliest stages of teaching.

Incidentally, in practice, these two issues often become separated from one another; the student may correct notes that are out of tune while paying no attention to an unpleasant sound. However, if the student is educated to be demanding on himself, it will consequently be easier for the teacher to work with him. Most importantly the student must be taught to listen to himself. This is essential not only for developing good intonation but also for improving the quality of sound.

Auxiliary movements in the fingers (the so-called *fingerstriche*) play an important role in achieving imperceptible bow changes. It is, of course, possible to change the bow without the *fingerstriche*, however it makes sense to use it. In this stroke, the upward motion of the hand is broken into two components. At the end of an up-bow at the frog the arm stops, but the fingers keep moving up. As the movement reaches a "dead end" (when the fingers stop on the bow) the arm has already begun moving in the opposite direction. This makes the connection less angular, and consequently less audible.

The ability to change bows inaudibly is essential to cantilena playing. To a great extent this ability determines the general level of right-hand technique and overall quality of sound and requires a great deal of work. This is why it is necessary to practice moving the bow slowly and playing (or "holding") long notes.

A change of bow might be audible for two reasons. The first, primarily concerning the change at the frog, is usually caused by the arm changing directions too late. In order to avoid an audible gap the arm movement should occur with the help of the

connecting finger-stroke, at the very last moment of the up-bow. The other reason, as Poliakin points out, is the loss of contact with the bow hair at the point of change.

In summary, this article has presented some expedient principles of positioning that create favorable conditions for developing necessary skills in playing the violin.

These are the principles used by the author in his pedagogical practice.

Appendix B: Outline of a typical repertoire program for a student of Yankelevich¹¹⁶

Second Year:

Rieding	Concerto
Komarovsky	“La Course”
Baklanova	Sonatine, Concertino and Allegro
Yanchinov	Concertino
Seitz	Concerto No. 1
Vivaldi	Concerto in A minor
Rubenstein	“Le Rouet”
Jenkinson	Dance
Alard	Nocturne and Serenade
Dancla	Variations

Third Year:

Hollender	Concerto
Accolay	Concerto
Viotti	Concerto No. 23
Bohm	Perpetual Motion
Yanshinov	“Pryalka”
Pergolesi	Aria
Spendiarov	Lullaby
Aubert	Presto
De Beriot	Variations No. 1
Schubert	Bumblebee
Prokofiev	Gavotte
Haydn	Minuet of the Bull
Khachaturian	Andantino

Fourth Year:

Mazas	Etudes
De Beriot	Concerto No. 9 (complete)
Handel	Sonata No. 6
Glière	Romance “By the Brook”
J.S. Bach	Concerto in A minor
Fiocco	Allegro
J.S. Bach	Sicilienne

¹¹⁶ For a student in possession of technical facility, but with an underdeveloped musical and emotional side. As compiled by Maya Glezarova. IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (1983)

Fifth Year:

Viotti	Concerto No. 22 (complete)
Kabalevsky	Concerto (1 st mvt)
Matheson	Aria
Francoeur (Kreisler)	Sicilienne and Rigaudon
Handel	Sonata No. 2
Vieuxtemps	Fantasie et Appassionata
Wieniawski	Concerto No. 2 (mvt 1)
Vieuxtemps	Concerto No. 2 (mvt 1)
Sarasate	Fantasy on themes from Gounod's "Faust"
Kreisler	Grave (in the style of Bach)
Ries	Perpetual Motion
Aleksandrov	Aria
Daken	The cuckoo
Kreisler (Pugnani)	Preludium and Allegro
Chopin (Auer)	Nocturne
Wieniawski	Concerto No. 2 (mvts 2 and 3)
Bruch	Concerto in g minor
Vieuxtemps	Concerto No. 5
Bocherini	Allegretto
Vieuxtemps	Rondino

Appendix C: Selected students of Yuri Yankelevich¹¹⁷

Agoronian, Ruben
Ambartsoumian, Levon
Andrievsky, Felix
Belkin, Boris
Bezverhny, Michael
Bochkova, Irina
Brussilovsky, Alexander
Chugaeva, Eugenia
Dubrovskaya, Lidia
Futer, Arcady
Garlitsky, Boris
Gelfat, Alexander
Grindenko, Tatiana
Guberman, Lina
Ivanov, Vladimir
Kogan, Pavel
Kopelman, Michael
Kotorovich, Bogodar
Kramarova, Vera
Lantsman, Vladimir
Markiz, Lev
Markov, Albert
Melnikov, Anatoly
Pogossova, Galla
Rosnovskaya-Leikina, Anna
Sapozhnikov, Sergey
Schwartzberg, Isadora
Schister, Valery
Shkolnikova, Nelli
Shutko, Lydia
Sitkovetsky, Dimitri
Slutsky, Valery
Smirnov, Evgeny
Spivakov, Vladimir
Steinberg, Michael
Stenberg, Sigward
Tretyakov, Victor
Wilker-Kushment, Victoria
Zhislin, Gregory
Zvonov, Valery

¹¹⁷ IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (2002), 311- 314.

Appendix D: Violin compositions edited by Yuri Yankelevich¹¹⁸

Published:

Bruch	Scottish Fantasy. Moscow, 1962
Vieuxtemps	Concerto No. 1. Moscow, 1968
Vieuxtemps	Concerto No. 5. Moscow, 1958
Handel	Aria. Moscow, 1955
Handel	Sonata No. 2. Moscow, 1951
Goldmark	Concerto. Moscow, 1970
Grieg	Sonatas 1 – 3. Moscow, 1971
Mozart	Concerto No. 5. Moscow, 1983
Prokofiev	Three Pieces from “Romeo and Juliet.” Moscow, 1956
Sarasate	Carmen Fantasy. Moscow, 1956
Saint-Saens	Havanaise (reconstruction of Yampolsky’s edition). Moscow, 1957
Tchaikovsky	Meditation (reconstruction of Yampolsky’s edition). Moscow, 1957
Tchaikovsky	Serenade. Moscow, 1957
Spohr	Concerto No. 7. Moscow, 1968
Spohr	Concerto No. 9. Moscow, 1959

Unpublished:

J.S. Bach	Partita in E minor
J.S. Bach	Sonata in C minor
Beethoven	Sonatas no 3,5,8,10
Brahms	3 Sonatas
Handel/Thomson	Passacaglia
Glazunov	Concerto
Glinka/Sher	Fantasia on Themes from “Ruslan and Ludmila”
Dittersdorf	Scherzo
Karlovich	Concerto
Lalo	Symphonie Espagnole
Liapunov	Concerto
Machavariani	Concerto
Mozart	Sinfonia Concertante for violin and viola
Nikolayev	Sonata
Rakov	Three Pieces
Rimsky-Korsakov	Mazurka
Sabitov	Concerto
Fliarkovsky	Concerto
Franck	Sonata
Khachaturian	Dance
Tchaikovsky	Scherzo
Schubert	Duo in A Major
Escode	Minuet

¹¹⁸ IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (2002), 316.

Appendix E: Methodological texts and lectures by Yuri Yankelevich¹¹⁹

Problema zvuchaniia v skripichnoi igre. Analiz raboty Karla Flesha
[The problem of tone in violin playing: An analysis of the work of Carl Flesch]
Manuscript, 1932.

Pravaia ruka skripacha i rabota nad shtrikhami
[The right arm of the violinist and work on bow-strokes]
Manuscript, 1940.

Tekhnika levoi ruki skripacha
[Left-hand technique of the violinist]
Manuscript, 1940.

O vibratsii
[On vibrato]
Manuscript, 1940.

Nekotorye cherty metoda prof. IAampol'skogo
[Certain aspects of the method of Prof. Yampolsky]
Manuscript, 1951.

Ostsiograficheskii analiz smen pozitsii
[An oscillographic analysis of shifting positions]
Manuscript, 1952

Smeny pozitsii, priyomy ikh vypolneniia i vospitanie sootvetsvuiushchikh navykov
[Shifting; means of execution and the cultivation of corresponding skills]
Manuscript 1952

O metodah ovladeniia pozitsiiami
[On methods of mastering the positions]
Manuscript, 1955

Smeny pozitsii, v sviazi s zadachami khudozhestvennogo ispolneniia na skripke; opyt obobshcheniia nekotorykh polozhenii sovetskoi skripichnoi shkoly
[Shifting positions in relation to the artistic goals of the violinist]
Doctoral thesis in Musicology, 1955.

Voprosy pervonachalnoi postanovki ruk skripacha
[Matters of initially positioning the violinist's hands and arms]
Manuscript, 1956

¹¹⁹ All works are kept in the archive of Elena Yankelevich. IAnkelevich, *Pedagogicheskoe nasledie* (2002), 315.

