

И. Мусин

О воспитании дирижера

Очерки



ЛЕНИНГРАД «МУЗЫКА»
1987

782
М91

М91 Мусин И. О воспитании дирижера: Очерки.—Л.: Музыка, 1987.— 247 с., нот.

В книге известного советского дирижера и педагога даются практические советы по овладению техникой дирижирования, методические рекомендации для домашней работы; раскрывается процесс формирования дирижера. На конкретных музыкальных примерах разбираются мотивные, ритмические, динамические, артикуляционные и оркестровые особенности партитур.

М $\frac{4905000000-617}{026(01)-87}$ 81-87

782

М $\frac{4905000000-617}{026(01)-87}$ 81—87

© Издательство «Музыка», 1987 г.

К ЧИТАТЕЛЮ

«Дирижирование — дело темное» — этот полушутливый афоризм Римского-Корсакова как бы разом ретуширует все проблемы одной из наиболее привлекательно-загадочных музыкальных профессий, оставляя за ней некий мистический ореол.

Публика награждает овациями бойко трясущего кудрями маэстро, а музыканты после концерта цедят сквозь зубы: «Он думал нас сбить, но мы ему этого не позволили». Критика в дифирамбическом стиле отмечает неукротимый темперамент дирижера и необычность его трактовки известного сочинения, а оркестранты ставят на него пожизненный штамп — «бык на корриде».

Оркестровые музыканты вообще обладают особым умением подметить характерность дирижера, его творческую манеру и безошибочно наклеить ярлык, который путешествует затем за ним по его жизни. «Аптекарь», «Скалозуб», «Юный техник» или, скажем, из доминошной терминологии: этот маэстро — «шесть-шесть», а этот — «пусто-пусто».

Широкие слушательские круги понимают, что раз дирижер есть, то он зачем-то нужен. Но зачем?.. Интересно, что этот вопрос негласно существует и в профессиональной музыкальной среде, ибо внешние атрибуты дирижерского дела необычайно просты и доступны буквально каждому. Приняв их за суть дирижерской профессии, обманываются не только желторотые юнцы, но и зрелые мужи, снискавшие уже высокий музыкантский авторитет. На деле же оказывается, вовсе не одно и то же быть выдающимся солистом-исполнителем, проявляя здесь многие исключительные достоинства, — и адекватным этому дирижером. Сколько здесь было разочарований! И хотя истина в том, что каждый подлинный дирижер — это, безусловно, хороший музыкант, она также и в том, что не каждый хороший музыкант — это потенциальный дирижер.

Профессия дирижера стала весьма популярной. Притягательна для молодых особая предводительная роль, так эффектно подчеркнутая в концертных условиях, когда все взоры устремлены

на энергичного маэстро, и властные жесты его на виду у всех магическим образом обращаются в звуковые картины. Он — полководец, он — творец, верховный судья и пророк!.. Увы... Как часто мы бываем обмануты лжетемпераментом, красивой позой, подменяющими искренность и артистизм. Как часто невежественная напористость берет верх над интеллигентностью и сдержанностью, проявляясь в виде так называемого «волевого начала», за которым стоит обычная грубость и нравственная убогость. Конечно же прав Шарль Мюниш, когда говорит: «Одним дирижерам достаточно только появиться на эстраде. Еще до того, как они поднимают руку, призывая к вниманию, атмосфера меняется. Одно их присутствие волнует, наэлектризовывает воздух. Чувствуется, что должно произойти что-то необычное. Другие же выходят на сцену, и ничего не случается ни до, ни во время, ни после концерта».

Пути, приводящие музыканта на дирижерский подиум, неисповедимы. Но каким бы ни был побудительный мотив стремления встать лицом к лицу с оркестром, дерзая вступить на сию стезю, предстоит предъявить широкий набор самых разнообразных личных качеств и умений. Нужные личные качества можно развивать, умения — приобретать, но это вовсе еще не гарантирует успеха. Так же как никакое удостоверение, никакое высшее и прочие специальные образования не могут определять статус дирижера. Они могут быть лишь правом на пробу. Дирижер же должен состояться. И это не только вопрос возраста, знаний и опыта. В первую очередь — вопрос личности.

Дирижирование — профессия сравнительно молодая. Огромный практический опыт многих поколений замечательных мастеров не привел еще к фундаментальным теоретическим обобщениям и всесторонним исследованиям. Методика подготовки специалистов не имеет такого же основополагающего единства, как, скажем, в медицине или физике. Сегодня даже, пожалуй, трудно во множественном числе дать понятие «школа», имея в виду развитие дирижерского искусства во всем мире. Книги, статьи выдающихся зарубежных и отечественных дирижеров дают достаточно полное представление об основных аспектах этой профессии. Трудно переоценить их значение для получения самой разнообразной информации, касающейся практики действующего дирижера: о взаимоотношениях с оркестром, о работе над партитурой, о составлении программ, об интерпретации и прочем и прочем... Но как учить на дирижера — об этом лишь вскользь и мимоходом. Есть книги и немногие учебные пособия, приоткрывающие дверь в «кухню» дирижерского дела. Но в большинстве своем они отражают субъективный опыт авторов. Особое внимание в последнее время стало уделяться изучению психологических сторон деятельности дирижера.

Все это безусловно интересно, важно и нужно. Но ведь тонкости педагогического воздействия на многоликий коллектив ор-

кестра, эрудиция, артистизм, музыкальность и многое другое находят свое окончательное выражение в общем облике дирижера и его движениях уже в самом процессе исполнения. Как перевести всю сущность музыкальной материи, обращенную в форму личного контакта дирижера отдельно с каждым музыкантом, на язык условных двигательных знаков-символов, способных вызвать бездну самых разнообразных ассоциаций и представлений, воссоздав из молчаливых иероглифов партитуры живую плоть музыки?

Научиться этому — значит овладеть техникой дирижирования, ремеслом дирижерской профессии. Заблуждение, что этому не надо учиться, — дескать, был бы музыкант хороший, а уж руками махать дело нехитрое.

И как доказательство замечательного воздействия профессиональных дирижерских навыков на воспитание и формирование дирижерской личности, влияния дирижерской техники на развитие музыкального мышления служит педагогический опыт профессора Ленинградской консерватории Ильи Александровича Мусина.

В мировой музыкальной педагогике профессор Мусин — явление уникальное. Сам первоклассный музыкант и дирижер, человек высочайшей общей культуры и эрудиции, он нашел свое призвание в учительском труде. Закончив последовательно фортепианный (в 1925 г.) и дирижерский (в 1930 г., занимался у Н. А. Малько, затем у А. В. Гаука) факультеты Ленинградской консерватории, И. А. Мусин с первых шагов самостоятельной практической работы начинает параллельно и педагогическую деятельность: сначала в качестве преподавателя дирижирования и оркестрового класса Ленинградского центрального музыкального техникума (1929 г.), а двумя годами позже — Консерватории. Исключая четыре года работы (1937—1941 гг.) главным дирижером симфонического оркестра Белорусской Государственной филармонии, вся остальная биография И. А. Мусина есть неотъемлемая часть биографии первой Консерватории России. Около шести десятилетий преподает Илья Александрович специальность «дирижирование». И сегодня можно говорить о том, что наряду с композиторской школой Н. А. Римского-Корсакова, скрипичной — Л. С. Ауэра, вокальной — К. Эверарди, фортепианной — Л. В. Николаева, музыковедческой — Б. В. Асафьева, школами, определившими пути развития отечественной и, во многом, мировой музыкальной культуры, существует еще одна, более молодая, но не менее славная дирижерская школа И. А. Мусина. Она существует не только в именах учеников, занимающих ведущие позиции в советском музыкальном искусстве, активно и плодотворно действующих на всех континентах планеты, а, главным образом, в детально разработанной системе обучения, где соединились гигантский опыт самого И. А. Мусина, друзей и соратников его по кафедральной работе, выдающихся мастеров дирижерского дела С. В. Ельцина,

В. Э. Хайкина, Н. С. Рабиновича, Э. П. Грикурова, опыт учеников, которые давно уже сами учат.

Система создана. Она зафиксирована сначала в капитальном труде, не имеющем аналогов, «Техника дирижирования» (Л., 1967) и обогащена в данной книге. Но как живая система действия, она сама находится в непрерывном движении, и каждое следующее поколение кандидатов в дирижеры стимулирует работу Мастера над ее усовершенствованием. Мусин учит и учится. Непрестанно, неутомимо. С каким-то юношеским азартом и вдохновением. Он любит всех учеников, знаменитых и неизвестных. Но более всего — тех, кто занимается у него в классе сегодня. Кажется, что учит всех одинаково, а выходят все разные, непохожие. Вот лишь некоторые из них.

Старшее поколение: народный артист СССР Одиссей Димитриади, народный артист СССР Константин Симеонов, народная артистка РСФСР, профессор Елизавета Кудряцева, заслуженный деятель искусств, профессор Семен Казачков.

Среднее поколение: главный дирижер Театра оперы и балета им. Кирова, народный артист СССР, профессор Юрий Темирканов, главный дирижер Новосибирского симфонического оркестра, народный артист РСФСР, профессор Арнольд Кац, народный артист РСФСР, профессор Виктор Федотов, главный дирижер симфонического оркестра Литовской филармонии, народный артист СССР, профессор Юозас Домаркас, главный дирижер симфонического оркестра Белорусской филармонии, заслуженный деятель искусств БССР Юрий Ефимов, главный дирижер Государственного симфонического оркестра УССР, народный артист УССР Федор Глущенко.

Молодое поколение: главный дирижер Латвийского симфонического оркестра, народный артист Латвийской ССР Василий Синайский, заслуженный деятель искусств РСФСР Валерий Гергиев, главный дирижер симфонического оркестра Уральской филармонии Андрей Чистяков.

И иностранцы: Хо Дя Бок (КНДР), Георг Ляйпольд (ГДР), Чан Куин (Вьетнам), Ромэу Генсало (Куба), Месру Мехмедов (НРБ), Онни Келло (Финляндия), Олег Каэтани (Италия), Шан Эдвардс (Англия). А ведь это лишь малая часть ученического списка. Действительно, какие разные! И все же похожие. Роднит школа: все владеют мастерством. Главные дирижеры, лауреаты всесоюзных конкурсов, давно превзошедшие титулами и званиями своего наставника. Мусин смеется: «Ученики мои — народные артисты, а я среди них — международный [артист]». Ему никогда не отказывало чувство юмора, поэтому наставляя молодого дирижера, он может заметить: «Не волнуйтесь, профессор дирижера стала модной. Чтобы стать дирижером, уже достаточно иметь подходящий рост и хорошо пошитый фрак». И снова вспоминается Мюниш: «Однако, несмотря на все новые возможности, сейчас в мире великих дирижеров не больше, чем

прежде». Тем более удивительно умение Мусина выпестовать талант и выстроить метод буквально конвейерного производства дирижеров. Иногда создается впечатление, что подобно искусному фокуснику он в нужный момент просто вынимает из кармана очередного Маэстро и отправляет его в странствие по удивительной стране — Музыке.

Илья Александрович и в книге своей добрый наставник. Не опуская ни малейшей детали, самым подробнейшим образом он разъясняет каждую свою мысль. Здесь нет намека на нотацию, нравоучение. Он убеждает, объясняет, снова и снова ищет доказательства, снова объясняет... Его цель — научить. И поэтому каждая строка книги исполнена внимания и доброты, поэтому каждая интонация слова вызывает доверие.

Предлагаемая читателю книга не учебное пособие для дирижеров, хотя прекрасно выполняет и такую узкоспециальную функцию. Ее надо читать не торопясь, вникая и размышляя. Это высоконравственная книга, ибо все в ней предназначено людям. Она и послужит тому, чтобы звучащая музыка была естественна и правдива. Здесь каждый музыкант найдет полезное для себя. И передавая далее слово самому Илье Александровичу Мусину, я говорю с глубокой признательностью: спасибо, мой дорогой Учитель.

Владислав Чернушенко

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемой читателю книге рассматриваются вопросы воспитания дирижера, в частности, впервые затрагиваются проблемы домашних занятий обучающегося.

Домашняя работа — решающее звено в деятельности каждого музыканта-исполнителя. Но особенно важное значение она имеет в процессе воспитания дирижера. Вместе с тем многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что домашние занятия обучающегося дирижированию протекают крайне неэффективно. Обычно причину этого ищут в том, что дирижер вынужден заниматься без своего «инструмента». Действительно, дирижер — руководитель исполнения. Организуя исполнительский процесс, он использует жестовый «язык», с помощью которого он общается с исполнителями, оказывает воздействие на их музыкальные представления. Как же развивать эти сложные, весьма своеобразные средства общения, не имея исполнителей, которыми можно было бы руководить? Конечно, условия, в которых приходится заниматься дирижеру, нельзя назвать благоприятными, однако отсутствие «инструмента» отнюдь не главная и не единственная причина малой эффективности его занятий, корень ее скрыт в специфике дирижерского искусства.

Для успешного овладения каким-либо искусством необходимо обладать соответствующими способностями и качествами, иметь отчетливое представление о содержании, структуре и средствах данного вида искусства, о цели, к которой следует стремиться; методика обучения должна отвечать требованиям осваиваемого искусства; условия, в которых протекает самостоятельная учебная работа, должны благоприятствовать приобретению профессиональных навыков и развитию специальных способностей. Все эти положения последовательно связаны друг с другом. Отсутствие хотя бы одного звена в этой цепи или его слабость, заметно скажутся на конечном результате — профессиональном уровне, артистических данных обучающегося.

Дирижерским искусством, как правило, начинает заниматься музыкант, уже владеющий тем или иным инструментом. Профес-

сия эта привлекает очень многих своей «престижностью». Действительно, заманчивой и приятной представляется роль дирижера, стоящего во главе огромного музыкального коллектива, «магическими» жестами управляющего исполнением.

Можно найти множество причин, побуждающих музыканта стремиться к дирижерскому пульта. Бывает, что выдающийся исполнитель, достигший в своем мастерстве высочайшего уровня, начинает ощущать потребность приложить свои силы, свой талант в более масштабном и значительном виде исполнительского искусства — симфоническом или оперном. За примерами не приходится ходить далеко. Вспомним имена М. Балакирева, братьев А. и Н. Рубинштейнов, А. Сафонова, С. Рахманинова, Д. Ойстраха. Из зарубежных исполнителей укажем хотя бы на Г. Бюлова и Ф. Листа. Мы сейчас не останавливаемся на том, что не все из названных великих музыкантов (перечень этот можно было бы значительно расширить) в дирижерском искусстве приблизились к вершинам, которых они достигли как исполнители-инструменталисты. Притягательность дирижерского пульта не оставляет в покое и композиторов. Здесь можно было бы привести имена: П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, А. Глазунова, М. Ипполитова-Иванова; в наше время — Н. Ракова, Л. Книппера, А. Хачатуряна, Д. Кабалевского и др. За немногочисленным исключением, уровень дирижерского мастерства многих композиторов имеет весьма скромный характер. Непреодолимое желание дирижировать исполнение собственных произведений поддерживается иногда лишь одним основанием — так поступали их предшественники, композиторы XVII—XVIII веков.

Очень часто к дирижерской специальности стремятся музыканты, неудовлетворенные теми результатами, которых они были в состоянии достигнуть в исполнительской специальности. Сюда надо отнести музыкантов, играющих в симфонических оркестрах. Их желание стать дирижерами понятно — слишком соблазнительной и доступной представляется им деятельность, которую они наблюдают в течение многих лет. Этому способствует также и низкий профессиональный уровень некоторых дирижеров. Видя такие примеры, каждый из оркестрантов считает, что он не менее достоин занять подобное же место.

Иногда побуждением к занятию дирижированием является невозможность для исполнителя продолжать свою деятельность. Как пример можно упомянуть К. Цекки — пианиста с мировым именем, который вынужден был обратиться к дирижированию из-за травмы руки. Наконец, укажем еще на одну категорию музыкантов, стремящихся к дирижерскому пульта — это лица, имеющие дирижерское образование: дирижеры хоров, оркестров народных инструментов, духовых оркестров.

Желание стать дирижером возникает у музыкантов разных рангов, уровней, специальностей и дарования. Однако их всех объединяет одно и то же — представление о дирижерском искус-

стве, как о чем-то легком, что можно освоить без особого труда. Но есть и другое заблуждение, которое приводит порой к печальным результатам, разочарованиям и обидам. Мы имеем в виду отсутствие понятия о необходимости особых способностей, особого дарования для овладения этой профессией. Конечно, в наше время все понимают, что для дирижирования нужны способности. Но каждый желающий дирижировать полон уверенности в том, что у него-то способности, безусловно, имеются. Из уважения к именам выдающихся музыкантов — композиторов и инструменталистов — не будем говорить о тех, кому дирижирование, можно сказать, было противопоказано. Однако любовь к этому искусству, неумное желание получать моральное удовлетворение от управления оркестром, не удерживало их от попыток дирижировать собственными сочинениями, не осознавая того, что они наносят им значительный ущерб.

Возможно, что причина недостаточно совершенного дирижирования не в отсутствии способностей, а в их неразвитости, поскольку некоторые музыканты, чья дирижерская деятельность протекала или начиналась в прошлом веке, не осознавали необходимости соответствующего обучения. Еще не пришло время для уяснения этой элементарной истины. Но как отнестись к уважаемым и чтимым современным музыкантам, дирижерские «опыты» которых далеко не соответствуют их композиторскому или артистическому авторитету? Чаще всего начинающие дирижеры пользуются советами своих более опытных коллег-дирижеров, пытаются на практике приобрести необходимые навыки. Все это приводит в результате к неубедительному или просто неумелому дирижированию.

Не будем задерживаться на случаях полного отсутствия у «самодельного» незадачливого дирижера соответствующих способностей, хотя подобные случаи нередки. Но даже те музыканты, которые осознают свое неумение и обращаются к коллегам за консультациями, дирижируют далеко не на должном уровне. Для этого имеются две причины. Первая — отсутствие представления о содержании и возможностях дирижерской техники, о механизме дирижерского воздействия и многих других проблемах дирижерского искусства. Именно поэтому уровень их требований к дирижированию оказывается очень низким. Все, чему они хотели бы научиться — это давать ауттакт для совместного вступления, показывать те или иные динамические знаки и т. п. Их намерения в освоении искусства дирижирования дальше этого не простираются. Дирижер, берущий на себя обязанность консультанта (может быть, сам великолепный практик), вряд ли пытался раскрыть перед начинающим приобщаться к дирижированию основные принципы дирижерского исполнительства, он мог дать лишь советы практического характера. Допустим, что консультант помог своему коллеге в этом вопросе, но тогда свое действие оказывает вторая причина: несовершенство или просто отсутствие

методов, необходимых для воспитания задатков, которые при соответствующем их развитии могли бы дать ощутимый положительный результат.

О природе и структуре дирижерских способностей мы до сих пор имеем лишь смутное представление, хотя яркую одаренность дирижера можно распознать сразу же. Знание природы дирижерских способностей необходимо не только для того, чтобы не ошибаться при отборе поступающих на дирижерский факультет, — в неизмеримо большей степени оно нужно для обучения дирижированию, которое заключается в том, чтобы развить способности и качества, дающие возможность находить необходимые для каждого конкретного момента исполнения выразительные средства дирижирования и творчески и инициативно применять их.

Специфика дирижерского искусства такова, что наличие способностей еще не гарантирует положительный результат обучения. Начиная заниматься дирижированием видит лишь конечную цель своего стремления — стать дирижером, управлять оркестром. Однако он не понимает, чему именно он должен научиться, какие качества и способности должен развивать. Ответ на этот вопрос он не сможет получить по той причине, что до сих пор нет исчерпывающего определения существа, структуры и возможностей техники дирижирования. Сама специфика дирижерского исполнительства затрудняет возможность однозначного его определения.

Дирижер руководит исполнением музыкального коллектива. Руководить же можно по-разному. Различия эти обнаруживаются прежде всего в использовании средств, применяемых дирижерами для достижения своих исполнительских целей. Дирижер, не обладающий по тем или иным причинам развитой дирижерской техникой, будет добиваться осуществления своих исполнительских замыслов средствами речевого общения. Закрепив в процессе длительного репетирования все свои исполнительские намерения, такой дирижер в момент исполнения будет довольствоваться техническими приемами, необходимыми для установления темпа и ансамбля исполнения. Дирижер, владеющий достаточно выразительной техникой, будет меньше объяснять словами и больше полагаться на силу мануальной техники, на возможность передавать исполнителям свои намерения при помощи выразительного жеста.

Огромные различия можно обнаружить и в отношении к мануальным средствам управления. Техника каждого дирижера своеобразна и сугубо индивидуальна. Одни дирижеры управляют исполнением горячо, темпераментно, но маловыразительно, другие и горячо, и выразительно, но недостаточно конкретно или оперативно по части руководства ансамбля. Есть дирижеры, точно выполняющие все предписанные автором обозначения, но в то же время не способные одухотворить исполнение, сделать его живым и непосредственным. Нет необходимости подробно опи-

сывать различия между этими дирижерами и их средствами руководства исполнением: это очевидно каждому, имевшему возможность наблюдать разных дирижеров.

Понятно, что все индивидуальные различия между дирижерами объясняются прежде всего специфичностью их природных данных, наличием или отсутствием определенных способностей и качеств, входящих в комплекс дирижерского дарования. С другой стороны — и это чрезвычайно важно подчеркнуть — различия между дирижерами обуславливаются направленностью их обучения, той или иной установкой воспитавшего их педагога.

Сказанным мы хотим подчеркнуть то обстоятельство, что развитие способностей дирижера (на что и должно быть направлено обучение) может происходить лишь в соответствии с той целью, которую он перед собой ставит, сообразно тому, как он понимает существо и содержание дирижерского искусства. Для того чтобы мануальная техника обучающегося служила ему могущественным средством воздействия на исполнителей, стала его жестовым «языком», необходимо и соответствующее этим установкам понимание существа и возможностей дирижерской техники.

Значит ли это, что одно лишь понимание задач обучающимся дирижированию способно дать ему все необходимые средства управления? Это зависит также и от методики обучения, от того, отвечает ли она специфическим требованиям дирижерского искусства.