O metodakh A. I. Iampol'skogo v formirovanii skripacha muzykanta
 [On Yamopolsky's methods in developing a musician-violinist]
 Manuscript, 1957

Ob intonatsii
 [On intonation]
 Lecture at the Moscow Conservatory, October 29th, 1958
 Manuscript

Lecture at the conference of the orchestral faculty at the Moscow Conservatory
 November 28th, 1958
 Manuscript

Lecture at the 3rd conference of the association of Russian pedagogue-musicians
 March 25th, 1959
 Stenogram

Lecture at the conference dedicated to the technical development of the violinist
 Manuscript, 1960.

Cycle of lectures at the Moscow Conservatory and Gnessin Institute: On Vibrato; On
 Notation; System of Intervals; Temperament.
 Manuscript

“Smena Pozitsii” v sbornike *Ocherki po metodike obucheniiia igre na skripke*
 [“Changes of Position” in *Essays on Violin Pedagogy*]
 Moscow, 1960

“O pervonachalnoi postanovke skripacha” v sbornike *Voprosi skripichnogo ispolnitelstva*
i pedagogiki
 [“On the initial positioning of the violinist” in *Matters of Violin Performance and*
Pedagogy]
 Moscow, 1968

Konkurs, problemy i opyt
 [Competition; problems and experience]
Sovetskaya kultura, No 5, 1970

Na muzikalnykh seminarakh v Yaponii i GDR
 [At musical seminars in Japan and the German Democratic Republic]
Masterstvo muzikanta-ispolnitelya, Moscow, 1972

Appendix F: Original Russian text of “On the Initial Positioning of the Violinist”

О ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКЕ СКРИПАЧА

Ю. И. ЯНКЕЛЕВИЧ

При рассмотрении вопросов постановки выявляется большое разнообразие индивидуальных форм приспособления к инструменту, причем нередко можно видеть, что эти как будто различные приемы практически дают одинаково положительные результаты. Однако делаемый иногда на этом основании вывод о том, что в постановке отсутствуют общие нормы и поэтому она не нуждается в определенных правилах, является неосновательным и приносит большой вред в скрипичной педагогике. Общие нормы и правила постановки рук скрипача существуют, и они основаны на объективных положениях физиологии, анатомии и механики.

Прежде чем приступить к изложению взглядов на постановку, необходимо представить себе, что означает само это понятие.

Постановка у скрипачей не должна рассматриваться как что-то неизменное, стабильное. Нельзя забывать, что она менялась исторически. Известно, что в свое время скрипку придерживали подбородком не с левой стороны от подгрифа, а с правой. Вполне понятно, что это определяло и соответствующую постановку правой и левой рук. В старых немецких школах была принята такая постановка правой руки, при которой плечо* следовало держать прижатым к туловищу; для усвоения этого положения рекомендовалось ученикам во время занятий держать под мышкой книгу; сейчас этот прием кажется нелепым, но в свое время он применялся и был связан с указанным способом держания инструмента.

Исторические изменения постановки происходили не сами по себе, а определялись сменой художественных представлений, стилей. Возникновение потребности расширить скрипичный диапазон и овладеть всем грифом сделало необходимым освобождение левой руки. Это вызвало перемещение подбородка с правой стороны от подгрифа на левую с соответствующим изменением всей постановки. При дальнейшем развитии скрипичной техники и увеличении подвижности левой руки потребовалась большая устойчивость держания инструмента, которая была обеспечена изобретением подбородника. Таким образом, требования эпохи определяют смену художественных стилей, стиль -- технические приемы, возможные лишь на основе соответствующей постановки, и в

* Имеется в виду анатомическое его определение, то есть плечевая кость (часть руки от плечевого до локтевого сустава); в этом вопросе часто возникают недоразумения, так как даже в специальных методических работах плечом иногда называют плечевую кость, а иногда -- плечо в житейском понимании.

конечном счете постановка, приспособляясь к новым требованиям, тоже изменяется.

Необходимо ясно представлять себе и то, что способ держания инструмента в процессе игры также постоянно меняется в соответствии с техническими и художественными требованиями. Можно привести бесчисленное количество примеров изменения положения левой руки при сменах аккордов, растяжках, хроматических последовательностях. Эти примеры ясно показывают, что постановка скрипача есть понятие динамичное, тесно связанное с требованиями двигательного аппарата, -- процесс отбора целесообразных приемов движения видоизменяет постановку.

Однако нередко встречаются примеры <<фетишизации>> ряда постановочных моментов. Характерными в этом отношении являются работы Й. Войку (12), Б. Михаловского (25) и других, которые декларируют определенные постановочные формы, в значительной степени оторванные от требований живой игры. Подобного рода взгляды встречаются иногда даже у высокоавторитетных авторов. Например, Й. Иоахим, разбирая в своей <<Школе>> (57) вопрос смены позиций, указывает на необходимость сохранения во время перехода таково же молоточкообразного положения пальца на струне, какое наблюдается при постановке пальца в определенной позиции. Между тем каждому играющему на скрипке совершенно понятно, что необходимость выполнения этого указания сама по себе уже вызывает известное принуждение и скованность, что не может не отразиться на свободе движения.

Не подлежит сомнению, что вопрос целесообразности постановки может рассматриваться лишь в непосредственной связи с теми движениями, ради которых эта постановка создается и свободу которых она должна обеспечить. При этом нельзя забывать, что в музыкальном исполнительстве критерий правильности игровых движений устанавливается лишь с учетом качества обеспечиваемого ими звучания.

В педагогической практике бытует выражение <<перспективность постановки>>. В связи со сказанным выше перспективность постановки скрипача определяется именно тем, насколько она может обеспечить весь комплекс движений, которые понадобятся скрипачу в дальнейшем его развитии. Педагоги музыкальных школ оказываются в особенно трудном положении, так как им приходится иметь дело только с начинающими и лишь в редких случаях с более подвинутыми скрипачами. Между тем при формировании постановки необходимо знать не только как держать смычок и как им двигать на первом этапе обучения, но и как им придется пользоваться при исполнении, к примеру, концерта Брамса, то есть надо видеть далеко вперед. Для этого нужна большая вдумчивость, чуткость и глубокое знание инструмента.

Выше уже отмечалось, что исполнительские движения не представляют собою чисто двигательную сферу, изолированную от звучания; свободное движение дает красивое звучание, зажатое движение не может дать хорошего звукового результата и создает большие препятствия в развитии техники.

Говоря о связи исполнительских движений со звучанием, необходимо подчеркнуть, что звучание не есть нечто абстрактное; определить его качество можно только в связи с конкретным исполняемым музыкальным материалом; так

как характер этого материала определяет характер звучания, здесь перед нами возникает вопрос о содержании музыки. Разумеется, на первоначальном этапе занятий с учениками к качеству звука предъявляются лишь элементарные требования: отсутствие призвуков, необходимость мягкости, полноты, но когда речь идет об исполнении художественного произведения, звучание может определяться лишь в связи с его содержанием. Следовательно такие как будто бы разнородные понятия, как постановка, движение, звучание и содержание, оказываются звеньями одной и той же цепи, и делается понятным, что дефекты постановки могут давать значительно более серьезные последствия, чем кажется на первый взгляд.

В педагогической практике нередко встречается догматическое отношение к вопросам постановки; имеются в виду случаи, когда педагогами декларируются какие-то определенные постановочные формы без учета индивидуальных особенностей приспособления ученика к инструменту и строения его рук. В качестве примера можно сопоставить имеющиеся в методической литературе указания по какому-либо частному вопросу, например по вопросу постановки большого пальца левой руки.

В школе Леопольда Моцарта (28) говорится, что большой палец левой руки необходимо держать ближе к 2-му или даже к 3-му.

Б. Кампаньоли (48) считает, что большой палец должен быть расположен против 2-го пальца, берущего на струне Соль звук *h*.

Л. Ауэр (46) указывает, что положение большого пальца определяется положением 2-го пальца, берущего на струне Ре звук *f* 1 (то есть еще на полтона ниже).

Й. Иоахим (57) рекомендует держать большой палец против 1-го пальца, расположенного на струне Соль, на звуке *a* (то есть еще на полтона ниже).

Крайние точки зрения в этом вопросе представляют бельгийский педагог Г. Кеккерт (ассистент известного скрипача С. Томсона, отличавшегося редкой виртуозностью во владении инструментом), утверждающий, что большой палец должен быть отклонен по возможности назад к головке скрипки (60), и В. Г. Вальтер, который рекомендует обратный способ, указывая, что большой палец надо держать как можно дальше от головки в направлении к корпусу скрипки (11).

Все приведенные высказывания принадлежат большим авторитетам, занимающим значительное место в истории скрипичной игры, и эти противоречия в мнениях, естественно, вызывают недоуменный вопрос: кто же прав? На самом деле все эти авторы в какой-то степени правы и в то же время неправы; каждый из них нашел ту постановку, которая являлась для него наиболее целесообразной, однако то, что индивидуальное разрешение вопроса возводится ими в общее правило, то есть догматизируется, -- неверно.

В педагогической практике мы часто сталкиваемся со случаями, когда педагог обосновывает свои указания следующим образом: это правильно потому, что <<так меня учили>> или <<так играет такой-то>> (при этом следует имя какого-нибудь известного артиста). В качестве примера можно привести следующий случай: в первые годы артистической деятельности Д. Ф. Ойстраха вышли афиши с его фотографией, на которой был сильно отставлен указательный палец правой руки на трости смычка. Запечатлел ли фотограф соответствующий

момент в игре артиста или это было искажением, возникшим при съемке, -- сейчас сказать трудно; но во всяком случае подобное положение руки на смычке не является постоянным для Д. Ф. Ойстраха. Однако эта фотография послужила образцом для копирования многими учащимися и значительным количеством педагогов по скрипке.

В свете рассматриваемого вопроса большой интерес представляет работа Б. А. Струве <<Типовые формы постановки рук у инструменталистов>> (39), в которой автор стремится установить связь приемов постановки с особенностями анатомического строения индивидуума.

В качестве примера, характеризующего метод анализа автора, можно взять вопрос о высоком или низком положении локтя правой руки -- вопрос, по поводу которого возникает много споров в педагогической практике. Струве предлагает устанавливать правильное положение локтя (высокое или низкое), исходя из анатомического строения руки, в частности плечевых суставов. Наблюдения показывают, что при свободно висящей <<по швам>> руке плечо и предплечье, а следовательно, и локтевой сустав (<<локоть>>) не всегда занимают одно и то же положение: у некоторых индивидуумов локти оказываются почти прижатыми к туловищу, у других же значительно от него отделяются; в первом случае будет естественно низкое положение локтя, во втором высокое.

В педагогической практике не всегда бывает легко правильно определить целосообразную для данного ученика постановку. Педагог иногда не может сразу разобраться в индивидуальных особенностях ученика, поэтому он должен внимательно наблюдать процесс его приспособления и, не связываясь догмами, помогать ему в установлении органичных для него приемов.

В процессе обучения игре на скрипке очень часто говорится о естественности приемов и постановки. Возникает вопрос: как понимать эту естественность? Если мы обратим внимание на положение левой руки скрипача с вывернутым под скрипку локтем, то должны будем признать это положение само по себе неестественным; в обыденной жизни такое положение руки может встретиться лишь как исключение. Доказательством служит то обстоятельство, что на первых уроках у учеников ежеминутно устает левая рука, и, разумеется, именно потому, что положение ее с точки зрения естественности наиболее уязвимо.

В известной работе Й. Войку <<Построение естественной системы скрипичной игры>> (12) основная мысль как раз и заключается в стремлении отойти от этого неестественного положения левой руки и создать другое, более естественное. Ошибка автора заключается в том, что предлагаемая им постановка левой руки, более соответствующая положению ее в обыденной жизни, не может обеспечить всех двигательных функций, необходимых в процессе игры на скрипке. По этой причине система Й. Войку оказалась неприменимой на практике.

Следовательно, говоря о естественности игры на скрипке, следует исходить не из естественного положения рук в обыденной жизни, а из естественности в определенных профессиональных условиях.

Любая деятельность, и в частности игра на скрипке, без всякого напряжения невозможна (имеются в виду те минимальные усилия, которые необходимы для выполнения определенной деятельности). В то же время излишние усилия,

вызывающие скованность и ограничивающие исполнительские возможности, и есть то, что понимается под напряжением с профессиональной точки зрения.

Нередко можно наблюдать случаи, когда ограниченность технического развития является следствием сильного напряжения, излишне крепкого нажима пальцами на струны, чрезмерного сжимания шейки скрипки левой рукой. Необходимо отметить, что в педагогической практике мы сплошь и рядом сталкиваемся с противоречиями между требованиями свободы движений и рекомендуемым приемами, при которых этой свободы добиться невозможно.

Говоря о каком-либо напряжении, никогда не следует забывать о том, что человеческий организм представляет собой единую систему, и где бы ни возникало напряженное состояние и откуда бы ни исходило его воздействие, оно всегда оказывает тормозящее влияние на свободу рук играющего. Поэтому достижение свободы движений, например левой руки, невозможно без одновременного обеспечения свободного движения правой руки, свободного состояния плечевого пояса, корпуса. Непременным предварительным условием достижения естественной постановки и свободы движения рук является устойчивость и естественность положения корпуса, которая в свою очередь в большой степени зависит от положения ног скрипача и распределения на них веса корпуса.

В вопросе определения правильного положения ног в методической литературе единого мнения нет. В старых классических школах часто даются иллюстрации, на которых ноги скрипача изображены в положении балетной третьей позиции. Более целесообразным следует считать равномерное распределение веса корпуса между обеими ногами, причем ноги не должны быть ни чрезмерно сдвинуты, ни чрезмерно расставлены, то есть должны располагаться примерно на ширине плеч.

Для обеспечения свободного состояния плечевого пояса необходимо определить правильное положение головы. Часто приходится видеть такую манеру держать инструмент, при которой голова чрезмерно поворачивается влево и скрипка придерживается концом подбородка. В связи с этим вспоминается совет Л. М. Цейтлина, который сам очень свободно держал скрипку и рекомендовал исходить из обычного естественного положения шеи, головы и плеч, при этом лишь чуть опускается подбородок и инструмент устойчиво закрепляется левой стороной челюсти; такое положение обеспечивает наибольшую свободу плечевого пояса и рук.

Для обеспечения свободы движений правой и в особенности левой руки большое значение имеет устойчивость инструмента. В связи с этим весьма важно целесообразное устройство подбородника и подушки. Подбородник должен быть не высок, но достаточно глубок, чтобы подбородок устойчиво на нем покоился, это позволяет уверенно держать скрипку. При плоском подбороднике для того, чтобы удержать скрипку, приходится сильно прижимать ее подбородком, что создает напряжение в мышцах шеи.

По поводу применения подушки мнения разделяются. Можно назвать целый ряд скрипачей, играющих без подушки, в их числе такие выдающиеся исполнители, как Я. Хейфец, Л. Коган и другие; есть также педагоги, которые учат играть без подушки. Однако нельзя не признать, что применение подушки создает наиболее выгодные предпосылки для держания инструмента, избавляет от

излишних напряжений, возникающих при поднимании плеча^{*}. При игре без подушки эти поднимания плеча неизбежны даже при прямых плечах и в особенности значительны -- при покатых. И, бесспорно, нельзя признать закономерными ссылки на Когана, Хейфеца или других выдающихся скрипачей, обладающих исключительной индивидуальной приспособленностью к инструменту. Сложности исполнения произведений современных композиторов требуют создания максимальных условий для обеспечения наибольшей свободы движений левой руки.

По вопросу о положении инструмента во время игры существуют две точки зрения. Согласно первой, имеющей широкое распространение в практике, инструмент держится с одной точкой опоры, то есть между подбородком и ключицей, причем скрипка устойчиво закрепляется в этой точке, что полностью освобождает левую руку.

Наиболее ярким выразителем второй точки зрения явился Л.Г. Немировский (30), который считает правильным держать инструмент с двумя точками опоры: одна из них является постоянной (скрипка лежит на ключице без применения подушки и без поднимания плеча), вторая -- переменная (левая рука). При игре в одной позиции или при переходах из позиции в позицию вверх по грифу этот прием представляется возможным; но при нисходящих переходах (из верхних позиций в нижние) он вызывает серьезные затруднения. В таких случаях обычно все скрипачи, играющие без подушки, принуждены прибегать к подниманию плеча. Однако Немировский предлагает обходиться без поднимания плеча, рекомендуя заменять этот прием вспомогательными движениями большого пальца, который, передвигаясь заранее в нижнюю позицию, создает точку опоры для последующего перемещения всей руки.

Таким образом, держание скрипки при двух точках опоры связано с постоянной необходимостью дополнительных подготовительных движений большого пальца, которые представляют собой добавочное техническое осложнение. При исполнении быстрых пассажей практически невозможно манипулировать большим пальцем с соответствующей скоростью, и вследствие этого играющие без подушки принуждены специальным подниманием плеча создавать необходимую устойчивость скрипки.

Практически вопрос о целесообразности применения подушки следует решать таким образом: педагог должен подобрать подбородник и подушку соответствующей для данного ученика высоты и начинать обучение в этих условиях; впоследствии, когда ученик начинает бегло играть во всех позициях и видно, что его индивидуальные особенности позволяют ему обходиться без подушки, можно ее устранить. (Заметим, что Л. Коган в первые годы своего обучения также играл с подушкой.)

Большое значение имеет высота положения инструмента. В своей школе Ауэр (5) замечает, что для свободных переходов в позицию необходимо высоко держать скрипку. На первый взгляд как будто логической связи между переходами в позиции и подниманием скрипки нет, однако, проанализировав этот вопрос, выясняем, что мнение Л. Ауэра абсолютно правильно. В этом можно убедиться

* Здесь имеется в виду плечо в житейском его понимании.