Надо учитывать то немаловажное обстоятельство, что систематическое обучение дирижерскому искусству в стенах учебного заведения началось лишь в 20-е годы нашего столетия. До сих пор еще не изжиты традиции существовавшего до этого «самодеятельного» способа освоения дирижерской техники. Занятия в дирижерском классе по существу заимствуют методику преподавания игры на инструментах, а эта методика мало соответствует требованиям дирижерского искусства. Укажем хотя бы на то, что она не предусматривает необходимость специального развития у обучающихся навыков репетирования, да и воспитание дирижерских качеств также требует иных методов.

Нельзя утверждать, что классные занятия не прививают дирижерских навыков. Однако осваиваются они преимущественно как движения, которыми следует пользоваться для установления темпа и ансамбля, для показа динамики и исполнительских знаков. Не будем останавливаться на том, что и сами способы выполнения дирижерских приемов, включая даже рисунки тактирования, в специальных классах разных учебных заведений и у разных педагогов отличаются друг от друга. Мануальные средства управления по своей природе не могут не быть индивидуальными. Дирижирование всегда имеет в известном отношении личностный характер. В том-то и состоит примечательное свойство этого искусства, что оно даже при одной и той же направленности действий может быть у каждого дирижера иным и потому

обладать свежестью воздействия на исполнителей. Однако некоторые закономерности управления, в частности руководство ансамблем, не должны нарушаться, они должны сохраняться при всем многообразии выразительных приемов. Важно к тому же, чтобы самые основные принципы выполнения движений (свобода рук, координированность мышечных ощущений) способствовали развитию дальнейших более сложных навыков выразительного дирижирования. Очень часто наставления педагогов о том, как держать руки, как пользоваться палочкой, бывают надуманными, лишены какого-либо обоснования. Доказать правомерность или непригодность тех или иных дирижерских приемов, а вернее, способов их выполнения, чрезвычайно трудно, это можно сделать лишь на практике, в процессе руководства оркестровым исполнением.

Еще большим недостатком существующих методов обучения является то, что формальное освоение приемов дирижерской техники само по себе не развивает необходимых дирижеру способностей и качеств. Какие качества могут развиваться у дирижера, который будет стремиться лишь к тщательности тактирования большими или меньшими жестами, к показу акцентов и прочих исполнительских знаков? Развивает ли такая установка волевые качества, образность, а главное — осмысленность дирижирования? Для формирования этих качеств, так же как и множества других, не менее важных, требуется специальная направленность занятий, особые методы воспитания мышления. Подобный педагогический подход к воспитанию молодого дирижера можно встретить нечасто.

Все, что ученик получает в классе от педагога, он должен усвоить и практически применить в процессе руководства исполнением. Именно так инструменталист прорабатывает во время домашней работы все то, что ему показал педагог. Но дирижер не имеет дома «инструмента», у него нет исполнителей, которыми он мог бы руководить. Все то, что он опробовал на уроке, дирижируя пианистами, он не может точно так же, с теми же ощущениями повторить во время домашних занятий. Если его дирижирование в классе можно было назвать каким-то более или менее целенаправленным действием, то дирижирование в момент домашних занятий допустимо признать лишь движениями.

Для того чтобы дирижирование воображаемым исполнением стало подлинно целенаправленным действием, необходимы особые методы занятий, которые могли бы развивать важнейшие дирижерские качества — активность музыкального мышления, ощущение динамичности развертывания музыкальной ткани и многое другое, о чем говорится в этой книге.

В предлагаемой книге делается попытка наметить пути к разрешению сложной проблемы домашних занятий обучающегося, в первую очередь рассматривается все то, что мешает успешности работы молодого дирижера, направленной на развитие навыков

руководства исполнением и способностей, необходимых для превращения технических мануальных приемов в средство активного воздействия на исполнителей. Выработать эти качества можно лишь применяя активные методы работы, которые заставляли бы дирижера ощущать смысл и содержание своих действий, а не выполнять некие движения. Для этого мы приводим ряд упражнений, которые служат для развития двигательных ощущений, позволяющих дирижеру осознавать направленность своих действий.

Чрезвычайно важной проблеме — формированию навыков репетирования посвящено два очерка: «Развитие навыков репетирования в классе по специальности» и «О дирижировании реальным и воображаемым исполнением». Вопросы эти в литературе о дирижировании рассматриваются впервые. Появление очерков продиктовано настоятельной необходимостью устранить негативные явления, которые мешают полноценному воспитанию дирижера, в частности — развитию активного исполнительского слухового внимания: без него деятельность дирижера вообще невозможна. Где же следует развивать слуховое внимание дирижера и подготавливать его к дальнейшей работе с оркестром, как не в классе по специальности, под контролем педагога? Педагогический опыт говорит о том, что как раз именно это качество и не развивается во время занятия в классе по специальности.

В целях приближения к практическим задачам обучения дирижеров разных профилей все примеры, приводимые для иллюстрации тех или иных положений, взяты из наиболее хрестоматийных произведений. В некоторых случаях даются лишь ссылки на те или иные хорошо известные обучающемуся произведения. Сложность и многогранность затрагиваемых проблем заставляет рассматривать их с разных точек зрения. Этим объясняются некоторые повторы изложения.

Проблемы обучения дирижированию

Дирижерское искусство приобрело в наши дни необычайную популярность. Если еще в начале века в Ленинградской и Московской консерваториях дирижированию обучалось весьма незначительное количество студентов композиторского факультета, то ныне искусству дирижирования обучаются тысячи музыкантов во всех консерваториях страны, в институтах культуры, училищах, институтах искусств и других учебных заведениях.

Принятая в нашей стране система обучения дирижированию имеет несомненные достоинства. Отделившись от композиторского факультета, дирижирование, на которое смотрели как на некий прикладной предмет, приобрело права самостоятельной специальности. За шестьдесят лет¹, истекших со дня этой знаменательной реформы, преподавание дирижирования сделало значительные успехи, накопило богатый опыт, давший заметные результаты. Советская дирижерская школа получила признание за рубежом. Победы на международных конкурсах, приглашение советских дирижеров для систематической работы с зарубежными оркестрами — яркое подтверждение этому.

Однако несмотря на то, что дирижерское искусство в лице выдающихся его представителей достигло необычайных вершин, система обучения дирижированию еще недостаточно разработана. До сих пор ни дирижеры-практики, ни те, кто посвятил себя воспитанию молодых дирижеров, не задумывались серьезно над основными вопросами: чем объяснить возможность дирижера оказывать воздействие на оркестр, в чем заключаются дирижерские способности?

Методика преподавания дирижирования по существу представляет собой различные субъективные формы передачи собственного опыта. Это выражается преимущественно в показе приемов дирижерской техники — ученик должен перенять сами движения и только. До сих пор большое место занимают такие

¹ В Ленинградской консерватории дирижерское отделение существует с 1925 года.

исполнительские проблемы, как темп или интерпретация того или иного произведения. Вопросы эти, имевшие важное значение 50—60 лет тому назад, ныне, при широком распространении записи музыкальных произведений, потеряли свою актуальность.

До появления систематического обучения в специальных дирижерских классах существовал «самодеятельный» способ освоения дирижерских навыков. Приемы дирижирования перенимались наглядным путем. Точно так же передавались исполнительский опыт и исполнительские традиции. «Самодеятельный» способ содержал в себе некоторые положительные стороны, как раз недостающие принятому в наше время методу обучения дирижеров. Для того чтобы освоить приемы дирижерской техники, необходимо было долгое время наблюдать работу дирижера, будучи участником руководимого им оркестра. Являясь постоянным свидетелем репетиционной работы дирижера, музыкант видел всю «кухню» его работы с оркестром, а большей частью на самом себе ощущал все достоинства и недостатки его дирижерской техники. Хотя дирижерские приемы воспринимались и копировались с внешней стороны, они испытывались и проверялись практикой, вначале практикой игры в оркестре, в дальнейшем — практикой дирижирования.

Однако «самодеятельный» способ обучения имел отрицательные стороны — опыт одного дирижера перенимался другим без какого-либо теоретического обобщения, чисто практическим путем. Дирижерские приемы осваивались без уяснения природы и закономерностей, лежащих в их основе. Непонимание существа дирижерского искусства затрудняло развитие необходимых дирижеру способностей. Кроме того, сами приемы не всегда были достаточно убедительны. К тому же, как это часто бывает, перенимались в первую очередь манеры дирижирующего.

Историческое развитие симфонического и оперного творчества, усложнение фактуры музыкальных произведений, увеличение численности состава оркестра потребовало более совершенных приемов управления исполнением. Сочинения Бетховена, оперы Вебера, Вагнера выдвинули перед дирижером более сложные исполнительские задачи, осуществление которых средствами примитивного тактирования оказывалось невозможным. Теперь уже не каждый становившийся за дирижерский пульт мог успешно справляться с задачами руководства исполнением. Из двух музыкантов, освоивших приемы тактирования, один мог активно руководить выразительной стороной исполнения, тогда как другой добивался лишь ансамбля, совместности игры.

Стало ясно, что дирижером мог стать музыкант, наделенный какими-то особыми качествами. Считалось, что они даны человеку от рождения — «дирижером надо родиться» (это утверждение сохранилось и по сей день). Развитию дирижерских качеств у музыканта способствовала сама практика дирижирования, вынужденные настойчивые поиски необходимых для каждого конкрет-

ного момента исполнения технических и выразительных средств руководства. Практика была критерием правильности отбора, была «учителем», «экзаменатором», а вслед за тем и «квалификационной комиссией».

С того дня, как дирижер стал руководить исполнением «беззвучными» движениями тактирования (это приписывают Шпору), дирижирование непрерывно развивалось и достигло высот исполнительского искусства. Тем не менее оно и по сей день считается «темным делом». Одна из причин этого в том, что «законодатели» современного дирижерского искусства, такие его корифеи, как Вебер, Вагнер, Мендельсон, Бюлов, Берлиоз, вовсе *не открывали* каких-либо его законов. Талант и могучая интуиция позволили им дирижировать на основе закономерностей дирижерского искусства, не осознавая их. Своим последователям выдающиеся дирижеры передавали лишь свой опыт и практические приемы дирижирования. Считалось, что если у человека есть способности, он станет дирижером, если нет — никакое обучение не поможет.

Итак, практический опыт одного дирижера перенимался другим. Здесь-то и обнаруживалось дарование музыкантов. Те, кто видели лишь внешние приемы дирижирования, не постигая их существа («скорлупу без зерна»), лишь в большей или меньшей степени приближались к оригиналу. Другие же воспринимали увиденное как некий образец, пример, на основе которого проявлялась вся сила обуревавших их стремлений выразить свои исполнительские намерения.

Первые классы, в которых начали обучать технике дирижирования, появились в Петербургской и Московской консерваториях. Однако по неизжившей себя традиции созданы они были не на исполнительском, а на теоретико-композиторском факультете. Каждый из обучавшихся по истечении трех лет переходил в класс свободного сочинения, а если не имел для этого данных, то начинал заниматься дирижированием. Таким образом, класс дирижирования стал своего рода «прибежищем» для тех, кто не обладал достаточным композиторским дарованием. Но имели ли они дирижерские способности? Этот вопрос просто не возникал. Наличие или отсутствие дирижерских данных выявлялось лишь в процессе обучения. Занятия мало напоминали современные дирижерские классы, то, что мы ныне считаем как само собой разумеющееся, существующее неизменно. Вот что пишет А. В. Гаук, вспоминая свои занятия дирижированием в классе Н. Н. Черепнина в 1912 году: «Нельзя сказать, что Черепнин был выдающимся дирижером, но он был безусловно выдающимся музыкантом с большим вкусом и знаниями. <...> Наши занятия в классе Н. Н. Черепнина происходили два раза в неделю и длились два часа. Присутствие всех учеников было обязательным, так как в классе изучались произведения, которые должны были разучиваться с ученическим оркестром, и каждый ученик должен был их знать. Ученики проигрывали в четыре руки произ-

ведение, намечали характер исполнения, темпы, а также анализировали форму сочинения. Дирижирования тем или другим произведением под игру в четыре руки в классе почти не было, кроме тех случаев, когда нужно было продемонстрировать какой-либо прием, например, снятие ферматы или замысловатое вступление. <...> Обучению так называемой мануальной технике вообще уделялось очень мало внимания. <...> В сущности, как я сейчас думаю, от Черепнина этого и требовать нельзя было, так как он не только сам этой техникой не обладал, но так мало и редко дирижировал, что и настоящего практического опыта не имел и, естественно, нам передать его не мог»¹. Как видим, преподавание дирижерского искусства находилось на крайне низком уровне и, по словам А. В. Гаука: «Каждому ученику предоставлялась возможность самому открывать „Америку“. Часто она так и оставалась неоткрытой».

В наше время — в период более развитого искусства дирижирования — самообучение на практике путем проб и ошибок мало эффективно. По существу — это поиски в потемках, где единственным критерием, определяющим правильность найденных средств управления, является тот или иной результат исполнения. Но этот результат может быть просто случайностью, которая вводит дирижера в заблуждение. К тому же в разных оркестрах один и тот же прием может оказать различное действие на музыкантов.

Рассмотрим теперь способ обучения, широко распространенный в педагогической практике.

Музыкант, уже обучающийся или только мечтающий заниматься дирижированием, начинает свою учебу с уровня, достигнутого современным дирижированием. Ему нет необходимости искать приемы дирижирования самостоятельно, он их получает в готовом виде. Вот здесь-то и обнаруживается негативная сторона наглядного способа обучения. Обучающийся перенимает приемы с чисто внешней стороны, не схватывая их существа. К тому же, занимаясь в классе, он приобретает дирижерские навыки не на практике, не в оркестре. В лучшем случае он может проверить их, дирижируя пианистами, которые не реагируют на жесты дирижера с такой же чуткостью, как оркестранты. В результате поверхностного копирования он не развивает те способности и качества, которые только и наполняют приемы дирижирования силой воздействия. Ведь волевые качества жеста проявляются именно в самом его существе, в его «внутренних» свойствах как активного действия, направленного на достижение определенной цели. Обучающийся «приобретает» жест, минуя все те побудительные механизмы, которые сопряжены с настойчивыми поисками необходимых средств дирижирования. Он не опи-

¹ Гаук А. Мемуары. Избранные статьи. Воспоминания современников. М., 1975, с. 31—32.

рается на те ощущения, которые сопутствуют взыскательному отбору нужного, наиболее эффективного двигательного приема для выражения своих намерений. А именно эти сравнения, пытливые творческие поиски и развивают дирижерские качества музыканта.

Но наиболее существенный недостаток наглядного метода обучения в том, что ученик, механически перенимая у педагога приемы дирижирования, не развивает тех способностей и качеств, которые ему необходимы для активного и волевого воздействия на исполнителей. Он остается в таком же неведении относительно механизма дирижерского воздействия на исполнителей, как и музыкант, обучавшийся «самодеятельно». Полученные от педагога приемы он рассматривает как какие-то патентованные средства, с помощью которых можно достигать нужного результата во всех случаях. Такой подход глубоко ошибочен. Ни одно техническое средство дирижирования не обладает какими-либо универсальными свойствами. В каждом конкретном случае необходимо прилагать некое волевое усилие, активно стремиться достичь нужного результата. Об этом-то и перестает заботиться дирижер, получающий готовые приемы управления.

Итак, для органичного и всестороннего развития необходимо объединить положительные стороны ранее существовавшего способа «самодеятельного» обучения с современным систематическим обучением в специальном классе. Нужно взять от первого все то, что развивало активность мышления, активность действий, вызывало необходимость размышлений, анализа, отбора, но изъять негативные его стороны — поиски в «потемках», а от второго — его систематичность и, главное, возможность опираться в своих занятиях на теоретические основы дирижерского искусства.

Нельзя отрицать того, что дирижер должен иметь определенные задатки и способности. Но дирижером не рождаются, его необходимо воспитывать, а это значит надо прежде всего вооружить обучающегося знаниями теории дирижерского искусства, пониманием механизма дирижерского воздействия на исполнителей, одновременно создав условия, способствующие развитию творческого отношения к мануальным средствам управления, целенаправленному, инициативному, осознанному поиску технических и выразительных средств дирижирования.

Вопросы методики обучения

Методика обучения дирижированию имеет свою специфику, отличную от обучения на каком-либо музыкальном инструменте, хотя некоторые методические установки оказали влияние на педагогическую деятельность дирижеров.

Заниматься на инструменте обычно начинают в раннем возрасте. Освоение техники игры на инструменте идет рука об руку с развитием музыкального мышления юного исполнителя. Обучающийся на инструменте, как правило, получает исполнительские навыки непосредственно от педагога. В этом ведущая роль принадлежит наглядно-слуховому показу педагогом как способа выполнения приема, так и характера исполнения. Однако — и это мы должны особо подчеркнуть — все, показанное педагогом, обучающийся должен самостоятельно осваивать во время домашних занятий. Здесь, собственно говоря, и формируются исполнительские качества музыканта. Овладение техникой игры на инструменте состоит в воспитании и развитии двигательных ощущений и слухового внимания. То, в чем во время домашних занятий не разберется ученик, на следующем уроке педагог объяснит ему вторично. Лишь на практике, в результате бесконечных проб ученик может освоить то, что показал ему педагог.

Таким образом, перенимая опыт педагога, обучающийся фактически перенимает опыт нескольких поколений исполнителей и педагогов, в деятельности которых вырабатывались как технические, так и исполнительские навыки игры на данном инструменте. Все, воспринятое обучающимся наглядно-слуховым способом, он доводит до совершенства в процессе самостоятельной творческой и инициативной работы в домашних условиях. (Мы не останавливаемся на самой методике домашних занятий инструменталиста, советуем молодому дирижеру познакомиться с замечательными трудами С. И. Савшинского, в которых он может почерпнуть для себя много полезного¹.) Наконец, укажем,

¹ Савшинский С. Пианист и его работа. Л., 1961; Он же. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.; Л., 1964.

что между занятиями инструменталиста в классе и в домашних условиях имеется самая непосредственная связь — как в классе, так и дома обучающийся играет на своем инструменте.

Теперь обратимся к методике обучения дирижированию. Как правило, дирижированием начинает заниматься уже достаточно зрелый музыкант, имеющий большой или меньший исполнительский опыт. Для него дирижирование — вторая специальность. При этом очень часто обучающийся полагает, что овладеть дирижерским искусством значительно легче, чем игрой на инструменте.

В этом представлении кроется существенное заблуждение. Действительно, приобрести технику руководства исполнением можно за более короткий срок, чем научиться в совершенстве играть на каком-либо инструменте. Однако это еще не говорит о легкости постижения дирижерского искусства. Для того чтобы стать дирижером, требуется не столько длительное время, сколько наличие специфических способностей. Поэтому овладение активными средствами дирижерского воздействия на исполнителей и оказывается столь трудным, а порой и недостижимым.

Кажущаяся легкость дирижерской профессии является следствием ошибочного представления о содержании дирижерской техники. Дирижерская техника преподносится в виде некоторого набора специальных приемов, несложных движений, при помощи которых дирижер управляет исполнением. Освоение их, действительно, не представляет особого труда. Технику дирижирования нельзя сопоставить с гигантскими трудностями инструментальной техники. Но, как известно, примитивная техника тактирования непригодна для управления художественной стороной исполнения, а тем более для воздействия на исполнителей.

Само по себе дирижирование, если оно ограничивается лишь тактированием, «промахиванием» произведения, еще не развивает технику. Для ее совершенствования необходимо не только осознанное желание достичь более высокого уровня профессионального мастерства, но и отчетливое представление о том идеале, к которому следует стремиться, о возможностях дирижерской техники (без чего не возникнет мысль о необходимости ее развития), нужна творческая фантазия, позволяющая увидеть конечную цель.

Дирижерская специальность — это особый, специфический вид музыкального исполнительства, хотя и базирующийся на развитых навыках инструментального исполнительства. Только яркое исполнительское дарование может служить основанием для занятий дирижированием. Следует иметь в виду, что исполнительское дарование дирижера является как предпосылкой глубины и содержательности его музыкальных представлений, так и обязательным условием развития дирижерских навыков и способностей. Порой наличие исполнительского дарования недостаточно учитывается при определении возможности музыканта заниматься дирижированием. До сих пор критерием отбора поступающих на

дирижерское отделение учебных заведений является проверка слуха и теоретических знаний. В этом все еще сказывается традиционное представление о дирижерской специальности, как бы связанной своими корнями с композиторской профессией.

Дирижер не только исполнитель, но и педагог. В настоящее время еще недостаточно обращается внимания на воспитание у дирижера специальных навыков для работы с оркестром. В частности, ни в классе, ни в домашних занятиях не предусматривается развитие навыка репетирования. В результате большинство обучающихся на всех курсах учебного заведения не умеют работать с оркестром. Причину этого недостатка видят обычно в отсутствии достаточной практики дирижирования (кстати сказать, этим оправдываются и все остальные просчеты в воспитании дирижеров). Однако возможность развивать у обучающихся навыки работы с оркестром вполне реальна. Надо лишь отрешиться от привычного, кажущегося незыблемым, представления о методах воспитания дирижеров, берущих начало от «самостоятельного» способа обучения.

Дирижер — руководитель исполнения. Если охарактеризованные выше стороны деятельности дирижера носят предварительный, хотя и чрезвычайно важный характер, то здесь уже специфика дирижерской профессии проявляется во всем своем существе. К сожалению, и в области руководства исполнением методика преподавания имеет существенные проблемы и недостатки. Обучение дирижированию сводится в основном к освоению тактирования, приемов показа оттенков, вступлений и технических моментов исполнения. Кроме того, в процесс обучения дирижированию механически переносится методика обучения игре на различных инструментах.

Здесь не учитывается то важное обстоятельство, что движения дирижера имеют принципиально иное назначение, чем движения инструменталиста. Задача обучающегося должна состоять не в перенимании внешней формы технических достижений, а в формировании у себя тех качеств и способностей, благодаря которым он может найти и выполнить технический или выразительный прием дирижирования. Поверхностное перенимание приемов дирижирования соответственным же образом ориентирует обучающегося и в отношении его к домашним занятиям. Его внимание направлено лишь на то, чтобы точнее выполнять жесты, показанные педагогом, и в неизменном виде применять их в дирижировании заданным произведением. Такое поверхностное и одностороннее направление домашних занятий не воспитывает всего комплекса способностей и навыков, которые необходимы дирижеру для его многогранной деятельности.

Технические движения инструменталиста есть средство воплощения исполнителем своих музыкальных представлений, мануальная же техника руководства исполнением — это особый, весьма своеобразный вид исполнительского искусства. Дирижер

сам не извлекает звуков — с помощью определенных движений он общается с исполнителями, оказывает на них воздействие. Очевидно, что так же как и назначение, природа этих движений у дирижера совершенно иная, чем у инструменталиста. Если совершенство технических движений инструменталиста заключается в точности их выполнения, то к технике дирижера следует подходить с другой меркой. Точность выполнения технического приема, требующего соблюдения некоторых закономерностей движения, необходима лишь в руководстве ансамблем исполнения, в определении метра, в создании у исполнителей единого ощущения темпоритма. Но главное предназначение дирижерского жеста — это общение с оркестром. Совершенствование техники дирижирования проявляется в выразительности движений, в интенсивности воздействия, которое они могут оказывать на сознание исполнителей. Следовательно, нельзя просто скопировать у педагога или какого-либо дирижера технический прием, даже усовершенствовав его и выполняя с большей свободой и точностью. В этом случае жест будет показывать лишь смену динамики, темпа и т. д. Такой жест может быть с одинаковой «точностью» применен и в увертюре Вагнера, и в симфонии Чайковского. Даже если обучающийся что-то «почувствует», повторяя движение во время дирижирования в классе пианистами, то скорее всего это зыбкое ощущение бесследно исчезнет во время «беззвучных» домашних занятий. Дирижирование перед зеркалом может превратиться в позирование, в мимическую сцену.

Совершенно очевидно, что мануальная техника требует иных методов обучения, чем техника инструменталиста. Обучение дирижированию должно быть направлено не на заучивание движений, а на развитие самих способностей, лежащих в основе мануальных средств дирижирования.

Существующая ныне методика обучения дирижированию направлена главным образом на то, чтобы прививать учащимся навыки управления исполнением. Но преподавание может вестись двумя принципиально противоположными методами. Первый из них (о чем мы уже говорили) — это освоение учащимся наглядным образом, путем подражания внешней форме технических и выразительных приемов управления исполнением.

Более ценным, хотя и более длительным и трудным, мы считаем другой путь воспитания, когда методика обучения направлена не на освоение внешней стороны технического или даже выразительного приема дирижерской техники, а на развитие способностей и качеств, необходимых для того, чтобы выразительные приемы дирижирования отражали побуждения дирижера, его исполнительские намерения, а следовательно, могли оказывать воздействие на играющих. Это не значит, что педагог, не показывая ученику приемы дирижерской техники, ждет, когда тот найдет их самостоятельно в процессе руководства исполнением. Педагог направляет поиски обучающегося в пугную сторону. По дости-

жении результата педагог может дать найденным средствам теоретическое обоснование.

Для того чтобы найти наиболее плодотворный метод развития у человека каких-либо способностей, необходимо прежде всего иметь ясное представление о том, что именно необходимо развивать, для какой цели. В данном случае мы имеем в виду развитие мануальных средств, выражающих исполнительские намерения дирижера. Здесь следует хотя бы в самом схематичном виде сказать о механизме волевого воздействия, оказываемого дирижером на исполнителей при помощи выразительных жестов. В основе его лежит прежде всего активность музыкального мышления дирижера, яркость и динамичность тех музыкальных представлений, которые дирижер собирается «передать» исполнителям в соответствующих жестовых формах.

Процесс трансформации музыкальных образов в жестовые пластические образы весьма сложен. Для этого необходимо наличие множества компонентов — тонких ощущений динамичности и образности движения музыкальной «материи», специфических двигательных ощущений, эмоциональной отзывчивости и многое, многое другое.

В неразрывной цепи механизма дирижерского воздействия: музыкальные представления дирижера — двигательные его ощущения — выразительные жесты — сознание исполнителей — процесс воплощения — не должно быть опущено ни одного звена. Так, например, при отсутствии у дирижера активного мышления, не смогут возникнуть яркие музыкальные представления, а следовательно, не возникнут адекватные им двигательные ощущения; без чутких двигательных ощущений не смогут появиться выразительные жесты, отражающие музыкальные образы, способные оказывать воздействие на исполнителей. Сюда же следует отнести и наличие дирижерской фантазии и специфического дирижерского воображения. Завершает эту цепь сознание исполнителей, подготовленных к восприятию всей выразительности дирижерского жеста, то есть музыкантов, имеющих высокую исполнительскую культуру и оркестровый опыт.

Возникает вопрос — может ли дирижер воспитать в себе перечисленные выше качества, если он заучивает лишь движения, если в них не находят отражение все те побуждения, которые и делают жест дирижера подлинным выразительным средством, способным оказывать воздействие на исполнителей? А ведь именно так и учат дирижерским приемам, учат, не заботясь о развитии у обучающихся самих основ дирижирования, самих дирижерских способностей.

Задачи обучения

В чем трудность воспитания дирижера? Начнем с того, что в отличие от двух разделов учебной работы инструменталиста — занятий в классе и в домашних условиях, обучение дирижера распадается на три звена, три раздела — занятия в классе, занятия дома и работа с музыкальным коллективом. Сюда можно отнести также и посещение в учебных целях репетиций оркестра или хора. Но главное заключается в том, что инструменталист и в классе, и дома играет на инструменте, дирижер же только во время редких встреч с оркестром соприкасается со своим «инструментом». Во время занятий в классе роль оркестра выполняют пианисты, играющие переложения. Что же касается домашних занятий, то здесь обучающийся дирижирует лишь воображаемым «оркестром».

Столь необычные условия занятий с особой настойчивостью требуют создания разработанной методики обучения дирижированию. Важно, чтобы все три звена учебного процесса были прочно объединены одним стержнем. Так, например, требования, выдвигаемые практикой дирижирования оркестром, должны найти свое отражение в методике классных занятий, точно так же как занятия в классе должны направлять домашнюю работу обучающегося, стимулировать не только освоение навыков дирижирования, но и развитие обширного комплекса способностей, свойств и качеств психики. Следует к тому же иметь в виду, что практика дирижирования оркестром сама по себе требует соответствующей методики, учитывающей не только развитие навыков дирижирования, но и в особенности навыков репетиционной работы. Следует учитывать, что дирижеру для его деятельности, помимо способностей, общих для всех музыкантов-исполнителей, необходимо иметь специальные теоретические знания и обладать целым комплексом специфических дирижерских качеств. Среди них нужно особо выделить высокоразвитое слуховое внимание, «дирижерское видение» музыкального произведения, ощущение образности движения музыкальной ткани, понимание драматургии произведения, волевые качества, умение общаться с коллективом.

Обучение дирижированию должно вестись в органичном сочетании и взаимодействии всех трех столь различных по существу звеньев учебного процесса: работа в домашних условиях, в классе и в оркестре. При этом следует иметь в виду и две различные направленности деятельности дирижера — собственно исполнительскую и музыкально-режиссерскую. Таким образом, мы видим, что обучение дирижера уже по самой своей природе требует многоплановости форм и методов занятий.

В занятиях дирижера должны быть предусмотрены средства для воспитания многочисленных способностей и качеств, необходимых ему для всех разделов его работы — освоения партитуры, развития мануальных средств управления и навыков репетирования. Глубочайшим заблуждением является представление о том, что дирижерские навыки и качества обучающегося разовьются сами по себе в процессе дирижирования (очень часто показателем успешности работы обучающегося считается количество выученных им произведений).

Необходимость особых, активных методов домашних занятий объясняется тем, что большая часть учебной работы дирижера проходит без оркестра. А ведь именно во время домашних занятий обучающийся должен искать мануальные средства руководства исполнением, развивать необходимые дирижерские навыки. В этом случае занятия в классе, а тем более в оркестре позволяют ему проверять уже найденное, а главное, облегчают приобретение тех навыков, которые можно получить только в работе с оркестром.

Отсутствие исполнителей нельзя рассматривать как недостаток, который следовало бы устранить, — это норма для каждого дирижера. В таких условиях и должен учиться молодой дирижер. Домашнюю работу обучающегося нельзя отождествлять с работой дирижера-профессионала. Занятия обучающегося должны быть основаны на совершенно иных принципах, имеющих в виду учебные цели. Как мы в дальнейшем покажем, отсутствие исполнителей, которыми можно было бы дирижировать, не единственная и не главная причина неудовлетворительности домашних занятий обучающегося. Если бы ему предоставить возможность и дома дирижировать исполнителями, это не сделало бы его занятия намного эффективнее. Нередко дирижеры начинали свое обучение, дирижируя оркестром, и это не приводило к положительным результатам.

Удовлетворительное решение вопроса домашних занятий зависит от разрешения ряда других проблем, в свете которых и должна рассматриваться методика домашних занятий. В данном случае мы имеем в виду *принципиальное* отношение к самому процессу руководства исполнением, средствам управления. Процесс этот является завершением всей предварительной домашней работы по освоению произведения, а также репетиционной работы с музыкальным коллективом. Именно в момент руководства ис-

полнением дирижерская техника обнаруживает свои возможности быть подлинным средством воздействия на исполнителей.

Осуществляя процесс руководства при помощи средств мануальной техники, дирижер должен быть подлинным исполнителем, непосредственно воплощающим замысел произведения. Однако специфика дирижерского исполнительства позволяет дирижеру управлять игрой оркестра как бы «со стороны». Такой дирижер, помимо обозначения начала каждой доли такта, может показать лишь темп и его изменения, динамику звучания, какому голосу выделиться, какому отойти на второй план. Иначе говоря, он руководит исполнением как бы находясь на «командном мостике», эмоционально не участвуя в этом процессе. Внимание дирижера поглощено исключительно слушанием и корректированием хода исполнения. Вряд ли подобные действия можно назвать подлинным исполнительством. Они не способствуют раскрытию содержания музыкального произведения, не воздействуют на музыкальные представления исполнителей, а следовательно, не вдохновляют их. Отсутствие тактильной связи с механизмом звуковоспроизведения может породить отношение к средствам управления, лишь как к совокупности приемов, каждый из которых имеет определенное назначение. Сам дирижер оказывается как бы в стороне, отделенным от исполнителей «прозрачной стеной». Он не чувствует тех ощущений, которые свойственны и необходимы каждому исполнителю, ощущений, позволяющих передавать на инструменте свои музыкальные представления.

Таким образом, перед методикой преподавания дирижирования встает задача — вернуть дирижеру потерянные им исполнительские ощущения, сделать его настоящим исполнителем. Лишь чувствуя всем своим существом исполнение, ощущая его своей моторикой, дирижер может достигнуть живого и непосредственного исполнения, быть подлинным артистом.

Возможно различное отношение к средствам руководства исполнением, при котором на первый план выдвигаются либо речевые формы общения дирижера с оркестром, либо мануальные средства передачи исполнительских намерений, воздействия на исполнение. Кроме того, возможна различная установка и в отношении дирижера к самим средствам управления — от «диспетчерского», по существу, руководства лишь технической стороной совместной игры до подлинно творческого и активного участия в исполнении. Разумеется, для того чтобы руководить именно таким образом, необходима не только определенная установка, но и достаточное развитие мануальных средств управления.

К «диспетчерскому», в известной степени, примыкает формальное руководство исполнением. Под этим мы подразумеваем передачу дирижером чисто внешней стороны исполнительских приемов (динамических, артикуляционных и др.), а не смыслового, выразительного значения, то есть того, для чего они и предназначены. Дирижер не воплощает свои музыкальные представ-

ления непосредственно на инструменте, а передает их исполнителям с помощью жестов. Поэтому он должен сделать свои мысли не только наглядными, ощутимыми всеми музыкантами оркестра, но и достаточно им понятными. Может ли дирижер с помощью формальных жестов, показывая лишь то, что обозначено в нотах, обогатить представления исполнителей, раскрыть характер и содержание музыкального образа?

Дирижер, если он действительно хочет сообщить оркестру свое понимание музыки, не может ограничиваться формальным показом исполнительских знаков. В дирижировании вполне возможно даже такое, казалось бы парадоксальное явление, когда дирижер именно для того, чтобы более ярко и наглядно передать выразительность фразы, ее музыкальный смысл, показывает как раз противоположное тому, что обозначено в нотном тексте. Так, например, мелодической линией, которую следует исполнять дёташе, дирижер может продирижировать легатиссимо специально для того, чтобы передать смысловые связи звуков. Точно так же поступает иногда дирижер и в том случае, если в партиях стоят обозначения стаккато и спиккато. Например, стаккато шестнадцатыми у струнных (В), а через десять тактов у деревянных духовых во второй части Четвертой симфонии Чайковского дирижер должен передать легатым жестом, как бы нарисовать мелодическую линию, объединяющую отрывистые звуки.

Следует подчеркнуть, что ни один из охарактеризованных нами подходов не является непригодным (осуждать можно лишь одностороннее отношение к формам руководства, как несоответствующим конкретным задачам и условиям исполнения). В работе дирижера с оркестром нужны самые различные средства и приемы, так же как и различное отношение к методам работы с оркестром. То, что неприемлемо, даже порочно во время концертного исполнения, может оказаться полезным в условиях репетиции. Иногда, в определенные моменты своей работы, дирижеру приходится быть в большей мере «диспетчером», чем увлеченным исполнителем. Понятно, что во время репетиции, особенно в начале работы над произведением, когда дирижеру требуется проявлять педагогические качества, он должен подмечать, анализировать и критически оценивать все особенности исполнения. На этом этапе увлеченность и ажиотаж будут только мешать внимательному наблюдению за ходом исполнения. Во время репетиции дирижер направляет исполнение, слушает его как бы со стороны. Но если и во время концерта он будет придерживаться подобного же метода руководства, то это приведет к сухости и формальности исполнения.

То же можно сказать и о других аспектах управления. Например, дирижеру необходимо в какой-то момент исполнения показать знаки артикуляции (если они недостаточно отчетливо выполняются оркестрантами) с тем, однако, чтобы в дальнейшем вновь вернуться к передаче музыкального образа. Если формаль-

ный показ знаков артикуляции доступен почти каждому дирижеру, то передача их смысла, музыкального образа — не всякому под силу. Точно так же легче достигнуть «диспетчерского» уровня руководства, чем его подлинно артистической увлеченности. И здесь раскрытие содержания музыки чаще всего остается за пределами возможностей дирижера.

Соотношение педагогических и мануальных средств в исполнительстве дирижера должно находиться в равновесии. Если дирижер не умеет работать с оркестром, то ему мало поможет владение мануальными средствами. С другой стороны, не обладая достаточно развитой мануальной техникой, дирижер не может непосредственно, по-исполнительски управлять игрой оркестра.

Еще большей сложностью отличается соотношение технических и выразительных средств дирижерской техники. Здесь, возможно, проявляется наиболее острое противоречие дирижерского искусства. Суть его в следующем: когда дирижер свое внимание и мануальные средства полностью направляет на достижение выразительности исполнения, страдает ансамблевая его сторона — он дирижирует неровно, неритмично. И наоборот, добиваясь слаженности ансамбля и ритмичности, дирижер недостаточно внимания уделяет выразительности исполнения. Не имея возможности разрешить одновременно обе задачи, дирижер сосредотачивается главным образом на достижении точности ансамбля исполнения.

Различно отношение дирижеров и к возможности передачи в жесте всех деталей исполнения. Здесь сталкиваются различные точки зрения. Некоторые дирижеры считают, что показывать нужно лишь самые необходимые элементы исполнения, полагаясь в остальном на инициативу исполнителей. Это — сторонники так называемого «скупого» жеста. Дирижеры, придерживающиеся данной установки, прорабатывают все детали исполнения во время репетиций, пользуясь в основном словесными указаниями. Во время концертного выступления они дирижируют весьма умеренными жестами, по существу — тактируют. Такая манера управления вполне возможна для зрелого музыканта в определенных условиях работы и при наличии оркестра высокого класса. Что же касается обучающихся, то следуя установке дирижировать «скупым» жестом, он вряд ли сможет приобрести навыки дирижирования, развить необходимые ему качества.

Очевидно, что противоречия во взглядах на те или иные проблемы дирижерского искусства, недочеты и пробелы в системе обучения, несовершенство методики преподавания возникают из-за отсутствия ясного представления о возможностях техники дирижирования, о дирижерских способностях и многих других вопросах, имеющих прямое отношение к профессии дирижера. Без проникновения в существо дирижерского искусства, без понимания закономерностей, лежащих в его основе, невозможно и полноценное обучение этой профессии.

Домашняя работа дирижера

Характер и направленность домашних занятий обучающихся дирижированию обуславливается самой спецификой дирижерского искусства. Многоплановость дирижерской специальности требует многообразных форм домашней работы. Кроме того, содержание домашних занятий во многом определяется наличием различных установок и взглядов на методику обучения дирижированию и само дирижерское искусство.

В процессе домашней работы над партитурой дирижеру необходимо не только изучать и анализировать нотный текст, но и обдумывать формы и методы предстоящей репетиционной работы, обдумывать штрихи, а при необходимости и изменять их, заранее намечать способы репетирования отдельных мест произведения и т. д. Кроме того, обучающийся должен осваивать партитуру и в мануальном плане, искать жестовые формы выражения музыкальных образов, находить приемы для руководства технически сложными местами произведения. Направленность домашних занятий обучающегося зависит от той цели, которую он перед собой ставит, от того, что именно он считает необходимым осваивать и развивать и какими методами. Разумеется, домашняя работа связывается с классной работой, и, в конечном счете, отражает установку педагога.

Многообразие форм и методов домашних занятий — есть следствие различного отношения к дирижерскому исполнительству, различного понимания его существа. Одни дирижеры, увлекаясь исполнением, дирижируют горячо и темпераментно, другие же изгоняют из своего дирижирования всякие эмоции. Они видят задачи дирижера лишь в том, чтобы слушать исполнение и «трезво» и оперативно руководить им.

Некоторые дирижеры считают необходимым показывать все исполнительские обозначения, поставленные в партитуре, — динамику, знаки артикуляции и фразировки. В противоположность этому другие дирижеры передают в жестах не столько исполнительские знаки, сколько объясняют их смысл, их значение в выявлении выразительного характера музыкальной фразы, в вопло-

щении ее образного содержания. Иначе говоря, одни своими **жестами** лишь дублируют выставленные в нотах обозначения, тогда как другие руководствуются этими знаками для передачи музыкального содержания.

Разный подход к руководству исполнением в значительной степени обуславливается индивидуальными свойствами дарования каждого из дирижеров, наличием или отсутствием тех или иных способностей и свойств психики, различным уровнем и характером техники дирижирования.

Но особенно большие различия мы увидим в отношении дирижеров к самой технике дирижирования. Форма рисунков тактирования и способы их выполнения, то или иное положение руки иногда просто надуманы. Часто манера дирижирования педагога, даже какие-то дефекты в его жестикуляции, возводятся в догму. Особую требовательность некоторые педагоги-догматики проявляют к способу оперирования палочкой. Очень часто обучающимся предлагается лишь один единственный и никакой иной способ ее держания. Одни педагоги заставляют обучающихся держать палочку вбок, плотно обхватывая ее всеми пальцами, другие — утыкать основание палочки в ладонь и выполнять движения только ее кончиком. Есть педагоги, которые считают положение палочки в ладони, повернутой ребром, как основное и единственное. Наконец, некоторые дирижеры вообще не признают палочки. Но и при дирижировании свободной рукой предлагаются лишь какие-то неизменные ее положения.

А сколько всевозможных наставлений можно встретить относительно положения рук! Одни педагоги считают, что локти должны быть отставлены в стороны, другие — чтобы они были прижаты к бокам. Некоторые признают только высокое положение рук во время дирижирования, другие — низкое. Столь же много всевозможных рекомендаций и в отношении левой руки. Одни требуют ее полной автономии, выполнения ею точного (хотя и весьма ограниченного) знакового действия, другие полагают симметричность движения рук как обязательное условие дирижирования.

Нет надобности доказывать, что все упомянутые альтернативные формы и приемы дирижирования обедняют средства выразительного руководства исполнением, лишают дирижера возможности пользоваться широкой палитрой выразительных средств, доступных жестовому языку. Мы полагаем, что за незначительными исключениями в дирижировании можно пользоваться всеми формами руководства исполнением, всеми видами жестикуляции и способами держания палочки. Ведь все это обогащает технику дирижера, помогает ему ярче передать исполнителям свои художественные намерения. Можно держать палочку любым способом, если только он соответствует требуемой задаче, если отвечает выразительности музыкального образа. То же можно сказать и о положении рук, и о дирижировании без палочки, и о всех прочих различиях дирижерской техники.

Труднее убедить в правомерности и целесообразности той или иной принципиальной установки — увлеченном или эмоциональном дирижировании, скупом или детальном жесте, показе самих оттенков или передаче их смыслового значения и т. п. Однако и здесь можно оспаривать преимущество одного вида дирижирования над другим. Дирижеры придерживаются той или иной направленности дирижирования в зависимости от своего темперамента. Дирижер эмоциональный вряд ли сможет управлять исполнением, не передавая своего увлечения музыкой. Мы стоим именно на такой позиции. Музыка — искусство эмоциональное, увлекающее, оно требует соответственно этому эмоционального воплощения. Что же касается руководства исполнением, то оно обязательно должно быть увлекающим. К тому же дирижер должен не только донести свои музыкальные намерения до исполнителей, но и вдохновить их, заставить проникнуться своим эмоциональным состоянием.

Можно спорить о том, нужно ли дирижировать образно. Безусловно, дирижер более рельефно и убедительно передаст исполнителям свои намерения, если будет дирижировать образно: именно образный жест в большей мере помогает исполнителям понимать музыку и намерения дирижера, чем сухое тактирование. Возражение может вызвать лишь такое дирижирование, при котором дирижер не столько управляет исполнением, сколько показывает собственные переживания «по поводу» исполняемой музыки.