посредством простого опыта. Сидя на стуле и держа скрипку, следует опереться локтем на стол, оставив 1-й палец на любую струну в I позиции. Если в данном положении перейти в III позицию, скрипка поднимается. Это понятно, так как рука, будучи опертой на стол, может совершать свои движения только по окружности. При обратном переходе скрипка соответственно будет опускаться. Поэтому ясно, что в исполнительской практике необходимы какие-то вспомогательные, корректирующие движения, которые направили бы руку не по окружности, а по прямой линии. Эти вспомогательные движения осуществляются путем небольшого поднятия локтя с одновременным отдалением плеча от корпуса (при переходе в нижние позиции) или опусканием локтя с приближением плеча к корпусу (при переходе в верхние позиции).

У начинающих скрипачей, изучающих позиции, при переходах можно наблюдать две противоположные ошибки: или подбрасывание скрипки кверху, или опускание ее книзу. Из приведенного выше анализа делается понятным происхождение этих ошибок. При подбрасывании скрипки плечо и локоть не совершают вспомогательного, корректирующего движения, при опускании инструмента они совершают его чрезмерно активно.

Рассматривая движения руки в верхней части грифа, можно установить, что и в этом случае плечо совершает вспомогательное движение, только при переходах в верхней части грифа это движение носит несколько иной характер: вместо движений вверх и вниз оно перемещается вправо и влево. Отсюда следует, что эти движения плеча являются необходимыми для обеспечения нормального положения инструмента и свободы движения рук вдоль грифа.

Таким образом, указания Ауэра становятся понятными -- при низком положении скрипки плечо и локоть прижаты к туловищу скрипача и стеснены в своих движениях, высокое же положение скрипки позволяет легко совершать требуемые корректирующие движения как вверх и вниз, так и вправо и влево. Высокое положение скрипки нужно также и для обеспечения нормального ведения смычка, так как при низком положении инструмента смычок сползает к грифу, что превращается в плохую привычку, которую впоследствии нелегко изжить.

Большое значение имеет также направление держания инструмента по отношению к корпусу играющего (правее или левее). Трудно переоценить значение этого момента для функций правой руки. При отведении скрипки влево правая рука принуждена выдвигаться вперед, так как в противном случае смычок будет идти не перпендикулярно струне, что отражается на звучании. Если же инструмент слишком отклонен вправо, то для ведения смычка перпендикулярно струне необходимо преувеличенно сгибать кисть, что особенно неудобно при длинных руках. Очень часто связанность в правой руке, отсутствие свободы кисти и -- как следствие этого -- затруднения при исполнении штрихов бывают обусловлены именно таким неправильным положением инструмента. В этом случае отведение его влево сразу развязывает руку, которая получает при этом возможность естественно и свободно двигаться.

Положение инструмента должно определяться индивидуально в связи с длиной рук. При более коротких руках скрипку нужно больше отводить вправо, при более длинных руках -- влево. Весьма важен также наклон скрипки, который регулируется высотой подушки: чем выше подушка, тем больше наклон скрипки, и

наоборот -- чем меньше подушка, тем положение более плоское. Наклоном скрипки определяется положение левого локтя: слишком плоское держание инструмента вызывает необходимость чрезмерного выведения локтя вправо, что является неестественным*.

Плоское положение скрипки при игре на струне Соль вызывает неверное направление ведения смычка при игре вверх: смычок направляется вниз, к полу. Этот недостаток часто наблюдается у начинающих. Чрезмерный наклон скрипки, с другой стороны, нарушает правильность угла падения пальцев и вызывает соскакивание их при игре на струне Ми.

Переходя к вопросу о держании смычка, необходимо прежде всего определить местоположение пальцев по отношению к колодке.

Многие педагоги рекомендуют упирать большой палец в выступ колодки; иногда встречаются также случаи, когда играющие помещают большой палец в эрик колодки. Наиболее целесообразным представляется держание большого пальца на трости около колодки.

При коротких руках, когда бывает затруднительно доводить смычок до конца, часто его держат несколько отступая от колодки. Так, например, держал смычок Л. Ауэр, у которого были короткие руки.

Иногда тенденция к такому держанию смычка наблюдается у начинающих учеников при слишком тяжелом смычке. Ученики, интуитивно стремясь облегчить его вес, передвигают руку вверх от колодки, тем самым укорачивая тяжелое левое плечо рычага. Аналогичные особенности держания наблюдаются и при неправильном распределении веса смычка.

Часто педагоги при слишком длинном смычке рекомендуют учащимся не доводить его до конца завязывая специальную ниточку, чтобы обозначить границу движения. Л. М. Цейтлин предлагал укорачивать смычок путем переноса места держания смычка вверх от колодки, что не только укорачивает смычок, но, как уже говорилось, и облегчает его вес. Этот совет в подобных случаях можно считать наиболее целесообразным. Однако желательно подбирать ученику смычок, подходящий для него как по длине, так и по весу, чтобы не приходилось прибегать к подобным мерам. Все сказанное о месте держания смычка определяет и положение большого пальца относительно колодки. Его следует держать на трости, а не упирать в выступ колодки, как это часто рекомендуется.

В вопросе о положении большого пальца относительно остальных существуют также различные точки зрения. Б. А. Струве в своей работе, на которую мы уже ссылались (39), говорит, что положение большого пальца при держании смычка определяется строением седловидного сустава. Наглядно это можно увидеть при сжимании руки в кулак, когда большой палец у разных людей занимает неодинаковое положение. Исходя из этого, для некоторых скрипачей естественно держать большой палец против среднего, для друких -- против безымянного. Могут существовать и промежуточные положения. Но все же нужно отметить, что указанное положение, изложенное Струве, не является

*Мы уже отмечали, что положение левого локтя скрипача с точки зрения естественности вообще наиболее уязвимо, а при плоском держании инструмента неестественность еще более усугубляется.

единственно определяющим; большое значение имеют здесь моменты, связанные с художественными устремлениями той или иной школы.

В связи с этим напрашивается сопоставление двух точек зрения по данному вопросу: Л. М. Цейтлина и А. И. Ямпольского.

Ямпольский предлагал держать большой палец против среднего, Цейтлин -- почти против безымянного, то есть между средним и безымянным пальцами (разумеется, степень этих отклонений определяется указанными выше особенностями анатомического строения). Эти способы держания смычка дают различные результаты.

Художественные устремления Л. М. Цейтлина как в его личном исполнительстве, так и в преподавании были направлены к большому мощному звуку, в сторону достижения большей масштабности игры. При рекомендованном им держании смычка возможен более сильный нажим на трость, чем достигается большая плотность прилегания смычка к струне. В то же время это положение пальцев в какой-то мере затрудняет исполнение легких штрихов.

А. И. Ямпольский стремился к разносторонности смычковой техники, к овладению изящными штрихами -- отсюда и другой прием держания смычка.

Положение большого пальца и его правильное функционирование имеет большое значение для свободы правой руки. Как правило, у колодки он должен быть слегка согнутым. В процессе ведения смычка от колодки к концу палец постепенно распрямляется. При обратном ведении смычка, от конца к колодке, палец, наоборот, постепенно сгибается.

Часто педагоги требуют от ученика постоянно согнутого положения большого пальца, неправильно считая, что это является показателем свободы. На самом деле постоянно согнутое, <<окостенелое>> положение большого пальца вызывает напряжение в других пальцах, сковывая их. Свобода пальцев на трости является необходимой для того, чтобы они могли совершать легкие вспомогательные движения при сменах смычка и при исполнении штрихов. Для достижения этой свободы необходимо, чтобы большой палец в совокупности с остальными, расположенными на трости, был соединен с ней подвижно, подобно суставу, при игре в любой части смычка. Если же большой палец удерживать в каком-либо его положении (согнутом или распрямленном), то все пальцы в своих движениях будут ограничены.

Очень часто связанность движений всех частей руки при игре концом смычка объясняется именно напряженным положением большого пальца. В то же время встречаются случаи, когда скрипач свободно владеет смычком, несмотря на распрямленное или даже прогнутое в противоположную сторону положение большого пальца. Такая манера держания смычка наблюдалась у Л. Ауэра. Подобную постановку большого пальца мы видим у Л. Б. Когана. Совершенно очевидно, что не Ауэру, ни Когану такое держание смычка не мешает. Объясняется это тем, что у некоторых людей благодаря особому строению руки суставы обладают большой мягкостью и гибкостью и необходимые движения совершаются именно за счет гибкости, несмотря на прогнутый большой палец. Разумеется, это нужно рассматривать скорее как исключение.

Таким образом, разбирая вопрос о значении большого пальца, необходимо исходить из того, что он должен способствовать свободе движений других пальцев на смычке.

Положение остальных пальцев на трости смычка может быть более глубоким или более мелким, что в значительной степени зависит от их длины. Пальцы не должны быть ни слишком сдвинутыми, ни слишком расставленными. Держание смычка кончиками пальцев, как это рекомендовалось в старину, в современной практике не применяется, так как такой прием не позволяет добиться большой силы звука. При нормальном положении пальцев вес руки передается на трость и звукоизвлечение идет естественно, пальцы на трости должны быть округлены. Часто наблюдается постановка, при которой пальцы правой руки на смычке напряженно вытянуты, а косточки первой фаланги выпирают. Этот дефект постановки легко исправим: достаточно, согнув пальцы, придать им округлое положение.