Надо ли дирижировать скупым жестом? Если дирижер может передавать эмоциональное содержание лаконичными жестами, то это лишь его заслуга. Но обучающийся дирижер должен иметь в виду, что оказывать воздействие на исполнителей с помощью скупого жеста значительно труднее, чем пользуясь свободными выразительными движениями. Для этого необходимо такое мастерство, которым обучающийся еще не владеет. Его скупой жест превращается в скудный жест, в обычное тактирование. Необходимо исходить из принципиальной установки, что молодой дирижер должен всемерно развивать не только возможности своей техники, но и свои способности. Для этого ему необходимо стараться дирижировать с максимальной выразительностью. Лишь таким образом он сможет повышать воздействующую силу своего дирижирования, развивать свои волевые качества. Дирижеру не следует стеснять себя какими-либо ограничениями, мешающими непосредственно и с увлечением передавать свои исполнительские намерения. В дальнейшем, с приобретением большего умения и опыта, он сможет ограничивать свой жест, не «навязывать» исполнителям то, что они выполняют и без его требований.

Во время домашней работы, преследующей прежде всего учебные цели, пользоваться скупым жестом не рекомендуется, так как перед начинающим дирижером стоит задача наиболее полно выразить в жесте все детали и тонкости исполнения. Поскольку

домашние занятия направлены на всестороннее развитие исполнительских и специфически дирижерских навыков, на развитие выразительных средств управления исполнением, дирижер должен не столько упрощать, сколько напротив, усложнять задачи. Чем настойчивее учащийся будет искать мануальные средства для передачи всех выразительных элементов музыкальной фразы, тем глубже он будет вникать в ее содержание, подмечать ее характерные особенности. Лишь при подобном отношении к музыкальному материалу дирижер сможет сделать исполнение осмысленным, живым и непосредственным.

Кроме того, дирижер должен уметь показывать при помощи жеста любые детали исполнения, чтобы в случае необходимости воздействовать на исполнителей, не прибегая к многословным объяснениям. Это особенно важно по той причине, что передать характер исполнения легче иногда при помощи выразительного жеста, чем слова. По мере усвоения оркестром намерений дирижера, последний может руководить исполнением менее детально, показывая общую линию музыкального развития, его образно-эмоциональную сторону. В этом случае дирижер пользуется обобщенным жестом, передающим в концентрированном виде наиболее существенные стороны музыки. Такой жест порой обладает особенно большой силой волевого воздействия. Только после того, как учащийся найдет дирижерские средства для передачи всех выразительных элементов музыкальной фразы и научится пользоваться этими средствами свободно и непринужденно, он может позволить себе, опуская некоторые детали, показывать то, что составляет самую суть музыкального образа.

В заключение еще раз подчеркнем, что на первых порах обучения дирижер должен стремиться к максимальной выразительности жеста, не ограничивая себя условностями, сковывающими его фантазию и мешающими передаче его исполнительских намерений.

СОДЕРЖАНИЕ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ

Домашняя работа, каждодневные занятия за инструментом в жизни каждого музыканта имеют решающее значение для его деятельности. Но особенно большую роль домашние занятия играют в период обучения молодого исполнителя. От того, как он занимается, какие цели перед собой ставит, зависит не только успешность овладения инструментальными навыками, но и само формирование его артистического облика.

Инструменталист во время домашних занятий решает целый комплекс задач, хотя может быть и не осознает этого. Так, например, работая над совершенствованием технического аппарата, заботясь, казалось бы, только о беглости пальцев и точности игры

гамм, арпеджий, октав, исполнитель в то же время развивает слуховое внимание, чувство ритма, тактильные и моторные ощущения, навыки контролирования соответствия моторных ощущений звуковому результату. Но в еще большей степени исполнительские качества воспитываются в процессе работы над художественным произведением: музыкант учится постигать замысел произведения, понимать процесс развертывания музыкальной формы, а также роль и значение фразировочных, артикуляционных и других исполнительских знаков, ощущать образность музыкального движения, анализировать, критически отбирать наиболее яркие и убедительные варианты. Здесь также большую роль играют моторные ощущения. Они становятся не только основой инструментальной техники исполнителя, но и позволяют свободно воплощать на инструменте его музыкальные представления. Именно моторные ощущения способствуют возникновению у него чувства непосредственности передачи на инструменте своих музыкальных мыслей и замыслов.

Таким образом, ставя перед собой конкретную цель выучить к предстоящему уроку заданное произведение, обучающийся по существу занимается важнейшей стороной своего обучения — развивает навыки, способности и психические свойства, необходимые ему как исполнителю. Все это становится возможным благодаря тому, что исполнитель слышит результат своих действий. Звучание инструмента дает ему достоверные показания о протекании его работы, указывает, насколько правильно он реализует свои исполнительские намерения, дает «сигнал» о допущенных ошибках. Так он учится контролировать не только техническую, но и художественную сторону исполнения.

Но это еще не все. Направляя усилия на поиски исполнительских средств воплощения своего замысла, музыкант одновременно с этим совершенствует и сами замыслы. Поиски наилучших вариантов заставляют его более внимательно прислушиваться к звуковому результату, сравнивать, анализировать и синтезировать, подмечать какие-то новые, может быть, ранее упущенные детали, новые стороны содержания произведения.

Совсем не так протекает домашняя работа дирижера. Условия, в которых ему приходится работать, не позволяют ему развивать исполнительские навыки столь же непосредственно и естественно, как любому инструменталисту. Именно поэтому обучающийся дирижер ограничивается изучением партитуры произведения, полагая, что навыки управления исполнением он приобретет во время занятий в классе и дирижирования в оркестре.

Для того чтобы сделать домашнюю работу обучающегося более эффективной, чтобы вооружить его методами активного развития всех необходимых ему навыков и способностей, нужно прежде всего определить содержание этой работы. Лишь имея понятие о том, что предстоит осваивать обучающемуся, можно рассматривать вопрос о методических установках.

Вследствие многогранности деятельности дирижера, его **домашние занятия** требуют еще более напряженной и целенаправленной работы, чем занятия любого другого музыканта-исполнителя. Дирижер в еще большей мере, чем инструменталист, **должен** иметь высокоразвитое внимание, ощущать ритм, динамику **развития** музыкальной ткани произведения, а также образность **музыкального** движения, так как свои исполнительские намерения он должен выражать в жестах, наглядных и доходчивых для исполнителей. Ему крайне важно уметь видеть произведение «по-дирижерски», контролировать как течение исполнения, так и собственные действия.

Для того чтобы освоить навыки управления исполнением, необходим упорный и настойчивый труд. Но особенно значительное время требуется для овладения мануальными средствами дирижерского воздействия. Нельзя надеяться на то, что это произойдет само по себе. Во время дирижирования оркестром обучающийся не имеет возможности ставить перед собой задачи по развитию специальных дирижерских качеств — он слишком поглощен сиюминутными требованиями руководства исполнением. Большую возможность для этого имеют занятия в классе. Однако для того чтобы дирижирование пианистами давало ощутимые результаты, необходима соответствующая домашняя подготовка и, прежде всего, разумная методика домашних занятий, учитывающая всю специфичность условий, в которых они протекают.

Условно в домашней работе можно выделить две стороны, имеющие, соответственно, некоторые отличия в формах и методах занятий. Одна из них, особенно важная в начальном периоде обучения, ставит своей целью всестороннее развитие навыков дирижирования. Другая сторона домашней работы — освоение партитуры. Практически же обе стороны неразрывно связаны и важны на всех этапах творческого роста дирижера.

Большое значение для развития навыков и способностей обучающегося имеет сама партитура изучаемого произведения. Поэтому в начале следует выбирать такие произведения, которые способствовали бы развитию навыков и качеств, необходимых на данном этапе обучения. Очень важно, чтобы материал был не только разнообразным, но прежде всего ярким и наглядным по своей образности и эмоциональному характеру, помогающим начинающему дирижеру самостоятельно находить мануальные средства воплощения. Существующая кое-где практика использования в начале обучения лишь произведений венских классиков (Гайдна, Моцарта) не всегда дает положительные результаты. Эти произведения, представляющие исключительную исполнительскую трудность, воспринимаются учениками лишь как материал для развития технических навыков.

Работа над партитурой может вестись в трех направлениях: а) освоение партитуры за роялем; б) освоение при помощи внутреннего слуха; в) мануальное освоение. Первые два направле-

ния, имея общность установок и методов, тесно связаны друг с другом. Их уместно объединить, условно обозначив «исполнительско-аналитической» формой работы. Мануальное освоение произведения можно назвать «практической», «дирижерской» формой работы. Она представляет наибольшую сложность для домашних занятий дирижера вследствие того, что протекает без общения с исполнителями.

Все последующее изложение посвящено рассмотрению этой основной проблемы домашних занятий. От того или иного ее решения зависит вопрос воспитания дирижера, развития у него многочисленных навыков и способностей, которые необходимы ему для профессиональной деятельности. Однако следует иметь в виду, что мануальное освоение партитуры произведения, какие бы цели оно ни преследовало, в каких бы аспектах ни велось, невозможно без постижения его содержательности и глубины, без понимания всех особенностей развития его образно-эмоционального строя, без способности видеть и ощущать партитуру «по-дирижерски».

Для большей наглядности целесообразно представить содержание домашней работы в виде плана, где бы четко вырисовывались отдельные разделы, грани и аспекты работы обучающегося.

РАБОТА НАД ПАРТИТУРОЙ

Освоение партитуры в исполнительском плане.

1. Ознакомление с нотным текстом.
2. Анализ формы произведения.
3. Уяснение общего характера, образно-эмоционального содержания.
4. Анализ оркестровой фактуры.
5. Конкретизация исполнительского замысла.
6. Подготовка к репетиции (обдумывание плана работы, корректировка оркестровых партий, штрихов и т. д.).

Мануальное освоение партитуры.

Поиски дирижерских средств для передачи в жестах:

1. «Синтаксиса» музыкальной формы произведения.
2. Динамики развития формы.
3. Фразировки.
4. Образности музыкального движения.
5. Звукового колорита.
6. Образно-эмоционального характера музыки.

Развитие способностей, навыков и свойств психики, необходимых для исполнительского освоения партитуры.

1. Развитие слухового внимания и наблюдательности.

2. Развитие навыка «дирижерского видения» музыкального материала.

3. Развитие партитурного слуха (охват слухом всех голосов партитуры).

Развитие способностей, навыков и свойств психики, необходимых для овладения дирижерской техникой.

1. Развитие рук как инструмента, передающего намерения дирижера, как средства управления, коммуникации и воздействия:

а) развитие ощущения непосредственности передачи музыкальных представлений средствами мануальной техники (ощущение связи музыкальных представлений с моторикой);

б) развитие ощущения «звука в руке»;

в) развитие средств передачи динамичности музыкального движения;

г) развитие средств передачи образно-эмоционального содержания музыки;

е) развитие конкретности дирижирования (его соответствия определенным исполнительским задачам).

2. Развитие «полифоничности» руководства. Нахождение средств для руководства голосами партитуры, требующими различных приемов управления.

3. Развитие способности трансформировать музыкальные представления в выразительные жесты:

а) работа над вариативностью жеста;

б) развитие дирижерской фантазии.

4. Развитие волевых качеств:

а) развитие активности дирижирования;

б) развитие оперативности дирижирования;

в) развитие эмоциональной стороны дирижирования («интонации» жеста).

5. Развитие навыков контролирования:

а) контролирование точности выполнения технических приемов;

б) контролирование соответствия жестов музыкальным образам;

в) развитие навыка предвидения возможных неточностей исполнения.

НЕДОСТАТКИ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ

ПРИЧИНЫ НЕЭФФЕКТИВНОСТИ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ

Домашние занятия обучающегося часто бывают неэффективными, а иногда наносят лишь ущерб его воспитанию. Это обычно объясняют тем, что обучающийся вынужден заниматься, не имея

возможности руководить исполнителями. Однако кроме этой объективной причины существует ряд субъективных причин, вследствие которых домашние занятия не дают положительного результата. Прежде всего обучающийся не имеет представления о том, как можно заниматься при отсутствии конкретных исполнителей. Сказывается и пренебрежительное отношение к необходимости развития техники.

В зависимости от способностей и взглядов на содержание дирижерского искусства обучающихся можно подразделить на три группы. Одни полагают, что условия домашней работы не позволяют заниматься совершенствованием техники дирижирования, развитием выразительных средств управления исполнением и поэтому ограничиваются лишь изучением партитуры. Посвятив некоторое время освоению навыков тактирования, они считают свои учебные задачи выполненными и уповают на то, что дирижерская техника будет сама по себе совершенствоваться во время занятий в классе и дирижирования в оркестре. К другой группе можно отнести тех, кто полагает, что заниматься надо «музыкой», а не «техникой». Подобное противопоставление говорит о полном непонимании роли, а главное, содержания и возможностей техники дирижирования. К третьей группе обучающихся можно отнести тех, кто старательно занимается мануальным освоением партитуры, усердно заучивая найденные в классе жесты. Ни один из этих методов не приводит к положительным результатам.

Чтобы освоить какой-либо *технический прием* дирижирования, надо иметь ясное представление о его механизме, о тех закономерностях, на которых он основан. Но чтобы найти *выразительные средства*, соответствующие отражаемому ими музыкальному образу, необходимо не только отчетливо представлять себе природу этих средств и «структуру» дирижерского «языка», но и уметь видеть и ощущать в музыке то, что возможно передавать в жестах и, наконец, знать, как искать эти выразительные средства. К тому же следует иметь в виду, что поиски могут увенчаться успехом лишь в том случае, если дирижер имеет соответственным образом подготовленные руки, тонкие двигательные ощущения и развитые волевые качества.

Дирижер-профессионал, при наличии у него определенных данных и опыта, находит те или иные технические и выразительные приемы дирижирования на практике, в процессе репетиций с оркестром. Реакция исполнителей показывает ему, насколько примененный им жест отвечает своей задаче. Но начинающий дирижер еще не имеет опыта, поэтому он не может быть уверенным в том, что его поиски идут в нужном направлении. Как правило, он руководствуется лишь указаниями педагога и, кроме того, непреднамеренно или сознательно подражает жестам, виденным им у других дирижеров. При неумении отличать выразительные приемы от субъективной манеры дирижера подобное

неразборчивое копирование может привить обучающемуся лишь манерность, а не содержательность дирижирования. Стараясь найти жестовую «модель» дирижируемого им произведения, учащийся может закрепить ошибки и неточности и, что хуже всего, усвоить дирижерские штампы — движения, лишённые подлинной активности, смыслового содержания.

Конечно, возможность осваивать дирижерское искусство, непосредственно управляя игрой исполнителей, даёт очень многое, и преуменьшать значение этого мы не собираемся. И все же необходимо признать, что домашние занятия обучающегося мало плодотворны не столько из-за отсутствия исполнителей, сколько из-за отсутствия целенаправленной методики занятий, установки на развитие необходимых дирижеру навыков и способностей.

Ставя перед собой узкую цель — приготовить задание к предстоящему уроку в классе, обучающийся скорее всего ограничится мануальным освоением партитуры. Занимаясь таким образом, он не сможет извлечь всей пользы, которую даёт общение с исполнителями. Для того чтобы обучающийся понимал стоящие перед ним в его домашней работе задачи, он должен иметь представление о содержании дирижерской техники, о том, как превратить тактирование в средство руководства исполнением. Лишь в этом случае он будет видеть перспективу в своих занятиях, осознавать, к каким результатам он должен стремиться.

Следует помнить, что бессистемная, хаотичная работа в домашних условиях может привести к негативным явлениям. Чтобы домашние занятия были успешными, формы и методы их должны основываться не на копировании, а на использовании активных целенаправленных средств освоения технических и выразительных приемов дирижирования, на применении действенных способов контролирования процесса обучения. Последнее будет способствовать развитию таких качеств, как внимание и наблюдательность. Данный метод работы должен охватывать все разделы обучения дирижера, связать все стороны его исполнительства в единый узел.

НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНОСТЬ МАНУАЛЬНОГО ОСВОЕНИЯ ПАРТИТУРЫ

К мануальному освоению партитуры обучающийся относится весьма формально, довольствуясь поверхностным «промахиванием» произведения, либо закреплением подходящих, как ему кажется, жестов. Молодой дирижер не задумывается над вопросом: почему именно эти жесты кажутся ему лучшими. Он не пытается вникнуть в их суть, а тем более ощутить их содержание, почувствовать их действительность, он не стремится каким-либо образом проверить точность выполнения технического приема,

а тем более соответствие выразительного жеста отражаемому им музыкальному образу.

Не придавая важного значения развитию дирижерской техники или не зная, как ее можно развивать, обучающийся считает нужным «заниматься музыкой», как он со значительностью говорит, показывая тем самым свое пренебрежение к технике дирижирования. Некоторые из учащихся видят успешность своих занятий лишь в количестве пройденных ими произведений, стараются выучить как можно больше партитур, «приобрести репертуар». Это показывает, сколь неверно представляют себе молодые дирижеры задачи своего обучения.

Но получает ли обучающийся достаточную пользу от работы над партитурой, если он исключает ее мануальное освоение? Конечно, не следует уравнивать всех обучающихся, однако можно утверждать, что большинство — как раз те, кто пренебрежительно относится к мануальной технике, — извлекают из этой работы минимальную пользу. Дирижер может выучить партитуру наизусть. Однако это еще не говорит о том, что он внимательно проанализировал форму произведения, что он понимает смысловое значение каждого оттенка, лиги, штриха — всех авторских указаний и ремарок.

Партитуру нужно уметь видеть «по-дирижерски». Для этого необходимо развитое внимание и наблюдательность, которые сами собой в процессе практики дирижирования не разовьются. Во-первых, качества и способности человека нуждаются в специальном развитии, упражнениях и тренировке. Во-вторых, они развиваются в процессе самой деятельности лишь в том случае, если человек выполняет работу не пассивно, не механически, а активно и целенаправленно.

Выучить партитуру наизусть — еще не значит освоить ее исполнителем, создать определенную исполнительскую концепцию. Для этого требуется огромное количество знаний, навыков и способностей, умение сравнивать, анализировать, искать, оценивать, отбирать. Но этого мало. Динамику развития музыкального материала исполнитель должен не только увидеть и понять, но и почувствовать, а вернее сказать, прочувствовать, пережить. Совершенно очевидно, что здесь также нужны, помимо обще-музыкальных, специфически дирижерские качества и способности.

Поверхностному освоению партитуры может в значительной степени способствовать знакомство с произведением по пластинкам. Таким образом можно выучить произведение наизусть по слуху, не вникая в детали партитуры, не осознавая, а порой и не замечая их. Возможность изучать произведение по пластинкам освобождает потребителя настроенного учащегося от самостоятельной работы, от необходимости активно мыслить, искать, пробовать, анализировать и отбирать те или иные варианты исполнения. За него теперь это делают Г. Караян, О. Клемперер,

А. Тосканини и другие корифеи дирижерского искусства. Молодые дирижеры забывают, что тот же Тосканини несколько раз заново записывал симфонии Бетховена, полагая каждый раз, что только теперь он понял, как нужно их исполнять. Но ведь к подобным выводам он приходил в результате непрекращавшейся творческой работы, тщательного изучения хорошо знакомых произведений. Освоение партитуры по пластинкам не развивает, не обогащает исполнительские качества дирижера, а приводит лишь к пассивности музыкального мышления и исполнения. По существу, дирижер уподобляется копиисту, бездумно, механически повторяющему то, что было выполнено другими¹.

Разве исполнитель-инструменталист ограничивается мысленным изучением произведения или знакомством с ним по записи? Разве он не штудирует его за инструментом, не старается все проверить, «ощупать», ощутить своими руками, привлечь на помощь моторику? Исключив мануальное освоение партитуры, жестовое претворение сложившихся в представлении музыкальных образов, дирижер чрезвычайно обедняет достигаемый результат, по существу, останавливается на полпути. Именно дирижеру дана наибольшая возможность использования своей моторики для передачи образности музыкального движения, эмоционального содержания произведения. Не связанный необходимостью извлекать звуки на инструменте, дирижер может свободно передавать в жестах музыкальные образы. Для того чтобы дирижер мог ощущать непосредственность воплощения своих музыкальных представлений в момент руководства исполнением, он должен обладать чувствительными руками, тонкими двигательными ощущениями. Того и другого можно достичь лишь в результате специально направленной работы, настойчивой тренировки.

Необоснованное убеждение в том, что условия домашних занятий не позволяют работать над совершенствованием мануальных средств управления исполнением, приводит к тому, что обучающийся вообще игнорирует главный, основной предмет своей учебы. Неверие в возможность достижения поставленной цели сказывается на отношении обучающегося к своим занятиям, отражается на самом его исполнительстве, ведет к недостаточной активности дирижирования. И наоборот, стремление к активности руководства исполнением, повышению уровня своего мастерства дает ощутимые положительные результаты.

Описываемые методы домашней работы дают соответствующее направление усилиям обучающегося, показывают ему пути к овладению мануальными средствами руководства исполнением, средствами воздействия на исполнителей.

¹ Сказанное не означает, что дирижер не должен обращаться к помощи записи произведений для развития своего исполнительского и музыкального мышления. Однако пользу может принести лишь разумное использование записей. Подробнее об использовании механической записи в домашней работе см. в Дополнении.

НЕ РАЗВИВАЕТСЯ ВНИМАНИЕ

Для того чтобы управлять оркестром, требуется обостренное, развитое внимание. Однако развитию этого важнейшего качества в условиях домашней работы не придается должного значения. Конечно, если нет исполнителей и отсутствует реальное звучание, то практически и не на что обращать внимание. Тем не менее, причина недостаточного его развития, как нам кажется, не только в этом, но и в самой специфике обучения дирижированию.