Особенно важно обратить внимание на закругленное положение мизинца, который при игре у колодки в согнутом положении кончиком упирается в трость. Такая постановка мизинца, выполняющего в процессе ведения смычка важную функцию, дает возможность расположить естественно и остальные пальцы на трости. Однако часто на положение мизинца педагоги или не обращают достаточного внимания, или мирятся с первоначальными дефектами в его постановке, создающими впоследствии многочисленные затруднения в овладении техникой правой руки. Когда смычок приближается к колодке, то мизинец в его согнутом положении должен уравнивать вес смычка. Так как для начинающего удерживать мизинец в согнутом положении и уравнивать вес смычка бывает затруднительно, то мизинец в этих случаях выпрямляется и, напряженно упираясь в трость, нарушает правильное функционирование всех пальцев. Задача заключается в том, чтобы, удерживая вес смычка, мизинец мог выполнять все сгибательные и разгибательные движения, что и должна обеспечить правильная постановка.

При движении от середины смычка к концу необходимость указанной выше функции мизинца отпадает, так как центр тяжести смычка располагается иначе, чем при игре в нижней его части, и смычок естественно лежит на струне без уравнивающих усилий мизинца. Однако на практике педагоги часто требуют от ученика держать мизинец на трости и при игре концом смычка. В большинстве случаев это требование вызывает неестественное прогибание кисти даже при нормальных руках и в особенности при коротких.

Необходимо иметь в виду, что для свободы движения правой руки <<крайние положения кисти>>, по выражению А. И. Ямпольского (то есть чрезмерно согнутая кисть у колодки и чрезмерно прогнутая в конце смычка), весьма вредны, кисть должна быть слегка согнута у колодки и может быть несколько прогнута в конце. Из чрезмерно прогнутого положения кисти в конце смычка бывает трудно выйти при движении вверх, поэтому при игре штрихом (*détaché*) в верхней части смычка естественные движения предплечья подменяются

движениями плеча. Свободно держать мизинец у конца смычка могут только скрипачи с очень длинными руками*.

Необходимо ясно представлять основные различия в положении руки при держании смычка у колодки и в конце. У колодки пальцы слегка согнуты, в конце -- более распрямлены. Большой палец у колодки полусогнут, в конце -- выпрямлен. Разумеется, угол кисти по отношению к трости в конце смычка более острый.

При свободном держании смычка переход из одного положения в другое в процессе его ведения совершается без затруднений. При напряженном же держании вынужденно сохраняется фиксированное положение пальцев на всех стадиях движения смычка, что отражается на свободе движений.

Очень важно правильное положение указательного пальца на смычке: слишком глубокое держание его, когда палец лежит на трости первой своей фалангой, связывает кистевые движения, в особенности у колодки.

К. Флеш в своей школе (41) приводит три способа держания смычка: старонемецкий -- держание смычка кончиками пальцев, франко-бельгийский, где трость держится несколько глубже, и русский, где наиболее глубоко держится смычок, однако и в этом случае он не заходит за сустав, соединяющий первую и вторую фаланги указательного пальца. Существуют, разумеется, и исключительные, индивидуальные способы держания смычка, но они не являются типичными при определении норм держания смычка.

Некоторые скрипачи, например, держат смычок очень глубоко, то есть как раз против указанных правил. Казалось бы, игра у колодки при этом должна быть очень стесненной. Однако хорошие скрипачи и в этом случае владеют всеми необходимыми штрихами, так как глубокое положение указательного пальца на трости смычка компенсируется очень высоким положением локтя, благодаря чему несколько меняется направление движения кисти. Приведенный пример еще раз показывает взаимосвязанность постановочных моментов и необходимость правильно и тонко в них разбираться, чтобы избежать неверных ошибочных выводов.

Положение трости смычка должно быть несколько наклонным в направлении грифа. Дело в том, что вблизи подставки струна оказывает большое сопротивление нажиму смычка, а при приближении к грифу она <<мягче>>. Кроме того, струны натянуты не параллельно грифу: ниже -- у порожка, значительно выше -- у подставки. Поэтому при наклоне смычка нажим направлен таким образом, что струна оказывает ему большее сопротивление и, таким образом, выдерживает большее давление. Вследствие этого возможно применение более разнообразной динамики при сохранении необходимого качества звучания. Интересно, что при игре на виолончели, несмотря на иное положение инструмента и постановку правой руки, наклон трости основан на тех же закономерностях, то есть так же направлен в сторону грифа.

* В качестве примера подобного рода можно указать на известного скрипача Жозефа Сигети, обладающего настолько длинными руками, что при положении у конца смычка предплечье его располагается под прямым углом к плечу, что у других скрипачей соответствует нормальному положению в середине смычка. Ж. Сигети почти никогда не снимает в конце смычка мизинец с трости, и это не составляет для него никаких затруднений.

Проследивая движение смычка от колодки к концу, можно установить, что наибольший наклон имеет место у колодки, а наименьший -- у конца его. Объясняется это тем, что у колодки звукоизвлечение осуществляется главным образом весом руки и смычка и при этом не обязательно использование полной ленты волоса. В конце же смычка для достижения плотности звучания приходится применять больший нажим и необходимо большее использование волоса. Поэтому наклон в конце смычка меньший. При игре *piano* использование всего волоса не является необходимым, а при игре *forte* и соответствующем увеличении нажима без изменения наклона трости волос сминается и естественно прилегает к струне всей своей лентой.

Наклон смычка связан у исполнителя также с привычкой к более или менее сильному его натяжению; при большем натяжении смычка возможен больший наклон, меньшее же натяжения ограничивает степень наклона. В вопросе о степени натяжения волоса на смычке художественные устремления исполнителя играют немалую роль. Эта мысль становится ясной при сопоставлении исполнительского стиля выдающихся скрипачей, как, например, Ф. Крейсера, П. Сарасате, К. Григоровича. Крейсер играл сильно натянутым смычком со значительным наклоном и в основном не очень широкими движениями, всегда плотно и интенсивно извлекая звук, отличавшийся сочностью и экспрессией. Сарасате, незначительно натягивая смычок, извлекал звук почти всегда одним весом смычка (он играл тяжелым смычком), широкими и легкими движениями. В родственной Сарасате манере играл и Григорович, обладавший поразительной легкостью и свободой правой руки. Рассказывают, что, упражняясь, он играл прелюдию И. С. Баха из Партиты E - *dur* всем смычком в темпе, приближающемся к настоящему.

Переходя к вопросу о движении смычка, необходимо ясно себе представлять, какие части руки и в какой последовательности обеспечивают его свободу. Известное положение о том, что не должно быть изолированных движений отдельных частей руки, в особенности находит свое подтверждение в этом вопросе.

Анализируя ведение смычка от колодки к концу, мы видим, что оно начинается с одновременным распрямлением кисти; затем включается предплечье, и у конца смычка плечо, выдвигаясь несколько вперед, совершает вспомогательное движение (именно вспомогательное, так как оно не должно вырабатываться искусственно, на нем не должно специально фиксироваться внимание ученика -- это может привести к карикатурным преувеличениям). При ненапряженном состоянии руки оно возникает естественно, само собой.

При ведении смычка от конца к колодке процесс происходит в обратном направлении: сперва движется предплечье, что сопровождается некоторым отходом плеча назад, затем -- плечо при одновременном сгибании кисти; в момент подхода к колодке правильное направление смычку придает сгибание пальцев. Только все эти движения в их совокупности способны обеспечить ведение смычка по прямой линии.

С целью уяснения последовательности движений в процессе ведения смычка ряд педагогов (К. Г. Мострас, Г. Беккер) рекомендовали следующий весьма остроумный прием: учитель держит смычок, а ученик ведет по его трости рукой, словно по рельсе, стремясь соблюдать все правильные соотношения движений.

Таким образом ученик скорее преодолевает обычные при начальном обучении дефекты ведения смычка, то есть движение руки либо слишком назад, либо вперед. Для того чтобы вести рукой по трости смычка, ученик должен перестать сжимать трость в пальцах, благодаря чему преодолевается врожденный хватательный рефлекс, который заставляет ученика чрезмерно сжимать пальцами смычок, и вырабатываются ощущения свободы держания и свободы ведения смычка.

Учитывая трудности, которые нередко возникают на первых этапах обучения при игре у колодки, профессор К. Г. Моштрак рекомендует начинать движение с середины смычка, расширяя впоследствии его в обе стороны (к концу и к колодке). В этих случаях можно также рекомендовать начинать ведение смычка со штриха вверх.

Теперь необходимо коснуться проблемы смены смычка. Целесообразнее приступить к изучению этого тогда, когда ведение смычка в целом станет правильным, устойчивым и свободным. Проблема незаметной смены смычка является тонкой и сложной, чем и объясняется то, что в первоначальном обучении решение этого вопроса иногда сознательно откладывается. Правильная точка зрения относительно того, что нельзя сразу предъявлять ученику требования безукоризненной смены смычка, часто распространяется педагогами и на другие проблемы, а это является в корне неверным. Так, нередко, приходится слышать утверждение о невозможности требовать от начинающего чистоты интонации, что вначале якобы естественна фальшивая игра. Однако при такой установке ученик чисто играть никогда не будет, что неоднократно подтверждалось практикой. Требовательность слуха ученика как в отношении интонации, так и в отношении качества звучания должна воспитываться с самых первых шагов обучения.

Кстати, в практике часто одна сторона этого вопроса отделяется от другой: ученик исправляет фальшивые ноты, не замечая при этом скверного звучания. Если же он будет воспитан в духе большой требовательности к себе, то впоследствии педагогу будет легче с ним работать. Самое главное -- приучить ученика слушать себя. Это необходимо для развития как чистой интонации, так и качества звука.

В достижении незаметной смены смычка важную роль играют вспомогательные движения пальцев (так называемый <<фингерштрих>>). Разумеется, возможно менять направление движения смычка и без них, но, по нашему мнению, применение фингерштриха представляется весьма целесообразным. При пальцевом соединении одно поступательное движение руки разбивается на две стадии: при направлении смычка вверх у колодки рука останавливается, а пальцы еще продолжают идти в ту же сторону; в момент же <<мертвой точки>>, то есть остановки пальцев и смычка, рука уже движется в обратном направлении -- тем самым соединение становится менее угловатым, а значит, и менее заметным для слуха.

Владение неслышным соединением смычка является необходимым условием художественного исполнения кантилены и в большой мере определяется общей культурой звука и культурой движения правой руки, что требует постоянной работы. Для этого полезно упражняться в замедленном движении смычка -- играть, или, как говорят, <<тянуть>> длинные ноты.

Слышимость соединений смычка может иметь место по двум причинам.

Первая причина, относящаяся преимущественно к смене у колодки, чаще всего заключается в запаздывании обратного движения руки, которое должно совершаться с помощью соединительного пальцевого штриха в самый последний момент движения вверх, иначе получается слышимая пауза.

Вторая причина, как указывал М. Б. Полякин, заключается в том, что в момент соединения смычка теряется плотность его прилегания к струне*.

Итак, в статье были изложены некоторые принципы целесообразной постановки, создающие благоприятные условия для становления и развития навыков игры на скрипке. Указанными принципами автор настоящей статьи руководствуется с своей педагогической практике.

* Следующий за этим материал, касающийся постановки левой руки и переходов в позиции, сокращен, так как эти вопросы более подробно рассматриваются в другой помещенной в настоящем издании работе Ю. И. Янкелевича -- <<Смены позиций в связи с задачами художественного исполнения на скрипке>>. -- Примеч. ред.

BIBLIOGRAPHY

- Alekseev, V. *Gammy i arpedzhii dlia skripki. Opyt ritmizatsii protsessa ih izuchenii* [Scales and arpeggios for the violin]. 2nd ed. Moscow, 1937.
- Andrievskii, Felix. "States of the Art." *Strad*, 1975.
- Andrievskii, Felix. "Sovetskaia skripichnaia shkola. Professor IUrii IAnkelevich." [Soviet violin school. Professor Yuri Yankelevich] Manuscript.
- Asaf'ev, B. *Muzykal'naia forma kak protsess*. Leningrad: Gosudarstvenoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1963. Translated by James Robert Tull as "Musical Form as a Process." PhD. diss., Ohio State University, 1977.
- Asoian, E. "O kontsertakh pamiati IU. Iankelevicha i I. Shvartsberg." [On the concerts in memory of Y. Yankelevich and I. Shvartsberg] *Novoe Vremia* 20 (1990).
- Auer, Leopold. *Interpretatsiia proizvedenii skripichnoi klassiki* [Violin masterworks and their interpretation]. Moscow, 1964.
- . *Moia dolgoia zhizn v muzyke* [My long life in music]. Saint Petersburg: Kompozitor, 2003.
- . *Moia shkola igry na skripke* [Violin playing as I teach it]. Moscow: Muzyka, 1965.
- . *My Long Life in Music*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1923.
- . *Violin Masterworks and their Interpretation*. New York: C. Fischer, 1925.
- . *Violin Playing as I Teach It*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1921.
- Bai, O. "Kontsert, zapozdavshii na 15 let...vystuplenie skripacha Vladimira Lantsmana na Moskovskoi stsene." [A concert 15 years overdue...the appearance of Vladimir Lantsman on the Moscow stage] *Novoe Vremia* 50 (1988).
- . "Vesna, skripka, tsvety." [Spring, violin, flowers] *Sovetskaya kul'tura*, March 7, 1989.
- Bakhromov, V. "Ee domom stala Vena." [Vienna became her home] *Vechernaia Moskva*. April 13, 1991.
- Barankin, E. "Poiski i otkrytiia." [Searches and discoveries] *Muzykal'naia zhyzn'*, no. 15 (1983).

- . "Smychku volshebnomu poslushny." [Obedient to the enchanted bow] *Sovetskaya kul'tura* (July 8, 1980).
- Bekker, G. *Tekhnika i estetika igry na violoncheli (perevod s nem.)* [Technique and aesthetics of cello playing (translated from German)]. Moscow, 1977.
- Belenkii, Boris. *Pedagogicheskie printsipy L.M. TSeitlina* [Pedagogical Principles of L.M. Tseitlin]. Moscow: Muzyka, 1990.
- Berezin, V., ed. *Iсполнител'skie i pedagogicheskie traditsii Moskovskoi konservatorii: Sbornik statei* [Performance and pedagogical traditions of the Moscow Conservatory: A collection of articles] Moscow: Moskovskaia gos. konservatoriia im. P.I. Chaikovskogo, 1993.
- Bernandt, Grigorii. *Sovestskie kompozitory i muzykovedy: spravochnik v trekh tomakh* [Soviet composers and musicologists: an encyclopedia in three volumes]. 3 vols. Moscow: Sovetskii kompozitor, 1978.
- Blok, M. C., ed. *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke* [Essays on violin pedagogy]. Moscow: Gossudarstvenoye muzikalnoye izdatelstvo, 1960.
- Borisiak, A. *Shkola igry na violoncheli* [School of cello playing]. Moscow, 1949.
- Brozh, B. *Nachal'naia shkola skripichnoi igry* [Beginning school of violin playing]. Moscow, 1930.
- Burlakov, B. "Stenogramma vystuplenia po povodu eissertatsii I. T. Nazarova na temu: 'Psikhofizicheskii metod dostizheniia i sovershenstvovaniia muzykal'noi tekhniki.'" [Stenograph of a report on I.T. Nazarov's dissertation: 'Psychophysiological method of acquiring and perfecting musical Technique'] Stenograph. Leningrad, 1946.
- Campbell, Margaret. *The Great Violinists*. New York: Doubleday and Company, Inc., 1981.
- . "Last of His Line." *Strad* 109, no. 1295 (1998): 248 - 253.
- Chugaeva, E. "Pamiati uchitelia." [Memory of a teacher] *Sovetskii muzykant*, October 2, 1973.
- Davidov, Karl. *Shkola dlia violoncheli. Ridaktsia i dopolneniia S.M. Kozolupova i L.S. Ginzburga* [School of cello playing. Edited and revised by S.M. Kozolupov and L.S. Ginzburg]. Moscow, 1947.
- Dulov, G. *Sistemicheskii kurs gamm dlia skripki* [Systematic course of violin scales]. Moscow, 1924.