Внимание инструменталиста развивается в повседневной работе за инструментом. Оно необходимо для того, чтобы осваивать произведение, анализировать его, отбирать лучшие технические и исполнительские приемы, чтобы слушать свое исполнение, контролировать и направлять его в желательную исполнительскую сторону.

Можно ли требовать такого же отношения к своей работе над изучаемой партитурой и от обучающегося дирижера? Не только можно, но и нужно. Партитура симфонического произведения уже в силу своей сложности и многоголосности требует для исполнительской своей расшифровки не только обширных знаний, но и самого пристального внимания. Тем не менее работа над партитурой не всегда способствует развитию внимания обучающегося в такой же мере, как работа по освоению произведения развивает внимание инструменталиста.

Очень часто молодой дирижер недостаточно внимательно изучает партитуру заданного ему произведения потому, что она ему уже известна, — как говорится, «на слуху». Работая над партитурой, дирижер не пытается всматриваться во все детали нотной записи, «разгадать» значение каждого оттенка, штриха, каждой лиги. Обучающийся читает партитуру лишь для того, чтобы выучить ее, а отнюдь не для того, чтобы извлечь для себя что-то новое. Все здесь ему кажется давно знакомым. Он видит партитуру с точки зрения уже имеющегося у него слухового опыта. Произведение по существу не изучается. В дальнейшем обнаруживается, что молодой дирижер не обратил внимания на очень многое: не заметил некоторые голоса, подголоски, особенности оркестровки, не придавал значения оттенкам, не понял смысла некоторых штрихов.

Таким образом, знакомясь с материалом, осмысливая и анализируя его в поисках исполнительских решений, дирижер не проявляет должного внимания. Еще меньше оно развивается при мануальном освоении партитуры, ведь в условиях домашней работы дирижер никем не управляет, а лишь сопровождает свои музыкальные представления наиболее привычными ему движениями. Даже когда обучающийся дирижирует в классе или встречается с оркестром и, наконец, имеет возможность слушать то, что ему играют исполнители, он не подключает полностью свое внимание.

Дирижируя во время занятий в классе пианистами, обучающийся повторяет те движения, которые он приготовил во время домашних занятий, не слушая того, что играют ему пианисты. «По условиям» классного дирижирования, он должен представлять себе оркестр, руководить оркестрантами, поэтому он и управляет не пианистами, а своим воображением¹. Польза, которую обучающийся мог бы получить во время урока, на деле оказывается минимальной. Дирижируя оркестром, он применяет заученные жесты, мало обращая внимания на то, что звучит на самом деле. Кроме того, во время управления оркестром на дирижера обрушивается столько новых и неожиданных для него ощущений и впечатлений, что он практически не может охватить их своим вниманием. Для этого необходимо обладать способностью наблюдать, подмечать, анализировать. Вряд ли можно ожидать от учащегося подобных качеств, если развитием их он не занимался.

Забегая вперед, можно сказать, что соответствующая установка классных занятий заставила бы молодого дирижера и иначе слушать, и по-иному относиться к своим домашним занятиям. Зная, что при дирижировании пианистами от него требуется максимальное внимание, обучающийся работал бы над партитурой иначе, старался глубже вникать в нотную запись. Он перестал бы ориентироваться только на свое воображение и во время дирижирования в классе стал бы слушать реальное звучание фортепиано, а в дальнейшем звучание голосов оркестра². Чем внимательнее дирижер изучит партитуру, тем легче ему будет направлять внимание во время руководства исполнением.

Внимание может развиваться лишь в том случае, если сама работа настоятельно требует этого. Ограничиваясь поверхностным знакомством с партитурой, пренебрегая активной и целенаправленной работой над совершенствованием мануальных средств управления, дирижер не развивает тем самым одно из важнейших качеств, необходимых для его специальности.

ДИРИЖИРОВАНИЕ ОДНИМ ГОЛОСОМ

Во время домашних занятий обучающийся, как правило, поглощен лишь руководством мелодической линией, которую он пропевает про себя или вслух. Подобный вид домашней работы становится причиной некоторых негативных сторон дирижирования.

Прежде всего это может привести к неритмичности дирижирования. Стараясь как можно более ярко передать в жестах

¹ См. «О дирижировании воображаемым и реальным исполнением».

² Подробно об этом см.: «Развитие навыков репетирования в классе по специальности».

выразительную сторону мелодического движения, он допускает ряд погрешностей в отношении ауттактовых движений, «смазывая» их в целях отображения слитности и устремленности мелодической линии. Пропевая мелодический голос, обучающийся лишается возможности представлять себе движение аккомпанемента, пульсация которого только и может дать ему ощущение ритмической опоры, помочь преодолеть противоречие между технической и выразительной сторонами дирижирования.

Кроме того, концентрируя внимание на одном голосе, дирижер не слышит все остальные голоса. Управляя одним голосом, подчиняя свой жест выразительности мелодии, дирижер не считается «с интересами» других голосов, требующих, может быть, совсем иных средств управления. В результате дирижер не только пренебрегает ритмической точностью управления, но и мешает исполнению. Избежать этого он сможет только в том случае, если будет распределять свое внимание на всю вертикаль. Привыкая направлять внимание только на один голос, дирижер не развивает ни «полифоничности» слышания партитуры, ни оперативности руководства исполнением.

НЕ РАЗВИВАЮТСЯ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

Вряд ли надо говорить о важности той роли, которую в любой предметной деятельности играют двигательные ощущения. В музыкально-исполнительском искусстве двигательные ощущения имеют решающее значение. Без развитых двигательных ощущений игра на музыкальном инструменте практически немыслима.

Техническая сторона дирижерского искусства не сравнима с трудностями инструментальной техники. Движения дирижера сами по себе не отличаются сложностью. Они не требуют ни быстроты, ни точности ориентации на клавиатуре или грифе. Приемы тактирования можно освоить в течение короткого времени. И тем не менее техника дирижера, в особенности средства руководства выразительностью исполнения, активного воздействия на исполнителей, нуждаются во всесторонне развитых моторных ощущениях. Надо только иметь в виду, что под развитостью двигательных ощущений дирижера следует подразумевать нечто иное, отличающееся от требований, предъявляемых к моторике инструменталиста. Можно сказать, что развитость двигательных ощущений дирижера — это их способность «улавливать» процессы его музыкального мышления, его музыкальные представления и трансформировать их в адекватные, или точнее — изоморфные им жесты, которые могут оказывать воздействие на исполнителей. Это также их способность отражать в выразительных движениях эмоциональное состояние, отношение дирижера к содержанию музыкального произведения, его волевые качества. Дви-

гательные ощущения — звено, связывающее музыкальное мышление дирижера с его выразительными жестами, а через них — с мышлением исполнителей. Без развитых двигательных ощущений дирижер не может чутко реагировать на ход исполнения, руководить им, направлять в нужную для себя сторону.

Как видим, двигательные ощущения играют в дирижерском исполнительстве решающую роль. Можно не без основания думать, что «тайна» дирижерского искусства — в способности находить жесты, передающие музыкальные представления дирижера музыкантам и оказывающие воздействие на процесс исполнения, что в свою очередь зависит от развитости двигательных ощущений. Функции их весьма специфичны. Ни в каком другом виде человеческой деятельности они не играют подобной роли. Значение двигательных ощущений в дирижерском искусстве заслуживает самого пристального внимания и пытливого исследования как дирижеров, так и психологов.

Возможность дирижера находить выразительные жесты для передачи своих музыкальных представлений в известной мере связана с гибкостью, пластичностью двигательных ощущений, воспитанных в предшествующей жизненной практике — в труде, спорте и т. п. Но это можно скорее назвать лишь предпосылкой, благоприятствующей дальнейшему их развитию — способности понимать мысли дирижера. В какой-то степени двигательные ощущения получают свое «музыкальное образование» непосредственно в практике дирижирования, в стремлении дирижера выражать в движениях складывающиеся в его сознании музыкальные образы. В этом случае и говорят о дирижерских способностях¹. Но, как правило, двигательные ощущения нуждаются в специальном развитии соответственно требованиям, предъявляемым к ним дирижерским искусством. Для этого необходимо иметь представление о двигательных ощущениях, понимать механизм трансформации музыкальных представлений в выразительные жесты.

Овладение средствами дирижерского «языка» во многом зависит от способности дирижера видеть музыку «по-дирижерски» — ощущать образность, динамику развития, эмоциональный подтекст. Но для того чтобы трансформировать музыкальные представления в выразительные жесты, руки дирижера должны обладать особой чувствительностью, способностью передавать в жестах различную целевую направленность и эмоциональный характер действия. Развивать чувствительность рук можно лишь в том случае, если они достаточно подготовлены — лишены скованности и других двигательных дефектов, если они сноровисты в выполнении всевозможных двигательных операций.

¹ Точнее, следует говорить о двигательных ощущениях как об одном из компонентов, входящих в сложный комплекс дирижерских способностей.

Развитие двигательных ощущений должно лежать в основе освоения мануальных средств дирижирования, будь то элементы тактирования или выразительного дирижирования. Совершенствовать средства дирижирования — это значит воспитывать тонкость двигательных ощущений, что требует активности мышления, яркости музыкальных представлений, внимания к каждому жесту. На деле же мы видим, что в процессе домашних занятий двигательные ощущения дирижера мало развиваются. Это происходит по следующим причинам:

а) дирижер лишен ощущений, связанных со звукоизвлечением, поэтому в его движениях отсутствует целенаправленность, присущая каждому предметному действию;

б) дирижер ориентируется только на восприятие исполняемого, игнорируя показания моторных ощущений, допуская поэтому технические ошибки дирижирования;

в) дирижер заучивает внешнюю сторону технических и выразительных приемов дирижирования, не стремясь почувствовать их смысл и внутреннюю динамику;

г) дирижер не имеет представления о возможностях дирижерской техники, о структуре дирижерского «языка» и о дирижерских способностях.

Невнимание к развитию двигательных ощущений приводит к тому, что движения дирижера легко могут стать выхолощенными условными знаками.

НЕ РАЗВИВАЕТСЯ «ОЩУЩЕНИЕ ЗВУКА В РУКЕ»

«Ощущение звука в руке» — качество, на котором зиждется способность дирижера руководить исполнением оперативно и выразительно. Может ли он дирижировать ритмично, если не чувствует, сколько звуков приходится на каждое движение руки, не чувствует их ритмической пульсации внутри счетной доли? Если дирижер определяет только начало каждой доли и не в состоянии оказывать какого-либо влияния на движение звуков внутри доли, он не сможет дирижировать не только выразительно, но и достаточно ритмично.

Мало кто из дирижеров в полной мере обладает способностью ощущать звуковое заполнение доли и активно руководить им. Качество это вырабатывается нелегко, а развитие его в домашних условиях кажется задачей совершенно непреодолимой. Отсутствие возможности контролировать свои жесты на основе восприятия звукового результата приводит к тому, что дирижер перестает соотносить свои движения со звуковым заполнением доли. Он не дает возможности выдержать длительность доли и не замечает, что сам же вызывает торопливость ритмического движения. Таким образом, обучающийся привыкает к неким «абстрактным»,

«не озвученным» движениям, обозначающим лишь начальные точки каждой счетной доли такта. В результате всего этого двигательные ощущения, чрезвычайно важные для приобретения данного навыка, не только не развиваются, но и притупляются.

Следует подчеркнуть, что мы имеем в виду притупление тех двигательных ощущений, которые были свойственны дирижеру как исполнителю-инструменталисту. Ведь только наличие у инструменталиста развитых двигательных ощущений делает возможным непосредственное воплощение музыкальных представлений на инструменте. От них зависит скорость движения звуков, их ритмическая организация, сила удара по клавише, характер соприкосновения пальцев с клавиатурой или смычка со струной, интенсивность извлечения звука и т. д. Приступая к новому для себя виду исполнительской деятельности, музыкант вместо разнообразной гаммы тонких и специфических инструментальных ощущений располагает лишь приемами «отбивания» долей такта, с соответствующими им примитивными двигательными ощущениями.

«Ощущать звук в руке» — это значит чувствовать его насыщенность, его колорит, «растяжимость», «сопротивляемость», иначе говоря, чувствовать «материальность» звука. В условиях домашней работы обучающийся не развивает все эти чувства и его жесты становятся как бы «беззвучными». Между тем возможность такого развития имеется. Молодой дирижер должен активно добиваться большей яркости и конкретности своих музыкальных представлений, так как только яркие музыкальные представления способны вызвать «ощущение звука в руке».

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЖЕСТОВОЙ МОДЕЛИ

. Домашняя работа обучающегося над мануальным освоением партитуры подразумевает поиски и отбор выразительных средств для передачи музыкальных образов произведения. Именно в подобной работе развиваются и средства дирижерского воздействия, и дирижерская фантазия, и исполнительское внимание. Одновременно с поисками жестового воплощения музыкальных образов делаются ярче представления о содержании произведения, углубляется понимание музыки, создается план исполнения.

Допустим, что учащийся нашел жесты, которые, как ему кажется, соответствуют характеру данного произведения, и старается закрепить их, с тем чтобы применять во время дирижирования в классе. Это приводит к созданию дирижерской модели жестового воплощения музыкальных образов. Но прочно зафиксированная жестовая модель, даже если она и не противоречит поставленной цели, не всегда может стать активным средством управления, ведь оно осуществляется соответственно реакции

исполнителей на жест дирижера. В процессе исполнения дирижеру приходится приспосабливаться, гибко и оперативно изменять технические средства в зависимости от того, как исполнители отвечают на его жесты. Процесс руководства исполнением — это не монолог, когда действует, «говорит» дирижер, а исполнители выступают в роли «слушателей», подчиняющихся его указаниям, — это диалог, в котором жесты дирижера и ответ исполнителей находятся в непрерывном взаимодействии.

Жестко закрепленная модель дирижирования лишает дирижера возможности гибко изменять средства руководства соответственно непрерывно возникающим задачам. В случае, если исполнение не ладится, дирижер будет стараться «приспособить» исполнителей к своему жесту, а не пытаться изменить его, сделать более удобным и понятным оркестру. Если же выразительная сторона жеста не отражает музыкального образа, то он будет попросту объяснять свои намерения словами.

Затронутая проблема имеет два аспекта. Прежде всего следует иметь в виду, что закрепление жестовых форм передачи музыкальных образов в известной мере препятствует конкретности и активности управления исполнением. Поэтому жестовая модель допустима лишь как некий ориентир для дирижирования. В процессе исполнения дирижер должен уметь гибко изменять ранее подготовленные выразительные или технические приемы. Поэтому ему необходимо развивать *вариативность* жестов, способность мгновенно изменять их характер. Но еще большая перестройка может потребоваться в том случае, если модель, выработанная с учетом исполнительских особенностей и манеры звукоизвлечения одного оркестра, окажется неприемлемой в другом оркестре.

Укажем теперь на другой аспект рассматриваемой проблемы. Во время работы, направленной на поиски выразительного воплощения произведения, дирижер руководствуется своим ощущением музыки. Выразительные жесты, если они непосредственно отражают образно-эмоциональное содержание музыкального произведения, в той или иной степени переживаются дирижером. Но вот жест найден и закреплен. Теперь дирижер старается сохранить именно его, а не то эмоциональное состояние, не тот волевой порыв, который вызвал этот жест. Таким образом он запоминает движение, а не его музыкально-смысловой эквивалент. Чем дольше дирижер работает над произведением, тем больше выхолащивается выразительная сторона жеста, тем более он превращается в движение, а не действие. Ясно, что такой жест, ставший привычным и обыденным, уже не захватывает самого дирижера и не воздействует на исполнителей.

То же самое можно сказать и о жестах, скопированных у других дирижеров. Поэтому очень важно, перенимая жест, стараться понять его сущность, почувствовать его эмоциональное наполнение и волевой импульс. Необходимо уметь самому находить

подобные же выразительные движения, самому непосредственно ощущать их содержание. И хотя эти навыки у молодого дирижера еще недостаточно развиты, уже сами попытки проникнуться содержанием копируемого жеста могут способствовать и развитию волевых качеств, и дирижерской фантазии.

ПАССИВНОСТЬ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Привычка «управлять» собственными музыкальными представлениями может привить обучающимся пассивность дирижирования.

В реальных условиях дирижер, если он стремится активно воздействовать на исполнителей, ощущает как бы некоторое их сопротивление. Это заставляет его с большим или меньшим усилием «вести» музыкантов, преодолевая их инертность, а потому и придавать жесту большую настойчивость. Он не может «прикладывать» к исполняемому заранее приготовленные жесты, а выполняет их в соответствии с ответной реакцией исполнителей.

Во время домашних занятий дирижеру не на кого оказывать воздействие. В лучшем случае он как бы иллюстрирует свои музыкальные представления образными жестами. Отсутствие необходимости прилагать в момент руководства исполнением волевые усилия приучает дирижера обходиться без них, что приводит к пассивности жестов, а в конечном счете к вялости и безликости исполнения. Дирижируя долгое время без исполнителей, учащийся привыкает слушать лишь свой внутренний голос. Когда же он начинает дирижировать исполнителями, то продолжает управлять собственным пением, не замечая исполнения. Отсюда и неконкретность, и неактивность руководства.

В наименьшей степени пассивность может возникнуть и в результате бездумного дирижирования «под пластинку». В этом случае дирижер лишь подлаживает свои жесты под музыку. С подобным видом жестикуляции под музыку связан весьма существенный и к тому же часто встречающийся недочет — неритмичность дирижирования. Суть его в следующем. Когда музыка дает дирижеру четко выраженную ритмическую опору (например, начало Менуэта из 39-й симфонии Моцарта), то он и тактирует ритмично. Но когда в момент руководства исполнением дирижер сам должен давать играющим эту опору, то он, поглощенный ведением мелодической линии, дирижирует неритмично, особенно в тех случаях, когда ритмическая опора не явно выражена (примером может служить Менуэт из 41-й симфонии Моцарта).

Все эти недостатки объясняются тем, что обучающийся лишен возможности проверять действенность и выразительность

своего дирижирования, основываясь на реакции исполнителей. Здесь мы касаемся еще одной проблемы домашних занятий — невозможности контролировать свои действия, что совершенно необходимо дирижеру в работе с оркестром. Несмотря на то, что дирижер не слышит ответной реакции на свои движения, развивать во время домашних занятий навык контролирования можно. Для этого необходимо упорядочить процесс домашних занятий, сделать его активным и целенаправленным.

НЕ РАЗВИВАЮТСЯ ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА

Активность дирижирования немыслима без наличия у дирижера волевых качеств. Как правило, они формируются и развиваются в процессе преодоления всевозможных трудностей и препятствий.

В дирижерском исполнительстве волевые качества проявляются как в настойчивости действий, направленных на достижение цели, так и в самих жестах дирижера. В дирижерском исполнительстве имеет значение не только то, к чему он стремится, но и какими мануальными средствами это осуществляется. Дирижер может делать точные замечания, ориентирующие исполнителей на определенную цель, умело руководить ансамблем исполнения. И в то же время его жест может не соответствовать его требованиям, не обладать достаточной настойчивостью и не воодушевлять исполнителей. В результате исполнение оказывается вялым или формальным.

Настойчивость жеста не связана с каким-либо физическим напряжением, с большой амплитудой, резкостью и прочими признаками волевых усилий. Волевые качества дирижера могут проявляться не только в движениях, но и в характерном положении корпуса, в мимике, в выразительном положении левой руки. Вместе с тем внешние признаки подлинного волевого усилия дирижера должны быть отражением стремления достичь необходимого результата. Только в этом случае выразительные жесты смогут вызывать соответствующую реакцию исполнителей.

В дирижировании оказывается возможной и «подделка» — выразительные движения без того чувства, которое они должны отражать. Волевой жест может быть скопирован, подобно любому движению, с внешней стороны. Такой жест производит впечатление лишь на неискушенного слушателя, исполнители же обычно остаются равнодушными к «картинным» жестам и позам дирижера. Привычка дирижировать, не ощущая «материальности» звука, не встречая «сопротивления» исполнителей, не общаясь с ними как с участниками исполнения, не только не развивает волевые качества, но может повести к прямо противоположным результатам — пассивности дирижирования.

Развитие волевых качеств — важнейшая проблема воспитания дирижера, но особенно остро она стоит применительно к условиям домашних занятий. В значительной степени она может быть разрешена, если дирижер будет заботиться о развитии подлинно волевых качеств, а не внешних атрибутов их проявления, имея в виду, что первое ведет к совершенствованию выразительных средств дирижирования, тогда как второе приучает к позерству, к поверхностному жестикулированию под музыку. Для того-то и необходимы активные и целенаправленные методы работы как над музыкальным материалом, так и над жестовым его воплощением.

МЕТОДЫ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ

Как известно, деятельность дирижера подразделяется на три основных этапа: домашние занятия (освоение партитуры), репетиции с оркестром и само выступление перед слушателями или зрителями. Первый этап работы — наиболее трудоемкий — имеет сугубо подготовительное значение и по своему характеру и содержанию резко отличается от того, что дирижеру придется выполнять в дальнейшем.

Только при встрече с музыкальным коллективом дирижер сможет приступить к воплощению своих художественных замыслов. (У дирижера, занимающегося в учебном заведении, имеется еще промежуточная стадия, когда он дирижирует в классе по специальности.) Важно отметить, что при дирижировании исполнителями ему непременно приходится пользоваться мануальными средствами управления исполнением. В домашней работе он не всегда их применяет, что отрицательно сказывается на формировании его профессиональных качеств. Действительно, если партитура произведения выучивается дирижером без мануального ее освоения, то одно из важнейших звеньев обучения — развитие выразительных средств дирижерской техники — выпадает почти полностью.

Не видя необходимости в мануальном освоении партитуры, молодой дирижер считает возможным ограничиваться во время домашних занятий лишь изучением партитуры, полагая, что собственно к дирижированию он приступит во время репетиций с оркестром. Но во время репетиций дирижер поглощен массой забот и обязанностей и не может уделять особого внимания развитию техники дирижирования, а следовательно, необходимых для его профессии особенностей и качеств. Для этого требуется время и специальная тренировка. Условия для такой работы дают только домашние занятия. Отсутствие исполнителей не должно быть препятствием на пути к овладению дирижерской техникой.