- Flesch, Carl. *The Art of Violin Playing*. Boston: C. Fischer, 1924
- Flesh, Karl. *Iskusstvo skripichnoi igry* [The art of violin playing]. Moscow, 1964.
- Gaidamovich, Tatiana. "IUrii IAnkelevich." *Sovetskaia muzyka*, 1985, no. 9.
- . "V rastsvette Sil." [At the height of his powers] *Sovetskaia muzyka*, 1966, no. 12
- . "Zamechatel'nyi Pedagog." [A wonderful pedagogue] *Muzykal'naia zhyzn'*, 1974, no. 2.
- , ed. *Muzykalnoe ispolnitelstvo i pedagogika* [Musical performance and pedagogy]. Moscow: Muzyka, 1991.
- Garbuzov, N. *Zonnaia priroda zvukovysotnogo slukha* [Natural zones of high-frequency hearing]. Moscow: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1948.
- Gill, Dominic, ed. *The Book of the Violin*. Oxford: Phaidon, 1984.
- Glezarova, Maia. "Iarkii talant pedagoga. K 70 - letiyu so dnia rozhdeniia IU. IAnkelevicha." [Exceptional talent of a pedagogue. Commemorating the 70th anniversary of Y. Yankelevich's birth] *Sovetskii Muzykant*, April 11, 1979.
- . "On dumal o sud'be vospitannikov." [He considered his students' destiny] *Sovetskii Muzykant*, April 4, 1964.
- Glushchenko, T. "Nashy lyudi v Pittsburg." [Our people in Pittsburg] *Novoe Vremia*, no. 44 (1989).
- Gofman, R. *Bol'shaia i podrobnaia shkola tekhniki igry na skripke, v progressivnom sistematicheskome raspolozhenii ot pervykh shagov obucheniiia do visshego ssovershenstvovaniia. Perevod s Fr.* [Large and detailed school of violin technique, in progressive systematic format from the first steps to the highest mastery. Translated from French]. Moscow, 1959.
- Gotsdiner, Mikhail. *Kratkie ocherki o skripichnom iskusstve* [Short essays on the art of the violin]. Moscow: Klassika-XXI, 2002.
- Greene, Lynnda. "Staying Home." *Strad* 115, no. 1376 (2004): 1314-21.
- Grigor'ev, Vladimir IUrevich. "A.I. I Ampolskii i ego metodicheskie vzgliady." [A. I. Yampolsky and his methodological views] In *Ispolnitel'skie I Pedagogicheskie Tradicii Moscovskoi Konservatorii*, 100 -12.

- . *Leonid Kogan: tvorcheskii portret* [Leonid Kogan: portrait of an artist]. Moscow: Muzyka, 1984.
- , ed. *Problemy muzykal'noi pedagogiki, sbornik trudov* [Problems of musical pedagogy, a collection of articles]. Moscow: Moskovskaia gosudarstvennaia konservatoriia im. P. I. Chaikovskogo, 1981.
- Grigorian, A. *Nachal'naia shkola igry na skripki* [Beginning school of violin playing]. Moscow, 1951.
- Grum-Grzhimailo, T. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo* [Musical performance]. Moscow, 1984.
- Guth, P. *Die Moderne Russische Violinschule Und Ihre Methodik Aus Violinspiel Und Violinmusik in Geschichte Und Gegenwart*. Vienna, 1970.
- Hakobian, Levon. *Music of the Soviet Age. 1917 - 1987*. Stockholm: Melos Music Literature, 1998.
- Heiles, Anne Mischakoff. *Khandoshkin and the Beginnings of Russian String Music*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press, 1983.
- Iampol'skii, Abram. "K voprosam razvitiia skripichnoi tekhniki: shtrikhi." [Concerning the development of violin technique: bowings] In *Problemy Muzykal'noi Pedagogiki, sbornik trudov* [Problems of musical pedagogy, a collection of articles], edited by Vladimir Grigor'ev. Moscow: Moskovskaia gosudarstvennaia konservatoriia im. P. I. Chaikovskogo, 1981.
- . "K voprosu o vospitanii kul'tury zvuka u skripachei." [Concerning the development of sound in violinists]. In *Voprosy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki, sbornik statei* [Matters of violin performance and pedagogy, a collection of articles], edited by S. Sapozhnikov. Moscow: Muzyka, 1968.
- . "O metode raboty s uchnikami." [On methods of working with students] In *Voprosy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki, sbornik statei* [Matters of violin performance and pedagogy, a collection of articles], edited by S. Sapozhnikov. Moscow: Muzyka, 1968.
- . "Pedagog - tvorcheskii rukovoditel', a ne repetitor." [Pedagogue as creative mentor, rather than tutor] *Sovetskii Muzykant*, no. 28 (1953).
- . "Podgotovka pal'tsev i ostavlenie ikh na strunakh." [Preparing the fingers and leaving them on the string] In *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke* [Essays on violin pedagogy] edited by M. C. Blok. Moscow: Gossudarstvenoye muzikalnoye izdatelstvo, 1960

I Ampol'skii, Izrail. *David Oistrakh*. Moscow: Muzyka, 1968.

———. *Osnovy skripichnoi applikatury* [Principles of violin fingering] Moscow: Gosudarstvenoye muzykal'noe izdatelstvo, 1955.

———. *Russkoe skripichnoe iskusstvo: ocherki i materialy* [Russian violin art: essays and materials]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykalnoe isdatelstvo, 1951.

———. *See also* Yampolsky, Israel.

I Ankelevich, IUri. "Konkurs, problemy i opyt." [Competitions; problems and experience] *Sovetskaia kul'tura* 1970, no. 5.

———. "Na muzykal'nyh seminarakh v Iaponii i Gdr." [At musical seminars in Japan and the German Democratic Republic] *Masterstvo muzykanta-ispolnitelia*, 1972.

———. "O pervonachal'noi postanovke skripacha." [On the initial positioning of the violinist] In *Voprosy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki, sbornik statei* [Matters of violin performance and pedagogy, a collection of articles], edited by S. Sapozhnikov. Moscow: Muzyka, 1968.

———. *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. Moscow: Muzyka, 1983.

———. *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. 2nd ed. Moscow: Postskriptum, 1993.

———. *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. 3rd ed. Moscow: Fond podderzhki molodyh rossiiskikh skripachei imeni IU. I. I Ankelevicha [Foundation supporting young russian violinists in the name of Y. Yankelevich], 2002.

———. "Smeni pozitsii." [Shifting positions] In *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke* [Essays on violin pedagogy] edited by M. C. Blok. Moscow: Gosudarstvenoye muzikalnoye izdatelstvo, 1960

———. *See also* Jankelewitsch, J. and Yankelevitch, Yuri.

I Uurev, A. *Ocherki istorii i teorii smychkovoii kultury skripacha: iz tvorcheskogo nasledii skripichnogo pedagoga* [Essays on the history and theory of the violinist's bowing: from the artistic heritage of a violin pedagogue]. Saint Petesburg: Peterburgskaia gos. konservatoriia im. N.A. Rimskogo-Korsakova, 2002.

Jankelewitsch, J. "Grundatzliches Zu Haltungsfragen Beim Violinspiel." In *Violinspiel Und Violinpedagogik*, edited by Kathinka Koch-Rebling. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik, 1979.

- . "Lagenwechsel." In *Violinspiel Und Violinpedagogik*.
- Kharlap, M. "Iсполнител'skoe iskusstvo kak esteticheskaia problema." [Art of performance as an aesthetic challenge] *Masterstvo muzykanta-ispolnitelia* 2 (1976).
- Klopčič, Rok. "Shift Work." *Strad* 115, no. 1372 (2004): 814-17.
- Koch-Rebling, Kathinka. *Violinspiel Und Violinpedagogik*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik, 1979.
- Koneder, Walter. *The Amadeus Book of the Violin*. Translated by Reinhard G. Pauly. Portland, OR: Amadeus Press, 1998.
- "Kontsert pamiati IU. I. IAnkelevicha. K 75 - letiyu so dnia rozhdeniia." [Concert in memory of Y. I. Yankelevich marking the 75th anniversary of his birth]." *Muzykal'naia zhyzn'* 1984, no. 3.
- Korguev, S. *Uprazhneniia v dvoinykh notakh* [Exercises in double-Stops]. Moscow, 1949.
- Lelchuk, Nina; Shtilman, Artur; Klopčič, Rok. *IA. IAmpolskii, IA. Flier, M. Raitsin*. Jerusalem: M. Sominskii, 1993.
- Lesman, I. *Ob igre na skripke* [On violin playing]. Petrograd, 1914.
- . *Puti razvitiya skripacha* [Directions of the violinist's development]. Leningrad, 1934.
- . *Shkola igry na skripke* [School of violin playing]. Leningrad, 1924.
- . *Skripichnaia tekhnika i ee razvitie v shkole prof. L. S. Auera* [Violin technique and its development in the school of L. Auer]. St. Petersburg, 1909.
- Liberman, M., Berliančik, M. *Kul'tura zvuka skripacha: puti formirovanii i razvitiia* [Developing the violinist's quality of sound] Moscow: Muzyka, 1984.
- Loginov, V. A., ed. *Istoriia, tvorcestvo, ispolnitelstvo, pedagogika* [History, creativity, performance, pedagogy]. Orenburg: Izd-vo Orenburgskogo gos. instituta iskusstv, 2001.
- Lubotskii, Mark. "A. I. IAmpolskii - muzykant, pedagog, vospitatel'." [A. I. Yampolsky - musician, pedagogue, mentor] *Sovetskaya Muzyka* 24, no. 11 (1960): 117 - 23.
- Lvov, Alexei. *Sovety nachinaeshemu igrat' na skripke* [Advice to a beginner on playing the violin]. St. Petersburg, 1859.

- Markov, Albert. *Sistema skripichnoi igry* [System of violin playing]. Moscow: Muzyka, 1997.
- . *Violin Technique*. New York: Schirmer, 1984.
- Merkulov, A. M., ed. *Professora ispolnitelshkikh klassov Moskovskoi konservatorii* [Professors of the performance classes at the Moscow conservatory]. 2 vols. Moscow: Moskovskaia gos. konservatoriia im. P.I. Chaikovskogo, 2000.
- Mikhailovskii, B. *Novii put' skripacha* [New directions for the violinist]. Moscow, 1934.
- Mil'shtein, IA., ed. *Masterstvo muzykanta-ispolnitelia* [Art of the musician-performer]. Moscow: Izd-vo Sov. kompozitor, 1972.
- Minster, M. "Iz zamechaniu I. I. Ankelevicha o proizvedeniakh Bakha i Motsarta." [From Y. Yankelevich's notes on the works of Bach and Mozart] Manuscript. Archive of IU. I. IAnkelevich.
- Mironov, N.A., ed. *Moskovskaia konservatoriia: ot istokov do nashikh dnei: istoriko-biograficheskii spravochnik* [Moscow conservatory: from its origins through today: an histo-biographical encyclopedia]. Moscow: Progress - Traditsiia, 2005.
- Montague, David. "The Principles of Violin Fingering." Review of *The Principles of Violin Fingering*, by Israel Yampolsky. *Notes* 25, no. 3 (1969): 500.
- Mostras, Konstantin. *24 kaprisa dlia skripki solo N. Paganini* [24 caprices for violin solo by N. Paganini]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykalnoe izdatelstvo, 1959.
- . *Intonatsiia na skripke* [Intonation on the Violin]. 2nd ed. Moscow: Gosudarstvenoe muzykalnoe izdatelstvo, 1968.
- . "Lektsii po metodike igry i prepodavaniia na skripke." [Lectures on methodology of playing and teaching the violin] Manuscript.
- . *Ritmicheskaiia distsiplina skripacha* [Rhythmic discipline of the violinist]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykalnoe izdatelstvo, 1951.
- . *Sistema domashnykh zaniatii skripacha* [System of practicing at home for the violinist]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykalnoe izdatelstvo, 1956.
- . "Vidy tekhniki." [Types of technique] In *Ocherki po metodike obuchenie igry na skripke* [Essays on violin pedagogy] edited by M. C. Blok. Moscow: Gosudarstvenoye muzikalnoye izdatelstvo, 1960.

- "Muzykant. K 75-letiyu professora IU. I. IAnkelevicha." [Musician. Commemorating the 75 anniversary of professor Y. Yankelevich] *Sovetskaia muzyka* 1984, no. 8.
- Nazarov, I. "Psikhofizicheskii metod dostizheniia i sovershenstvovaniia muzykal'noi tekhniki." [Psychophysical method of attaining and perfecting musical technique] Dissertation, 1946.
- Nemirovskii, L. *Mekhanicheskie i psikhologicheskie momenty v osnovnykh priemakh skripichnoi tekhniki* [Mechanical and psychological moments in violin technique]. Moscow, 1915.
- Nepomnyashchii, S. "Portret muzykanta v klassicheskom inter'ere." [Portrait of a musician in a classical interior] *Novoe Russkoe slovo*, 1970.
- Oistrakh, I. "Nash obshii skripichnyi dom." [Our shared violin home] *Muzykal'naia zhizn'*, no. 18 (1990).
- "Otkrytoe pis'mo vospitannikov professora IU. I. IAnkelevicha v redaktsiiu zhurnala *Sovetskaia Muzyka*." [Open letter from Yankelevich's students to the editors of *Sovetskaia Muzyka*]. *Sovetskaia muzyka*, 1988, no. 9.
- Pribegina, G.A. *Moskovskaia konservatoriia, 1866 - 1991* [Moscow conservatory, 1866 - 1991]. Moscow: Muzyka, 1991.
- Raaben, Lev. *Istoriia russkogo i sovetского skripichnogo iskusstva* [History of russian and soviet violin art]. Leningrad: Muzyka, 1978.
- Rabinovich, A. *Ostsillograficheskii metod analiza melodii* [Oscillographic method of analyzing melody]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykal'noe izdatelstvo, 1932.
- Rezvetsov, A. *Melodicheskaia elementarnaia shkola dlia skripki* [Elementary melodic school of violin playing]. 3rd ed. Moscow, 1897.
- Rodionov, Konstantin, ed. *Mastera skripichnoi pedagogiki* [Masters of violin pedagogy]. Moscow: Gosudarstvenii muzykal'no pedagogicheskii institut im. Gnessinikh, 1974.
- . *Nachal'nye uroki igry na skripke* [Beginning violin lessons]. Moscow, 1950.
- Ross, Alex. "Nina Beilina, Exponent of Russian School." Review of a concert performance by Nina Beilina. *New York Times*, December 16, 1993.
- Roth, Henry. *Master Violinists in Performance*. Neptune City, N.J.: Paganiniana publications, 1982.

- Rudenko, V. "80 let so dnia rozhdeniia IU. I. IAnkelevicha (1909 - 1973)." [80 years from the day of Y. Yankelevich's birth] *Ezhagodnik pamiatnykh muzykal'nykh dat i sobytii*, 1988.
- Sapozhnikov, R. *Shkola igry na violoncheli* [School of cello playing]. Moscow, 1951.
- Sapozhnikov, S., ed. *Voprosy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki. Sbornik Statei* [Matters of violin performance and pedagogy. A collection of articles]. Moscow: Muzyka, 1968.
- Schwarz, Boris. *Great Masters of the Violin*. New York: Simon and Schuster, 1983.
- . *Music and Musical Life in Soviet Russia*. New York: W. W. Norton and Company, Inc., 1972.
- Sitkovetskii, D. "Skripka daetsia neprosto." [The violin does not come easily] *YUnost'*, no. 1 (1974).
- Smirnov, M. A., ed. *Problemy muzykal'noi pedagogiki, sbornik trudov* [Problems in musical pedagogy, a collection of articles]. Moscow: Moskovskaia gosudarstvennaia konservatoriia im. P. I. Chaikovskogo, 1981.
- Soboleva, G. "Pleiada zvezd - iunym Skripacham." [Galaxy of stars - to the young violinists]. *Vechernaia Moskva*, May 27, 1992.
- Spivakov, V. "Skripka i vsia zhizn'." [Violin and all of life] *Moskovskii komsomolets*, 1987.
- . "Uchitel' i shkola." [Teacher and school] *Muzykal'naia zhizn'*, 1979, no. 12.
- Stetsenko, V. "V tvorcheskoi laboratorii мастера skripichnoi pedagogiki." [In the creative laboratory of masters of violin pedagogy] Manuscript. Archive of IU. IAnkelevich.
- Stowell, Robin, ed. *The Cambridge Companion to the Violin*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- Struve, B. *Puti nachal'nogo razvitiia iunyykh skripachei i violonchelistov* [Beginning paths of development in young violinists and cellists]. Moscow: Gosudarstvenoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1952.
- . *Tipovye formy postanovki ruk u instrumentalistov. Smichkovaia gruppa* [Typical Forms of positioning the hands of instrumentalists. Bowed instrument group]. Moscow, 1932.

- . *Vibratsiia kak ispolnitel'skii navyk igry na smichkovykh instrumentakh* [Vibrato as a performance skill on bowed instruments]. Leningrad, 1933.
- Tret'iakov, V. "Uroki masterstva." [Lessons in mastery] *Sovetskaia kul'tura*, May 22, 1984.
- Tsy-pin, G. "Trudnoe tainstvo." [Difficulties of the craft] *Sovetskaia kul'tura*, August 18, 1988.
- Tumanin, N. ed. *Vospominaniia o Moskovskoi konservatorii* [Recollections of the Moscow conservatory] Moscow: Muzyka, 1966.
- Val'ter, V. *Kak uchit' igre na skripke* [How to teach violin playing]. 3rd ed. St. Petersburg, 1910.
- Voiku, I. *Postroenie estestvennoi sistemy skripichnoi igry (tehnika levoi ruki). Perevod s Nem. V. N. Rimskogo-Korsakova* [The formation of a natural system of violin playing (left-hand technique). Translated from the German by V. N. Rimsky-Korsakov]. Moscow, 1930.
- Yampolsky, Abraham. *See* IAm-pol'skii, Abram.
- Yampolsky, Israel. *The Principles of Violin Fingering*. Translated by Alan Lumsden. London and New York: Oxford University Press, 1967. *See also* IAm-pol'skii, Izrail.
- Yankelevich, Yuri. *See* IAnkelevich, IUri.
- Yankelevitch, Yuri. *Yuri Yankelevitch et l'ecole russe du violon*. Translated by Anna Kopylov. Fontenay-aux-Roses: Suoni e colori, 1999.
- Zaletova, I. *Ruben Agoronian*. Yerevan, 1989.
- Zhislin, G. "Ia ne mog by zhit' inache." [I could not live otherwise] *Sovetskaia muzyka*, 1989, no. 10.
- Zhivov, L. "Master skripichnoi pedagogiki." [Masters of Violin Pedagogy] *Muzykal'naiia zhyzn'*, 1969, no. 12 .