Более того, подобный вид занятий при соответствующей методике и, конечно, настойчивости обучающегося может оказаться более эффективным, чем освоение навыков дирижирования на практике.

Предлагаемые нами методы домашних занятий заимствованы из опыта домашних занятий инструменталиста, в частности пианиста, чье исполнительство более всего приближается к специфике дирижерской профессии. Так же как и дирижер, пианист работает над «объемным», многоголосным произведением. Пианист анализирует его форму, ищет способы исполнительского воплощения каждой фразы, технические средства для наиболее полного осуществления своих замыслов. В течение всей работы над произведением пианист продолжает изучать его структуру, углубляет понимание формы, развития материала, смысла авторских ремарок, непрестанно совершенствует техническое владение материалом и тем самым развивает свое исполнительское мастерство. Играя произведение, пианист все время находится в поиске, обдумывает, как исполнить фразу, пассаж, аккомпанемент, сравнивает, отбирает наиболее пригодные для этого средства.

Методы работы пианиста можно свести к следующему:

1. Пианист изучает произведение *небольшими отрезками*, порой упорно работая над несколькими тактами.

2. Чтобы сконцентрировать внимание на решении определенной исполнительской задачи, пианист играет каждой рукой отдельно, по голосам и фактурным слоям, то есть пользуется *методом раздельного освоения*.

3. В целях отбора лучших вариантов исполнительского решения пианист широко пользуется *методом сопоставления*.

4. Для того чтобы преодолеть технические затруднения, исполнитель прибегает к *временному упрощению исполнительских задач* (играет в замедленном темпе, вычленяет сложный пассаж и т. д.).

5. Для развития техники пианист прибегает к помощи *упражнений и этюдов*.

Наиболее существенной стороной всей подготовительной работы пианиста является не столько конечный результат — выученное и исполненное произведение, — сколько совершенствование навыков, способностей и качеств, развивающихся в процессе этой работы. Важно подчеркнуть то, что все приведенные методы основаны на целенаправленном *слуховом внимании*. Лишь сосредоточенное внимание и наблюдательность позволяют пианисту заметить и осознать малейшие детали в нотной записи, сравнить разные варианты исполнения одной и той же фразы, а также проконтролировать исполнение, его соответствие складывающимся в представлении исполнителя музыкальным образам. Известно, что инструменталист не может ограничиться работой над художественным произведением. Для развития техники он играет этюды учебного, тренировочного назначения, работает над упраж-

нениями, где технические элементы даны в концентрированном виде. Как раз на этих этюдах больше всего развивается слуховое внимание, так же как внимание к двигательным ощущениям.

Методы работы пианиста могли бы быть полностью приложены к домашним занятиям дирижера, если бы не то существенное обстоятельство, что в занятиях дирижера отсутствуют исполнители, которыми он мог бы руководить. В самом деле, лишь слыша, насколько реальное звучание соответствует его идеальным представлениям, музыкант может сравнивать, оценивать, отбирать исполнительские качества, контролировать процесс исполнения.

Как же заниматься дирижеру, если он лишен этого самого важного условия? Найти хотя бы частичный ответ на поставленный вопрос — значит разрешить вопрос методики домашней работы дирижера. Следует оговориться, что предлагаемые методы домашней работы обучающегося не могут полностью заменить занятия с исполнителями. Однако они могут служить важным подспорьем, полезной подготовкой к работе с оркестром. Главное их значение в том, что они могут развивать в домашних условиях такие необходимые дирижеру качества, как внимание, наблюдательность, активность музыкального мышления, целенаправленность действий, самоконтроль.

Разумеется, на разных этапах обучения перед молодыми дирижерами встают и разные задачи, соответственно с чем меняются установки и методы работы над произведениями. Но основу домашних занятий должно составлять развитие исполнительского слухового внимания, двигательных ощущений, и в частности — «ощущения звука в руке», развитие способности находить жесты, соответствующие исполнительской задаче, развитие дирижерской фантазии, так же как и умения видеть партитуру «по-дирижерски», развитие навыка контроля.

По аналогии с методами работы пианиста предлагаем следующие методы домашних занятий дирижера:

1. Метод раздельного освоения партитуры по голосам и фактурным слоям (как исполнительского, так и мануального).

2. Метод сопоставления.

3. Метод сопоставления в сочетании с методом раздельного дирижирования.

4. Метод раздельного освоения выразительных элементов исполнения.

5. Временное упрощение исполнительских задач.

6. Использование упражнений для развития «ощущения звука в руке».

Основными методами являются метод сопоставления и метод раздельного освоения партитуры. Методы применяются в начале в виде упражнений, в дальнейшем используются на материале партитуры.

МЕТОД РАЗДЕЛЬНОГО ОСВОЕНИЯ ПАРТИТУРЫ

Необходимость освоения партитуры по отдельным голосам и фактурным слоям диктуется самой спецификой дирижерского исполнения.

Чтобы руководить игрой большого коллектива музыкантов, дирижер должен прежде всего уметь слушать все голоса оркестра. Навык этот приобретается в процессе работы над партитурой во время домашних занятий дирижера. И здесь большую помощь может оказать метод раздельного освоения партитуры, при котором обучающийся вслушивается по отдельности в каждый голос, помогая себе в трудных случаях игрой на инструменте. Именно метод раздельного освоения партитуры позволяет учащемуся охватывать слухом весь комплекс голосов.

Но особенно ценен предлагаемый метод при мануальном освоении партитуры. Дирижируя во время домашней работы разными голосами и фактурными слоями поочередно, дирижер более глубоко и основательно изучает их выразительные свойства, что позволяет ему находить средства управления, соответствующие особенностям каждого голоса или фактурного слоя. Кроме того, метод раздельного освоения партитуры облегчает возможность преодолеть противоречие между выразительностью и ритмической точностью руководства исполнением.

Педагогическая практика показывает, что во время домашних занятий обучающийся, осваивая партитуру в мануальном плане, дирижирует лишь тем, что может спеть про себя (или вслух). Это можно объяснить двумя обстоятельствами. Во время изучения партитуры обучающийся при максимальной сосредоточенности внимания может охватить слухом некий комплекс голосов. Однако в момент дирижирования такой же сосредоточенности мешают исполнительское волнение, вызванное передачей музыкального содержания, и активность движений. Но важнее другая причина. Во время дирижерского освоения произведения обучающийся направляет все свое внимание на руководство наиболее важным голосом, а именно — мелодической линией, стремясь придать исполнению наибольшую выразительность. Если, к тому же, он еще и пропевает этот голос, то все остальные элементы оркестровой фактуры перестают им восприниматься. Во время руководства реальным исполнением аккомпанемент, басовый голос, подголоски заставляют дирижера обращать на себя внимание. Однако при беззвучном дирижировании воображаемым исполнением он редко принимает их в расчет. Отсюда многие погрешности исполнения, которые сам же дирижер порождает неточностью руководства.

Во время репетиции дирижер также будет руководить лишь мелодическим голосом, соответственно созданной им жестовой модели исполнения. И здесь может выясниться, что, к примеру, начало Четвертой симфонии Брамса «почему-то» звучит невы-

разительно, не в том характере, как это мыслилось дирижеру. Просьбы повторить и сыграть более выразительно не приводят к желаемому результату. И только прослушав отдельно мелодию и аккомпанемент, он обнаруживает, что виолончели и альты играют недостаточно «заполненно», не пропевают звуки арпеджио, не выдерживают длительности четвертей.

Неубедительность исполнения возникла по вине дирижера, который руководя мелодией, «мешал» альтам и виолончелям играть спокойно и выразительно. Причина возникших перед дирижером затруднений — неумение соединить полную и неполную доли, исполняющиеся одновременно в разных голосах. Дирижер обозначает каждую вторую долю ауфтактом, который не передает движения звуков первой доли, не приводит виолончели к второй доле. (Такой ауфтакт, кстати, не обеспечивает и полного выдерживания длительности затактовых звуков мелодии, не способствует их пропеванию.) Кроме того, дирижеру следует обратить внимание и на синкопированные звуки дерева, имитирующие тему.

Подобных примеров можно привести множество, остановимся лишь на одном из них. В побочной партии «Трагической увертюры» Брамса, где имеется аналогичное движение аккомпанемента, неполной является первая доля такта. Если дирижер недодерживает ее, то мешает выразительному движению аккомпанемента.

Такие недочеты в практике молодого дирижера — обычное явление. Часто неопытный дирижер только после репетирования по группам какого-то не получающегося места произведения находит, наконец, нужные приемы дирижирования, в равной мере способствующие точному и выразительному исполнению всех голосов. Обучающемуся приходится повторять на репетиции одно и то же место потому, что во время домашних занятий он ограничивался мануальным освоением лишь мелодического голоса и не штудировал другие голоса. Проработав, например, в мануальном плане голоса виолончелей и альтов, дирижер нашел бы тот характер жеста, который соответствует плавному, «заполненному» их звучанию, он нашел бы и жесты, объединяющие мелодию с аккомпанементом.

В приведенных примерах голоса мелодии и аккомпанемента легко совместимы, так как аккомпанемент имеет мелодизированный характер. Несколько труднее объединить фактурные слои партитуры при наличии самостоятельных голосов (как, например, в побочной партии 1-й части Четвертой симфонии Брамса).

Метод отдельного освоения партитуры заставляет обучающегося слышать все голоса партитуры и находить дирижерские средства для *одновременного* руководства ими. Выявляя голоса, дающие дирижеру ритмическую опору, метод отдельного дирижирования помогает преодолевать противоречие между тактированием и выразительным дирижированием. Метод отдельного

дирижирования является средством развития дирижерских навыков и способностей, необходимых для исполнительского и мануального освоения партитуры. Этим методом дирижер может пользоваться и в дальнейшей своей профессиональной работе. Итак, что дает метод раздельного дирижирования?

I. Развивает необходимые дирижеру навыки и способности:

- 1) внимание и наблюдательность;
- 2) способность к аналитическому мышлению;
- 3) умение слышать во время исполнения все голоса партитуры, то есть «полифоничность» слуха;
- 4) способность контролировать течение исполнения.

II. В работе над исполнительским решением метод раздельного дирижирования способствует более глубокому и детальному анализу партитуры, помогает понять:

- 1) функцию каждого голоса партитуры;
- 2) функциональные связи между голосами;
- 3) роль ритмического сопровождения.

III. При мануальном освоении партитуры метод раздельного дирижирования позволяет находить средства «полифоничности» управления:

- 1) находить голоса, дающие опору для руководства;
- 2) переносить управление с одного голоса на другие;
- 3) применять «обобщающие» жесты, приемлемые для всех голосов.

IV. Метод раздельного дирижирования может быть использован как средство самоконтроля с целью:

- 1) проверки точности жеста;
- 2) выявления дефектов в технике дирижирования;
- 3) выявления ошибок в исполнении.

МЕТОД СОПОСТАВЛЕНИЯ

Чтобы понять какой-то предмет или явление, изучить его свойства мы сопоставляем его с предметом, явлением того же класса. Сравнивая их, мы устанавливаем признаки различия и сходства, благодаря чему начинаем видеть в предмете, явлении качества и свойства, ранее нами не замечавшиеся. В результате наше представление о предмете становится более полным и глубоким.

Подобный метод работы встречается и в исполнительской практике. Он развивает внимание, наблюдательность, умение анализировать и синтезировать. На перечисленных способностях основан процесс контролирования исполнения, то есть сравнение реального звучания с теми музыкальными представлениями, которые сложились в результате уже имеющегося у исполнителя слухового опыта, либо которые возникают в момент чтения нотного текста. Во время репетиционной работы с оркестром дири-

жер сравнивает повторное исполнение одного и того же места произведения, оценивает произошедшие в нем изменения, ставит новые задачи и опять сравнивает и оценивает. Но как использовать метод сопоставления в условиях, когда обучающийся не слышит звучания оркестра?

Если говорить о работе дирижера, направленной на изучение партитуры в исполнительском плане, то она до известной степени приближается по своему характеру к работе пианиста. Здесь дирижер пользуется теми же методами постижения произведения, проигрывая его по отдельным голосам, сравнивая, отбирая лучшие варианты исполнения. (Вполне возможно исполнительское освоение партитуры при помощи внутреннего слуха.) Мы же предлагаем использовать метод сопоставления во время работы над мануальным освоением партитуры. Здесь возникает еще один вопрос: в чем особенность предлагаемого метода, чем он отличается от того, как обычно занимается обучающийся? Ведь дирижер так или иначе ищет «подходящие» жесты, а значит, сравнивает их. Дело, однако, в том, что обычно поиски начинающего дирижера не осознанны. Он не уверен в том, что найденный жест лучше предыдущего, поэтому не пробует разные варианты жеста и, как правило, довольствуется первым найденным приемом.

Предлагаемый метод сопоставления развивает аналитические способности обучающегося, учит его сравнивать жесты и особенности исполнения. Для того чтобы сравнивать незначительные отличия в движении, надо сперва научиться различать более заметные; к тому же надо заранее знать, в чем они могут проявиться. Поэтому необходимо иметь соответствующую установку, на что следует обращать внимание — на интонацию, динамику, ритмику, агогику и т. д. Если обучающийся вначале сможет замечать лишь значительные отклонения, то по мере развития навыка его слух будет обостряться, делаться более тонким.

Во время домашних занятий обучающийся не имеет возможности слушать, а следовательно, проверять исполнение, подмечать его особенности. Но он может сравнивать разные способы выполнения какого-либо приема, выразительного жеста. Важно, чтобы он научился сравнивать определенные, *заранее намеченные* свойства и характеристики жеста.

РОЛЬ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ОЩУЩЕНИЙ В ОСВОЕНИИ МАНУАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ

Обратившись к деятельности инструменталиста, мы увидим, что во время игры на своем инструменте он опирается не только на звуковой результат. Работая за инструментом, пианист, например, добивается точности попадания на клавиши или ровности пассажей, или тонкости звучания. Он по многу раз повторяет

один и тот же такт, даже один и тот же перенос руки, пока не добьется требуемого эффекта. Чему это приписать, только ли слуховому контролю? Нет, слух может лишь констатировать — точно или неточно сыгран пассаж или бросок, корректируют же и исправляют технические приемы мышечные, кинестетические ощущения. Еще до того, как пианист услышит звучание инструмента, он должен сделать соответствующее движение рукой, пальцами. При этом происходит «подстройка» мышечных ощущений: чуть дальше—ближе, сильнее—слабее, быстрее—медленнее. Наконец достигнута точность попадания в скачки. Теперь музыкант старается путем повторений закрепить найденное ощущение в своей моторной памяти. Точно так же благодаря подстройке мышечных ощущений пианист добивается ровности движения пассажей. Изменяя ощущение нажима на клавишу, исполнитель находит желательную окраску звучания.

Как видим, вся работа, направленная на достижение требуемого результата, выполняется на основе мышечных ощущений, хотя и под контролем слуха. Если на некоторое время «выключить» звучание инструмента, то пианист не прекратит исполнения, дальнейшие действия ему будет подсказывать моторная память (подтверждением может служить возможность игры на немой клавиатуре). Однако если лишить пианиста моторных ощущений, исполнение немедленно разладится.

В результате специальных упражнений, длительной практики игры на инструменте устанавливается связь между слуховыми представлениями и кинестетическими ощущениями. Так, например, слуховое представление о каком-нибудь интервале, аккорде заставляет пальцы принимать соответствующее положение. Возникновение представления об определенной последовательности звуков настраивает мышечные ощущения на выполнение «приказа». Причем приказ этот как бы «запрограммирован» в мышечной памяти.

Наличие подобной связи создает у исполнителя впечатление передачи на инструменте своих музыкальных представлений без участия двигательных ощущений. Он не замечает их, так же как мы не замечаем ощущений, сопутствующих нашей речи или пению. Лишь когда в этом возникает необходимость, двигательные ощущения сами могут стать объектом изучения. Вспомним, как приходится обращать внимание на ощущения органов голосообразования при изучении иностранного языка или при постановке певческого голоса. Точно так же порой и инструменталисту приходится «прислушиваться» не только к звучанию инструмента, но и к работе мышц, к кинестетическим ощущениям.

Помимо чисто технических движений в игре музыканта можно заметить сопутствующие им, так называемые «выразительные движения». В этих движениях находит отражение эмо-

циональное отношение исполнителя к передаваемой им музыке, его ощущение динамики разворачивания музыкальной ткани произведения, характера музыкальных образов. Так, например, пианист не ударяет по клавише, а извлекает звук. Он то «отталкивается» от клавиши, то «гладит» ее, то «переливает» звук из клавиши в клавишу. Беря в басу затактовый звук, предваряющий опору, пианист оттолкнется снизу, как бы делая прыжок. И наоборот, опорный бас он возьмет сверху, как бы утверждая его.

Некоторые выразительные движения пианиста в основе своей имеют связь с целенаправленными действиями: это движения толчка, нажима, подбрасывания, переноса, парения, взлета, отталкивания и т. д. Ощущения от этих движений благоприятствуют живости и динамичности протекания музыкальных представлений исполнителя, так же как и содействуют большей яркости их воплощения на инструменте. Однако выразительность движений в большей мере ощущается самим музыкантом, чем проявляется во внешнем действии.

В своей домашней работе дирижер, осваивая в мануальном плане произведение, не может, подобно инструменталисту, ориентироваться на звуковой результат как на средство контроля направленности своих действий. Но по аналогии с учебной практикой пианиста, дирижер в основу своей учебной работы может положить двигательные ощущения. Ведь именно они, так же как и у инструменталиста, являются связующим звеном между его музыкальными представлениями и моторикой. В связи с этим возникает вопрос: что собой представляют ощущения дирижера? По сравнению со сложнейшими моторными ощущениями инструменталиста они могут показаться примитивными. На самом деле это не так — несложны лишь движения дирижера, а не его двигательные ощущения.

Человек может выполнить рукой сравнительно ограниченное количество *движений* — вверх-вниз, вправо-влево, к себе-от себя, кругообразное движение, но количество *действий*, которое он может ими выполнять — безгранично. И каждое из этих действий направляется и корректируется соответствующими двигательными ощущениями. Сказанное полностью применимо к деятельности дирижера. Если видеть в приемах дирижирования лишь движения, то дирижирование сводится к обозначению долей такта и темпа исполнения, для чего, действительно, достаточно примитивных двигательных ощущений. Но если говорить о дирижировании как о сложной системе целенаправленных действий, то придется изменить и наше представление о тех ощущениях, которые лежат в их основе. Если последнее положение взять за основу, то окажется, что двигательные ощущения дирижера намного разнообразнее двигательных ощущений инструменталиста.

Это объясняется двумя моментами. Во-первых, не связанный необходимостью извлекать звуки на инструменте, дирижер может

пользоваться всеми свойственными человеку движениями рук. Ему доступны все движения, какие только могут быть включены в любые предметные действия: поднимание, опускание, перенос, растягивание, нажим, вращение и т. д. Во-вторых, действия дирижера имеют принципиально иное назначение — это средства воздействия на исполнителей. Поэтому особо важную роль приобретает выразительность движений, отражающая эмоциональное состояние и придающая жесту «интонацию». Палитра выразительности движений необыкновенно разнообразна, однако дирижеры черпают из огромного богатства ее красок лишь крохи.

Поскольку двигательные ощущения играют в дирижировании такую значительную роль, они могут быть положены в основу овладения дирижером всеми средствами дирижерской техники. Именно поэтому они должны стать объектом внимания обучающегося во время домашних занятий. Развитие двигательных ощущений поможет дирижеру почувствовать самые незначительные различия в ощущении действий, имеющих сходное смысловое значение.

Чтобы не запутаться в сложном лабиринте всевозможных выразительных и технических движений, а следовательно, и двигательных ощущений, их нужно систематизировать в соответствии с их целевой направленностью.

Все многообразие действий дирижера может быть сведено к трем комплексам. Первый из них включает все то, что связано с отражением самого музыкального материала. Это — приемы тактирования, обозначения темпа и динамики. Сюда относятся жесты, передающие звуковое заполнение доли такта, опорность и переходность долей, артикуляцию, фразировку. Второй комплекс действий дирижера отражает образность музыкального движения, что достигается приемами, передающими «парение», «подбрасывание», «закрутку» и т. д. В третий комплекс можно включить все то, что относится к передаче образно-смыслового содержания музыки. Имеются в виду средства эмоционально-волевого воздействия, придающие жесту «интонацию».

Сложность овладения выразительными средствами дирижирования заключается в том, что обучающемуся трудно соединить элементы всех трех комплексов в едином действии, передавать в нем все выразительные особенности исполнения. Поэтому начинающему дирижеру можно предложить осваивать выразительные средства дирижирования последовательно, постепенно преодолевая возникающие затруднения. Главное, чтобы дирижер научился осознавать свои двигательные ощущения и сделал их средством контроля.

Двигательные ощущения первого комплекса можно считать основными, на них базируются все остальные, более сложные действия и ощущения. Освоение их (передача в жестах дина-

мики и логики развития музыкальной ткани произведения) дает дирижеру «ощущение звука в руке». Элементы этого комплекса приведены в специальных упражнениях (в Приложении). Путем метода сопоставления обучающийся вырабатывает ощущения, связанные с передачей ритмического заполнения доли, функциональной связи звуков, долей, тактов. Следующие два комплекса осваиваются на материале партитуры, также с помощью метода сопоставления.

Метод сопоставления открывает перед молодым дирижером широкие возможности овладения искусством дирижирования. Что дает начинающему применение этого метода?

I. Развивает необходимые дирижеру способности и навыки:

- 1) исполнительское воображение и фантазию;
- 2) слуховое внимание;
- 3) двигательные ощущения;
- 4) «ощущение звука в руке»
 - а) ощущение ритмического пульса внутри доли,
 - б) ощущение связи долей и звуков,
 - в) ощущение направленности музыкального движения;
- 5) ощущение непосредственной связи между музыкальными представлениями и жестами;
- 6) способность чувствовать и передавать в жестах образность движения музыкальной ткани;
- 7) конкретность и активность дирижирования;
- 8) способность «дирижерского видения» партитуры;
- 9) способность осмысливать нотный текст;
- 10) умение понимать содержание произведения.

II. В работе над исполнительским решением метод сопоставления способствует:

- 1) более детальному анализу партитуры;
- 2) поискам исполнительского решения;
- 3) более глубокому постижению произведения (пониманию смыслового значения динамики, знаков артикуляции, фразировки и т. д.).

III. При мануальном освоении произведения метод сопоставления может быть использован как средство:

- 1) поисков и отбора выразительных приемов дирижирования;
- 2) проверки точности дирижирования;
- 3) проверки соответствия жеста музыкальному образу;
- 4) преодоления противоречия между технической и выразительной сторонами дирижирования.

УПРАЖНЕНИЯ НА СОПОСТАВЛЕНИЯ

Нет необходимости говорить о значении упражнения для развития техники инструменталиста. Работа над различными элементами инструментальной техники в изолированном, сконцент-

рированном виде дает музыканту возможность максимально сосредоточить свое внимание на овладении техническими приемами. Хотя выполнение приемов дирижерской техники не отличается сложностью, для овладения ими требуется специальная тренировка.

Как мы знаем, руки дирижера должны уметь «улавливать» его исполнительские побуждения, «считывать» возникающие у него музыкальные представления и превращать их в выразительные жесты, способные оказывать воздействие на исполнителей. Здесь требуется особая тонкость и чуткость всех двигательных ощущений, для развития которых предназначаются специальные упражнения на сопоставления.

У инструменталиста двигательные ощущения вырабатываются с первых же шагов обучения, с первого соприкосновения с инструментом, так как являются связующим звеном между его музыкальными представлениями и их воплощением на инструменте. В отличие от этого схемы тактирования, то есть то, на что больше всего обращается внимание в начале обучения дирижированию, не имеют прямого отношения к звукоизвлечению. Казалось бы, двигательные ощущения не могут играть в деятельности дирижера ту же роль, что и в инструментальном исполнительстве. Тем не менее мы видим, что некоторые дирижеры, обладающие подлинно выразительной техникой, оказывают активное влияние на музыкальные представления исполнителей. Следовательно, можно полагать, что двигательные ощущения дирижера оказываются таким же связующим звеном между его музыкальными представлениями и воплощением их исполнителями.

Для того чтобы между музыкальными представлениями и отражающими их жестами возникла необходимая связь, нужна целенаправленная работа. Практика дирижирования сама по себе еще не обеспечивает ни достаточного развития двигательных ощущений, необходимых для выразительного дирижирования, ни ощущения непосредственности воплощения своих замыслов. В домашней работе для этой цели может применяться метод сопоставления. Однако применять его сразу же в работе над произведениями нецелесообразно, так как во время руководства исполнением дирижер, как мы выше говорили, получает целый ряд непрерывно сменяющихся двигательных ощущений. Пытаться сопоставлять в момент дирижирования эти ощущения — задача непомерно сложная для начинающего.

Для развития моторных ощущений лучше пользоваться упражнениями. Вычленив из пестрого калейдоскопа сменяющихся друг друга движений дирижерской техники какой-то один прием, дирижер имеет возможность не только более успешно его освоить, но и изучить все его свойства. Так, например, работая над способом определения жестом заполнения счетной доли одним, двумя, тремя и более звуками, дирижер сопоставляет двигательные ощущения, получаемые им при обозначении разного количе-

ства звуков в доле. Точно так же он сравнивает и ощущения, возникающие при обозначении различного ритмического заполнения доли, разных вариантов соединения долей, мотивов с разной интонационной структурой и т. д.

Все исполнительские элементы в упражнениях даются в сжатом, концентрированном виде, не встречающемся в обычной практике дирижирования. Для того чтобы сделать руку «слушающей», «думающей» и «говорящей», необходимо научить ее точно выполнять определенные задачи. В преодолении содержащихся в этих упражнениях трудностей развивается «отзывчивость» рук, а главное — конкретность и выразительность жеста. Дирижер должен научиться отчетливо представлять себе определенный ритм доли, почувствовать различия в мышечных ощущениях и соотнести их со своими музыкальными представлениями.

Упражнения важны не только для развития двигательных ощущений, но и для совершенствования многих необходимых дирижеру качеств. Из них на первое место поставим *внимание*. Поскольку упражнения охватывают широкий диапазон исполнительских элементов, это обеспечивает его всестороннее развитие. Больше того, если вначале внимание направляется на механизм выполнения технического или выразительного движения, то в дальнейшем оно переносится на само исполнение, а во время домашних занятий — на соответствие жеста музыкальным представлениям.

Владение средствами определения ритмического содержания доли, а также умение связывать их по смыслу дает дирижеру возможность объединять мотивы в более крупные построения. Одновременно с этим дирижер приучается контролировать свои действия, проверять себя. С помощью методов сопоставления и раздельного освоения партитуры обучающийся может активно работать над развитием всех сторон своего исполнительства. Предлагаемые упражнения являются «ключом» к данным методам работы (даются в Приложении).

Упражнения необходимо выполнять с максимальным вниманием к моторным ощущениям. Возможны некоторые варианты движений в отношении темпа и их амплитуды, а также участия в движении разных частей руки.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СОПОСТАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ НАД ПАРТИТУРОЙ

Работая над мануальным освоением произведения, дирижер пользуется сопоставлением главным образом в момент поисков выразительных жестов, необходимых для передачи музыкальных образов, а также для контролирования применяемых им технических и выразительных приемов дирижирования. Разумеется,

в процессе этих творческих поисков, проверки и отбора наиболее действенных и ярких средств управления исполнением обучающему придется прорабатывать некоторые элементы по отдельности. В каждом музыкальном отрывке, над которым работает дирижер, он обращает внимание на какие-то особые стороны исполнения, проверяет те или иные средства управления. Так, в одном случае потребуется проверить ритмическое заполнение доли, в другом — элементы фразировки, в третьем — образную характерность жеста и т. д. На первых порах обучения, когда молодой дирижер еще только начинает пользоваться приемами сопоставления на материале партитуры, поиски мануальных средств, так же как и их проверку желательно проводить как можно более детально, привлекая для этого все возможные виды сопоставления. Надо иметь в виду, что уже сами поиски приемов сопоставления являются отличной тренировкой внимания и наблюдательности, они развивают аналитическое мышление, дирижерскую фантазию, а главное — «ощущение звука в руке».

Работа, направленная на поиски мануальных средств передачи музыки, одновременно способствует и большему пониманию самого музыкального материала. Прежде всего она заставляет обучающегося более пристально вглядываться и вслушиваться в нотный текст. Наделяя одну и ту же тему различными экспрессивными качествами, исполняя ее разными штрихами, динамикой, артикуляцией, дирижер сможет обнаружить в ней выразительные свойства, остававшиеся ранее незамеченными. В результате такой работы дирижеру откроются новые стороны музыки. Ведь достаточно иногда выделить в фразе тот или другой звук, для того чтобы она вдруг приобрела совсем иной характер, другой колорит, заиграла какими-то новыми красками. Известно, что в исполнительском искусстве магическое «чуть-чуть» значит иногда очень много. Работа по сопоставлению помогает дирижеру выявлять эти едва уловимые нюансы.

Таким образом, метод сопоставлений представляет собой своего рода *исполнительский анализ* произведения, причем анализ дирижерский. Дирижер не только пристально и внимательно анализирует партитуру, но и помогает себе в этом рукой, своими моторными ощущениями. Дирижер как бы «ощупывает», «осязает» исследуемую фразу, ощущает ее пульсацию, динамичность ее развития. Именно такой анализ позволяет дирижеру наиболее явственно почувствовать содержание произведения.

Конечно, подобная форма работы над партитурой значительно удлиняет время ее освоения. Но ведь смысл учебной работы не в быстроте изучения произведения. Необходимо иметь в виду, что для малоопытного дирижера, особенно в начальный период обучения, на первом месте должны стоять задачи развития всех необходимых ему навыков и качеств, а не приобретение репертуара. Метод сопоставления является наиболее плодотворным для достижения указанной цели, а в условиях домашних занятий он

является единственным эффективным средством, позволяющим дирижеру избегать ошибок, столь частых на первых порах обучения.

Иногда возможности для сопоставления дирижеру дает само произведение, например тогда, когда тематический материал излагается вариационно (см. пример 10). Но в большинстве случаев обучающийся должен пользоваться методом сопоставления, изменяя музыкальную ткань произведения соответственно требуемой задаче. В каждом отдельном случае направленность работы может быть различной. Однако можно все же наметить некоторую ее последовательность. В начале обучающемуся следует больше внимания уделить сопоставлениям ритма, в особенности заполнению счетной доли (элемент наиболее важный для точности, ровности и ритмичности движения). Затем необходимо освоить артикуляционные и динамические сопоставления, после чего обучающийся может перейти к поискам образно-выразительных средств управления, привлекая для этой цели сопоставления образного характера музыки, оркестрового колорита и т. д.

Обратимся к конкретным примерам. Возьмем для начала очень простую, с точки зрения молодого дирижера, тему, представляющую, однако, богатейший материал для сопоставления, поскольку каждая из счетных долей имеет разный ритм (см. пример 1). Этот пример дает обучающемуся возможность проверить, насколько конкретен его жест, насколько точно он передает ритмическую структуру фразы и насколько он заполнен звучанием, проверить, как выражается характер музыки. Очень важно то, что прорабатывая большое количество вариантов, дирижер избежит закрепления какой-либо единственной модели дирижерского выражения музыки.

Работая над ритмической стороной фразы, можно, как и в соответствующих упражнениях, начинать с основного «эталона» — по одному звуку в каждой счетной доле (см. пример 2а). Затем, минуя все возможные промежуточные варианты, сопоставим с ним пример 2б, в котором в первом такте появляется неполная доля и два звука во второй счетной доле. С этим примером сопоставим новый вариант (см. пример 2в), где в теме появляются восьмые, а во втором такте — четверти. В следующем варианте — авторском (см. пример 1) — необходимо обратить внимание на появление двух восьмых во втором такте, которые должны быть переданы заполненным жестом (ритмизованной отдачей).

Мы привели всего четыре варианта, но их может быть больше. Найти опущенные здесь варианты предлагается самому обучающемуся.

Вслед за ритмическими прорабатываются штриховые сопоставления. В качестве эталона данную фразу следует продиржировать детапе и сопоставить характер этого жеста с жестом легато. Затем следует направить работу на поиски жестов, необходимых для передачи других штрихов (см. пример 3а, б).

Вариантов штрихов практически может быть значительно больше.

Для дальнейшего освоения этой темы можно перенести ее в другую тесситуру, дирижируя так, как будто бы она играется то скрипками, то деревянными инструментами, то валторной или трубой, то есть используя инструментальные сопоставления. Кроме того, можно придавать теме разный образный характер, что потребует и изменения характера жеста. Сопоставлению могут подвергнуться все исполнительские элементы.

Следующим этапом работы является сопоставление аккомпанементов различного характера. Для этого обратимся к первому проведению темы (см. пример 4). Как уже указывалось, стремясь выразительно руководить тематическим голосом, дирижер не обращает внимания на аккомпанемент, который в результате оказывается неточным в ритмическом отношении. Поэтому молодому дирижеру следует способом сопоставлений найти жест, нужный для передачи движения и характера аккомпанемента. Могут быть сопоставлены четыре варианта (см. пример 5а, б, в). Освоенные варианты аккомпанемента должны быть соединены с темой (см. пример 5г). Дирижер должен найти жест, объединяющий два разных плана, отличающихся по ритмике и характеру своего движения. В результате применения методов сопоставления и отдельного освоения партитуры дирижер сможет этим жестом выразить все особенности мелодии и в то же время передать характер движения сопровождающих голосов.

Именно такой жест требуется для руководства исполнением побочной партии 1-й части этой же симфонии, где обучающийся обычно дирижирует мелодической линией, не обращая внимания на аккомпанемент. Для работы над сопоставлением аккомпанемента приведем три его варианта (см. пример 6а, б, в). Лишь найдя средства для руководства каждой из фактурных линий, дирижер сможет найти жест, с помощью которого он будет управлять мелодией и в то же время точно руководить аккомпанементом. Это достигается тем, что рука не прекращает показа пульса движения, необходимого для аккомпанемента, тогда как мягким и связным движением она передает наполненность мелодической линии (см. пример 6г).

Молодого дирижера иногда смущает появление пунктирного ритма в спокойном мелодическом движении. Прекрасный пример для выработки необходимого ощущения пунктирного ритма дает нам первый такт 2-й части 39-й симфонии Моцарта. Для этого (дирижируя на четыре) надо сопоставить следующие варианты (см. пример 7а, б, в, г). Особенно внимательно дирижер должен относиться к триольному пунктирному ритму. Практика показывает, что именно триольная пунктирная доля (в особенности если она интонируется в умеренном темпе) часто исполняется неточно. В подобных случаях, помимо обычного сопоставления ее с другими ритмами, можно воспользоваться методом доказательства от противного.

Приведем два наиболее типичных для рассматриваемого случая примера. В 1-й части Пятой симфонии Чайковского третий и четвертый такты темы обычно звучат так, как это показано в примере 8а, вместо того, как им следует звучать (см. пример 8б). Такую же неточность можно встретить в изложении темы 3-й части «Шехеразады» Римского-Корсакова, где в пунктирном ритме (см. пример 9) удлиняется первая восьмая и соответственно укорачивается третья. Намеренно продирижировав этими темами неправильно, молодой дирижер к своему удивлению сможет обнаружить, что его жест, как несоответствующий триольному ритму, надо изменить. Он поймет, что сам же провоцирует неверное исполнение, так как ауттакт вовсе не определяет триольного пунктирного ритма. Предложенный способ проверки приемов дирижирования, как «лакмусовая бумага», укажет дирижеру на его ошибку.

Приведем еще несколько примеров, показывающих, в каком направлении должны вестись поиски выразительных средств дирижирования для наиболее яркого воплощения музыкальной фразы.

Обратимся к изложению темы 2-й части Пятой симфонии Бетховена. Для молодого дирижера продирижировать этим восьмитаком не представляется трудным. Предложим ему, однако, проверить выразительность своего дирижирования, с тем чтобы он смог убедиться, соответствует ли оно характеру музыки.

Прежде всего надо продирижировать темой, взяв за основание одну из вариаций (см. пример 10а). Перед дирижером стоит задача продирижировать этой вариацией так, чтобы в руке ощущалась ровность движения шестнадцатыми и их звуковая наполненность. После этого, применяя незадержанную ритмизованную отдачу, продирижировать темой в ее подлинном виде (см. пример 10б). Чередуя дирижирование фразой в том и другом ее виде, нужно стараться подмечать различия в жестах и ощущениях. Молодому дирижеру может показаться, что он уже полностью решил поставленную задачу. Но продирижировав затактом и первой восьмой первого такта в разных изложениях (как это показано в примерах 11а и 11б), он только теперь поймет, как именно показать первую восьмую такта. Необходимо также сравнить и вариант, данный в примере 11в. Для каждого из этих вариантов требуется особый прием дирижирования. Не лишним будет, если дирижер сопоставит ритм пятого такта с предыдущим, чтобы почувствовать различие между отражением в жесте ритмического движения шестнадцатыми и тридцатьвторыми.

После того как путем сопоставлений будут проверены все свойства темы в одnogолосном ее изложении, следует продирижировать ею вместе с басом. Дирижер должен найти жест, показывающий мягкое звучание пиццикато басов, так, чтобы не только не помешать пропеванию темы, но и придать ей еще дополнительную окраску.

Еще один поучительный пример. Молодой дирижер подчас затрудняется найти выразительный жест для отображения характера первой темы Аллегро Шестой симфонии Чайковского. Как сыграть затакт, какова должна быть динамика, каков должен быть характер штриха? Это лишь часть проблем, в действительности их, как и ошибок, допускаемых дирижерами, значительно больше. Например, шестнадцатые в затакте часто исполняются торопливо, незаполненно, вторая доля каждого из мотивов обычно не доигрывается, звучит невыразительно, так как одновременно с ослаблением динамики исчезает и интенсивность звука. Ауфтакт ко второму затакту часто начинается толчком, что вызывает торопливость движения шестнадцатых, а иногда и акцент в начале затакта. Все это происходит не столько по причине недостаточного технического умения дирижера, сколько из-за отсутствия у него представления о том, как должен прозвучать мотив и, конечно, из-за отсутствия должного внимания. Приведем примерную последовательность сопоставлений, которые могут помочь дирижеру разрешить указанные проблемы, заставят его внимательно прослушать исполнение темы, установить для самого себя, что он хочет услышать (см. пример 12а, б, в, г, д).

Выразительные средства, необходимые для передачи характера темы главной партии Пятой симфонии Чайковского, можно найти путем сопоставления различного ритма и различных фразировочных штрихов (см. пример 13а, б, в, г, д, е). После этого следует дирижировать всей темой, придавая ей разный характер — пасторальный, взволнованный, сумрачный, балладно-повествовательный, драматично-суровый и т. д. Также путем сопоставлений обучающийся может проверить точность жеста, применяемого им в начале 3-й части «Шехеразады» Римского-Корсакова (см. пример 14а, б, в).

Чтобы найти средства для передачи взволнованного характера темы главной партии Четвертой симфонии Чайковского, нужно почувствовать рукой трепетный ритм этой замечательной музыки. Найти выразительность жеста можно лишь сопоставив пунктирный ритм с ровными триольными восьмыми (см. пример 15а, б). Выбрать жест, передающий императивный, призывный характер фанфары связующей партии 1-й части Четвертой симфонии Брамса, играющей в разработке важную роль, можно также с помощью сопоставлений (см. пример 16а, б, в, г).

Иногда дирижер затрудняется в нахождении выразительных средств для показа начала Пятой симфонии Шостаковича. Для решения задачи следует в каждом из двух голосов по отдельности сопоставить различные варианты (см. пример 17а, б), а затем сопоставить выразительные жесты, передающие разный характер темы: суровый, императивный, торжественный, мрачный и т. п.

Обучающемуся необходимо напомнить, что в поисках вырази-

тельности жеста дирижер может использовать разные плоскости дирижирования (вверху, внизу), разное положение рук и разные способы держания палочки. Ведь от этого во многом зависит образный характер жеста, его волевой импульс и эмоциональная окрашенность.

Польза применения метода сопоставления в учебной работе не только в том, что дирижер находит разнообразные выразительные средства дирижирования, но главным образом в том, что он развивает внимание, учится подмечать незначительные отличия в движениях и сопутствующих им двигательных ощущениях. Благодаря этому устанавливается более тесная и непосредственная связь между музыкальными представлениями дирижера и передающими их жестами.

В практической своей работе над партитурой дирижер может прибегать к методу сопоставлений в тех случаях, когда ему не удастся найти выразительные жесты для передачи характера музыки или для проверки уже найденных жестов. Для этого ему понадобится отдельно проработать элементы фразы, мотива. Однако в начальной стадии обучения дирижер должен пользоваться приемом сопоставлений даже и тогда, когда задача кажется ему достаточно простой.

Использование приемов сопоставления приучает молодого дирижера относиться к своей работе более самокритично, не довольствоваться первым найденным приемом, подвергать его проверке. Изучая партитуру, прорабатывая ее в исполнительском плане, дирижеру следует постоянно спрашивать себя: «Все ли я заметил? Все ли правильно понял? Что еще можно обнаружить?» Работая над мануальными средствами воплощения партитуры произведения, дирижер должен при помощи сопоставлений искать действенные и выразительные средства воплощения своего исполнительского замысла. В начале дирижеру придется заставлять себя проверять свои приемы дирижирования. Впоследствии у него разовьется привычка критично относиться к своему дирижированию, этому будет помогать предшествовавший опыт.

МЕТОД СОПОСТАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ НАД ПЕРЕДАЧЕЙ ОБРАЗНОГО ХАРАКТЕРА МУЗЫКИ

Говоря о мануальных средствах передачи образного характера музыки, мы отнюдь не имеем в виду какие-то единственные приемы. В разных оркестрах и даже на разных этапах работы с оркестром дирижеру приходится применять различные приемы управления исполнением. Рекомендуемые нами способы поисков жестов, отображающих музыкальные образы, имеют своей целью прежде всего развитие выразительности и в то же время вариативности жеста, способности гибко изменять его соответственно требованиям конкретной исполнительской ситуации.

Прежде всего молодой дирижер должен знать, что исполнительский облик, образный характер музыкальной фразы зависит от многих компонентов — ритма, динамики, агогики, артикуляции, мотивной структуры, окраски звучания. Иногда изменение даже одного из этих компонентов может изменить и характер музыкального образа. Дирижер должен приступать к поискам выразительных дирижерских средств лишь после того, как изучит и проанализирует все особенности музыкальной фразы, как переданные исполнительскими обозначениями, так и вскрытые при аналитическом разборе нотного текста. Без этого дальнейшая работа будет малоэффективной. Внимательный анализ фразы дает дирижеру возможность как бы услышать ее в исполнении оркестра. Разумеется, первоначальное представление о характере исполнения музыки еще не полностью отчетливо. Исполнительские нюансы будут уточняться и шлифоваться в процессе дальнейшей работы, в поисках жестового воплощения фразы.

Жест дирижера всегда что-то выражает, независимо от того, стремится он к этому или нет. Даже если дирижер только тактирует, то и тогда его действия передают его отношение к процессу исполнения, в частности безразличие, равнодушие. Конечно же, действия дирижера большей частью отражают его эмоциональное состояние. Соответствует ли оно исполняемой музыке — это уже другой вопрос. У подлинного дирижера жесты в первую очередь передают именно характер музыки, а затем уже различные выразительные исполнительские нюансы — фразировку, штрихи и т. д.

Итак, дирижер должен уяснить образно-эмоциональный характер каждой фразы, изменение характера соответственно драматургическому развитию формы произведения. Это должно быть найдено в предварительной работе над партитурой. Дальнейшая работа дирижера состоит в том, чтобы при помощи метода сопоставлений искать жестовое воплощение наиболее существенных выразительных элементов. Выше мы указали на те выразительные особенности, которые можно найти в музыкальной фразе. Не все они требуют специальной проработки путем сопоставления. В каждом построении, каждой музыкальной фразе, прорабатываемой дирижером, следует выделить лишь самые существенные для передачи образного характера музыки элементы.

Рассмотрим в качестве примера Скерцо из Четвертой симфонии Брамса. При элементарно простой ритмической структуре своеобразный характер теме придают штрихи. Именно это и должно стать объектом работы обучающегося. Возможный путь сопоставлений приведен в примере 18. Нетрудно заметить, как с изменением фразировки, штрихов изменяется и характер темы. Казалось бы, простая последовательность звуков обретает смысл, становится характерным музыкальным образом благодаря применению тех или иных штрихов. Уже третий и четвертый из приведенных вариантов имеют скерцозный характер, в пятом — он

заостряется, приобретает черты шутки и даже гротескности. Но подлинное свое звучание, напоминающее неуклюжее притоптывание, тема скерцо получает лишь в последнем, авторском варианте. Найдя жестовое воплощение всех вариантов темы, «опробовав» рукой все ее характеристики, дирижер сможет найти форму жестового выражения фразировки авторского варианта.

Правильное отображение фразировки (или штрихов) уже в известной мере намечает и в какой-то степени передает характер музыкального образа. Но одни и те же штрихи могут быть сыграны по-разному — с большей или меньшей остротой, расчлененностью, акцентированностью. Все это придает дополнительные, порой трудно объяснимые исполнительские краски. Иногда там, где слова оказываются бессильными, именно выразительный жест дирижера в состоянии показать исполнителям характер музыкальной фразы. Подобный метод работы можно рассматривать как некую форму активного практического анализа произведения, когда материал исследуется «наощупь», рукой, когда вскрываются все заложенные в нем выразительные возможности. В результате такого чисто дирижерского исследования всех свойств материала произведения у дирижера может оформиться жест, передающий уже не фразировочные штрихи, артикуляцию, динамику и прочее, а сам образно-эмоциональный характер музыки¹.

Поиски выразительных жестовых средств для передачи разного характера музыки — задача наиболее трудная в обучении дирижированию. Невозможно словами объяснить (а тем более описать), в чем состоит особенность жеста, рисующего тот или иной характер музыки. Можно, например, рассказать, чем жест, показывающий стаккато, отличается от жеста, выражающего легато, жест, показывающий форте, — от жеста, передающего пиано. Однако словами нельзя дать достаточно ясное представление о жестах, выражающих торжественный или лирический характер музыки, передающих различные оттенки настроения — веселья или грусти. Это невозможно сделать и по той причине, что одна и та же ремарка, обозначающая характер исполнения, в зависимости от конкретного содержания музыкального образа потребует различных выразительных средств. Следует учесть также, что каждый дирижер для передачи образно-эмоционального характера музыки будет находить жесты, свойственные его индивидуальности, темпераменту и волевым качествам. В этом-то и проявляется своеобразие дирижерского исполнительства — каждый дирижер может пользоваться индивидуальным, свойственным

¹ Нужно указать, что такой практический, чисто исполнительский анализ неизменно сопутствует техническому освоению произведения каждым исполнителем-инструменталистом, в частности — пианистом, имеющим дело с «объемным» произведением.

только ему, жестовым языком, который тем не менее однозначно понимается исполнителями данного музыкального коллектива.

Манера дирижирования великих мастеров неповторимо индивидуальна. Трудно представить себе Г. Караяна, дирижирующего, как О. Клемперер, или О. Клемперера, блестящего техникой Г. Кнаппертсбуша. Вряд ли творческому почерку Е. Мравинского подошла бы манера дирижирования Г. Рождественского и наоборот. Об этом следует всегда помнить и, обучая дирижированию, стараться способствовать тому, чтобы молодой дирижер — если он, конечно, талантлив — находил выразительные средства дирижирования сообразно своей индивидуальности, соответственно своим личным качествам.

Творческие поиски жестового выражения музыкального образа с помощью метода сопоставлений, помимо развития многих необходимых дирижеру качеств и навыков, одновременно формируют и индивидуальный «почерк» дирижерского общения с оркестром. Обычно обучающийся, если он не наделен яркими дирижерскими данными, скорее всего перенимает внешнюю манеру своего педагога или какого-нибудь дирижера, которого он чаще всего видит. Только настойчивая работа над мануальным освоением произведения направляет внимание обучающегося на поиски выразительных средств, передающих тончайшие оттенки характера музыкального образа, позволяет ему черпать выразительные жесты непосредственно из самой музыки, а не заимствовать их у другого дирижера в готовом виде. Жест, найденный самостоятельно в результате иногда мучительных поисков, опробованный многочисленными сравнениями, безусловно будет значительно более активным, чем жест заимствованный. Правда, талантливый музыкант может перенимать жест с тем, чтобы, не закрепляя его в неизменном виде, сделать основой для поисков индивидуального выразительного средства.

Ведущим началом в этих творческих поисках должны быть не жесты, не какие-то приемы, а двигательные ощущения, сопутствующие выразительным движениям, то, что у инструменталистов называется инструментальными ощущениями, «слышащей рукой». Дирижер должен страстно желать выразить любыми средствами свое исполнительское намерение, как можно более ярко и конкретно передать исполнителям представляющийся ему музыкальный образ. В свою очередь эта работа развивает у дирижера способность более живо и действенно ощущать свои намерения. Музыкальные образы, не прочувствованные дирижером, могут породить лишь формальные чисто внешние жесты.

Настойчивые, целенаправленные поиски выразительных средств, соответствующих образно-эмоциональному характеру музыки, развивают чрезвычайно важные для дирижера качества — внимание, наблюдательность, творческую фантазию, вариативность приемов достижения художественных результатов, оперативность и конкретность дирижирования. В способности находить

и отбирать самые нужные жесты и проявляется подлинно дирижерское дарование музыканта. Иначе как через выразительный жест, передающий все особенности развития музыкальной ткани произведения, образность и смысловой подтекст музыки, дирижер не в состоянии непосредственно воздействовать на исполнителей. Можно очень интересно и содержательно работать с оркестром, делать ценные замечания, давать увлекательные объяснения своего художественного замысла и не быть в состоянии вдохнуть в исполнение подлинную жизнь, воодушевить исполнителей, повести их за собой, «зажечь» их во время концерта. А сделать это можно только активно действуя, выразительно и темпераментно дирижируя, а не занимаясь «диспетчерским» управлением темпами и регулировкой динамики. Для тех, кто обладает способностью находить нужные жесты, задача эта оказывается не простой, для тех же, кто не обладает такой способностью — почти невыполнимой. Развитие ее — первейшая обязанность педагога и самого обучающегося. И здесь нельзя довольствоваться обычной практикой дирижирования произведениями, необходима специальная, инициативная и настойчивая работа.

Осваивая произведение, дирижер пытается искать какие-то подходящие, как ему кажется, выразительные жесты, отвечающие поставленной задаче. Пока дело касается чисто технических приемов — показа темпа, совместности вступлений и т. д. — проблема оказывается не столь сложной. Во-первых, здесь можно просто перенять жест у другого дирижера, следовать указаниям педагога, во-вторых, проверять правильность выполнения приема по реакции исполнителей. Если оркестранты вступают одновременно, берут заданный темп — значит прием правилен, вступают вразброд — очевидно есть какая-то неточность в ауттакте. В противоположность этому, определить, насколько выразительный жест соответствует отражаемому им музыкальному образу — практически невозможно.

Прежде чем научиться подмечать незначительные оттенки жеста при передаче тонких нюансов какого-либо настроения, эмоционального характера музыки, надо тренироваться на различении более заметных качеств, иногда даже контрастирующего характера. Приведем наглядный пример — первое предложение из Вступления к опере Бизе «Кармен». Можно продирижировать им, придавая музыке различный характер — торжественный, триумфальный, ликующий, веселый и жизнерадостный, буйно-веселый и т. п. Пробуя дирижировать предлагаемый пример по-разному, дирижер заметит, что ему легче передать образные характеристики, дальше отстоящие друг от друга. Так, легче найти и сопоставить жесты, выражающие торжественность и веселость, чем торжественность и триумфальность. Здесь отличие будет трудно уловимо.

В предложенном примере при сопоставлении штрихи оставались неизменными. Там же, где в сопоставлениях возможно при-

менение различных штрихов (знаков артикуляции, акцентуации и пр.), поиски образных характеристик могут вестись и по линии их различного интонирования. В цитированном ранее примере — Скерцо из Четвертой симфонии Брамса — изменение штрихов влияет и на характер музыки. Можно создать образ деревенской пляски и сопоставить его с веселым танцем, затем эту музыку представить в виде чопорного танца и сопоставить его с неуклюжим топтанием на месте. На самом деле великолепная музыка этого Скерцо живописует пестрый и красочный карнавал, калейдоскоп ярких жанровых зарисовок. Здесь что ни предложение, то новый образ, новый «персонаж», выхваченный из шумной веселящейся толпы. Каждый из этих образов дает дирижеру богатейший материал для поисков выразительных средств, передающих разные оттенки, повороты и стадии этого праздничного веселья.

Можно не согласиться с нарисованной нами картиной. Можно предложить иное толкование. Важнее подчеркнуть другое — молодой дирижер должен представлять себе яркие музыкальные образы, которые давали бы возможность находить соответствующие жесты, способные увлечь исполнителей. В процессе такой работы над произведением дирижер досконально изучит его, что поможет уточнить, сделать еще более конкретными его исполнительские намерения.

МЕТОД СОПОСТАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ НАД ФРАЗИРОВКОЙ

Фразировка включает в себя все исполнительские элементы, призванные выражать и обогащать содержание музыкальной мысли, а также передачу мотивной структуры, смысловой связи между звуками и мотивами и всех особенностей развития музыкальной ткани произведения. Именно характер фразировки в наибольшей степени определяет индивидуальность музыканта, его понимание содержания и стиля произведения. Выполняя все указания нотного текста, все лиги и штрихи, обозначенные автором, разные исполнители воспроизведут одну и ту же фразировку по-разному, придадут ей разный характер. Способность дирижера передавать в жестах особенности фразировки говорит о развитости его техники, развитости двигательных ощущений, о владении выразительными средствами дирижирования.

Во время домашних занятий всем этим вопросам должно быть уделено особенно большое внимание, что в дальнейшем может оказать огромное влияние на формирование всех исполнительских качеств дирижера. В пытливых и сосредоточенных поисках наиболее яркого воплощения музыкальной мысли, в поисках дирижерских средств ее выражения концентрируется все то, что дирижер уже освоил. Работая над выразительными средствами передачи элементов фразировки, учащийся особенно вни-

мательно должен «прислушиваться» к двигательным ощущениям, опираться на их показания. Следует напомнить, что достижение более высокого уровня дирижирования отнюдь не означает завершения работы по развитию всех необходимых дирижеру качеств, способностей и навыков. Более сложные задачи требуют и более совершенных средств дирижирования, большей тонкости двигательных ощущений, большей отзывчивости рук на желания дирижера. Именно на этом этапе дирижер учится постигать музыкальный материал и воплощать его в своих жестах.

Приведем пример, дающий представление о характере работы над фразировкой. Рассмотрим начало 2-й части симфонии до минор № 95 Гайдна (см. пример 19). Казалось бы, продирижировать этим предложением со всеми знаками артикуляции не представляет труда. Но достигнуть выразительности исполнения обучающемуся удастся не всегда. Мотивная структура фразы, и особенности рисунка тактирования на шесть приводят к тому, что она представляется как бы состоящей из нескольких отдельных кусков.

Действительно, рисунок тактирования оказывает влияние на характер фразировки. При дирижировании на шесть первая и вторая, четвертая и пятая доли такта имеют тенденцию к обособлению от других долей. Подобное довольно явственное ощущение создается в результате того, что вторая и пятая доли такта обозначаются небольшими (по сравнению с первой и четвертой долями) движениями и к тому же почти на одной и той же точке тактирования, что первая и четвертая. Поскольку третья доля показывается значительно большим по амплитуде ауттактом, чем вторая, она производит впечатление более подчеркнутой, как бы отделенной от предыдущей доли (то же относится к четвертой и пятой долям).

Как видим, рисунок типовой схемы тактирования сам по себе вызывает представление о некоторой раздробленности движения, о распадении такта на ряд ритмических мотивов. В нашем примере впечатление расчлененности такта усиливается за тактом, определяющим мотивную структуру. Мелодическое движение, артикуляция и штрихи подкрепляют это ощущение.

Чтобы исполнители увидели всю фразу как единое целое, необходим такой жест дирижера, который способствовал бы возникновению у них соответствующего представления. Для этого дирижер должен почувствовать динамику и характер движения фразы, непрерывность течения мелодической линии, что заставит его по-иному отнестись к выполнению схемы тактирования. Тенденция к расчленению приведенного предложения на ряд мотивов наиболее сильно проявляется в том случае, когда схема обозначается одинаковыми движениями вниз, то есть когда не выявляются функциональные связи между долями такта. Устранение обособленности долей может быть достигнуто тем, что они передаются движениями снизу вверх. Дирижер как бы «за-

черпывает» звук, «поддерживает» его. В этом случае жестам придается функция непрерывного продления мелодического движения, показа единой направленности звуковой линии.

Для того чтобы ощутить в жесте выразительность предписанной автором фразировки, чтобы найти (а затем проверить) жестовую модель для руководства данным предложением, необходимо проработать эти четыре такта методом сопоставления — продиржировать без лиг, затем с иными штрихами. Непременно следует включить вариант, при котором вторая восьмая отделяется от первой и связывается со второй. В поисках передачи связей между долями такта дирижер найдет и необходимые мануальные средства.

СОПОСТАВЛЕНИЯ АККОМПАНЕМЕНТОВ

Метод сопоставления заставляет учащегося направить свое внимание на то, что он обычно не замечает во время исполнения. Сюда в первую очередь относится аккомпанемент. А ведь именно аккомпанемент создает ритмический пульс, соответствующим образом окрашивает мелодическую линию, придает ей динамичность и активность, либо сообщает ей мягкость, наполняет покоем. Бывает, что аккомпанемент является как бы «антитезой» мелодии (как, например, в побочной партии первой части Четвертой симфонии Брамса). Немаловажно и то, что пульсация аккомпанемента может дать ритмическую опору самому дирижеру, способствуя тем самым преодолению противоречий в средствах руководства разными голосами партитуры и помогая находить необходимые приемы управления.

Как уже говорилось, главное для молодого дирижера — руководство мелодическим голосом. Аккомпанемент же является для него неким фоном. Для него несущественно количество звуков, содержащихся в одной счетной доле, их ритм, как они играют, а ведь от этого зависит характер дирижирования и в конечном итоге само исполнение. Взять, например, аккомпанемент шестнадцатыми (четыре звука в одной счетной доле) в произведениях Бетховена. Какую динамичность придает исполнению их «кипение», горячий пульс их ритмического бияния! Достаточно вспомнить начало финала Пятой симфонии, Аллегро Четвертой симфонии, 1-ю часть Пятого концерта для фортепиано с оркестром. Выражение героического характера финала Пятой симфонии и Пятого концерта немыслимо без передачи динамичности движения аккомпанемента. Упругость и живость темы Аллегро из Четвертой симфонии проявятся более ярко, если обратить внимание на исполнение аккомпанемента. Можно упомянуть также увертюру «Леонора № 3», где четкий пульс аккомпанемента является важным фактором выражения динамики произведения. Такие же замечания можно сделать и в отношении множества

сочинений Моцарта и Гайдна, наполненных бурным движением, стремительным бегом пассажей, четким пульсом сопровождения. Во всех подобных случаях аккомпанемент требует к себе столь же пристального внимания, что и мелодический голос. Правда, в этих случаях сам аккомпанемент иногда напоминает дирижеру о своем существовании, в особенности если он неудовлетворительно исполняется музыкантами.

Аккомпанемент может содержать и дополнительные трудности, например, синкопы в конце 1-й части Первой симфонии Калинникова (см. пример 20) или синкопированный аккомпанемент в побочной партии той же симфонии (см. пример 6г).

Создавая надежную ритмическую опору, аккомпанемент помогает дирижеру преодолевать противоречие между технической и выразительной сторонами дирижирования. Такая опора особенно нужна в тех случаях, когда сама мелодия провоцирует на неровность дирижирования, как, например, в побочной партии из 1-й части Восьмой симфонии Бетховена (см. пример 21).

В работе над аккомпанементом незаменимую помощь оказывают методы сопоставления и раздельного освоения партитуры. Проработав ритм аккомпанемента, почувствовав его пульсацию и найдя соответствующий жест, дирижер может включить тематический материал, но так, чтобы ритм аккомпанемента содействовал образно-смысловому обогащению мелодии. Мышечные ощущения, почувствованные дирижером во время работы над ритмом аккомпанемента, позволят ему сохранить ритмическую опору и во время дирижирования общим комплексом голосов партитуры.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

Одна и та же музыкальная фраза в исполнении разных инструментов приобретает не только иной колорит, но и иное образно-эмоциональное содержание. Трудно представить себе, например, начало 2-й части Четвертой симфонии Чайковского, исполненной не гобоем, а кларнетом, или тему «рассказа Франчески» из оркестровой фантазии Чайковского «Франческа да Римини» в исполнении гобоя, а не кларнета. В первом случае пропал бы пасторально-меланхолический характер темы, во втором — характер печального воспоминания. Естественно, что при обращении к разным инструментам требуется соответствующая выразительность жеста. (Мы не затрагиваем сейчас вопрос о необходимости и характере дирижирования солирующим инструментом.)

Особенно это становится заметным при изложении одной и той же фразы духовым инструментом или группой смычковых инструментов. Здесь нужна и иная «объемность» жеста, и иная

его насыщенность. Обращаясь к разным инструментам или группам инструментов, дирижер не должен ограничиваться «адресованностью» жеста, его направленностью в определенную сторону. Более важно найти жест, соответствующий выразительности темы, исполняемой именно данным инструментом, или инструментами, научиться понимать образный смысл оркестрового колорита. Иначе говоря, дирижер должен развивать у себя подлинную «оркестровость» жеста, ощущение оркестрового звучания. В работе над этим также может помочь метод сопоставления, теперь уже сопоставления инструментального. Суть его в следующем.

Обучающийся дирижирует музыкальной фразой, представляя себе, что она исполняется то одним, то другим инструментом. Он должен искать жесты, соответствующие оркестровому колориту, стараясь подметить, как изменяется его дирижирование при обращении к разным инструментам. Иногда материал для подобных сопоставлений предоставляет сама партитура изучаемого произведения. Так, например, в начале 2-й части «Шехеразады» Римского-Корсакова одна и та же тема исполняется последовательно фоготом, гобоем, скрипками и группой деревянных инструментов. Для каждого проведения темы дирижер должен найти соответствующий характер жеста. Несколько дальше (G) появляется тема совсем иного характера, также исполняющаяся разными инструментами, что дает дирижеру возможность искать путем сопоставления характер дирижирования.

Во 2-й части Четвертой симфонии Чайковского тема излагается гобоем, затем виолончелями, а в репризе скрипками и, наконец, фоготом. Разумеется, для каждого проведения темы необходим свой образный жест. Точно так же и во 2-й части Пятой симфонии Чайковского обучающийся должен поставить перед собой задачу найти выразительные средства для передачи различного характера темы, исполняемой последовательно валторной, виолончелями, скрипками, деревянными духовыми инструментами.

Интересный пример для сопоставления различных жестов дает лирическая часть фантазии «Франческа да Римини» Чайковского. Здесь, как мы уже упоминали, изменяется не только инструментовка, но и эмоциональная окраска музыки, что свойственно Чайковскому, который рассматривает тембры инструментов, как средство развития драматургии произведения. Хорошим примером является 2-я часть «Испанского каприччио» Римского-Корсакова, где одну и ту же тему последовательно излагают валторны, виолончели, деревянная группа и, наконец, все струнные инструменты.

Подобных случаев в симфонической литературе можно найти немало. В связи с этим возникает вопрос: зачем надо искать варианты для сопоставления, если они существуют в музыкальной литературе? Однако, ставя перед собой специальную задачу по-

добрать выразительные средства для передачи разного характера музыкальной фразы, обучающийся концентрирует на этом свое внимание, иначе слушает, иначе относится к своему дирижированию. Этому способствует то, что, во-первых, разные оркестровки одной и той же темы сопоставляются непосредственно рядом. Во-вторых, дирижер может руководствоваться при сопоставлениях разными признаками оркестрового звучания. Например, работая над 2-й частью Пятой симфонии Чайковского, дирижер может сопоставлять тему, исполняемую валторной, с аналогичной же темой у кларнета, затем тему валторны, с повтором ее у виолончелей и с темой, исполняемой скрипками. Таким образом, можно сопоставлять различные инструментовки одной и той же темы, исходя из принципа контраста тембров (например, валторны — скрипки, виолончели — гобой и т. д.) или близости тесситуры (например, скрипки — флейты, фagот — виолончели); можно также сопоставлять звучание, разное по тесситуре при сходности тембра (например, гобой — фagот, скрипки — виолончели).

Последовательность работы может быть следующей: сначала научиться передавать в жесте только темброво-колористическую сторону звучания, его «весомость» и насыщенность, а затем, одновременно с передачей оркестрового колорита, выявить и показать изменение образно-эмоционального содержания. В зависимости от оркестровки тема приобретает то мечтательный, то страстный, то грустный характер, звучит то воздушно и легко, то насыщенно и «объемно». После того как жестовое отображение инструментально-тембрового колорита и связанного с ним эмоционального характера музыки найдено, следует объединить проработанную мелодическую линию с остальными голосами партитуры.

Метод инструментальных сопоставлений может явиться весьма полезным как для совершенствования выразительных средств дирижирования, так и развития у обучающегося исполнительской фантазии. Безусловно, все это способствует воспитанию исполнительских дирижерских навыков, умению находить наилучшие формы воплощения музыкального произведения, способствует развитию внимания, дирижерского «видения» музыки.

МЕТОДЫ СОПОСТАВЛЕНИЯ И РАЗДЕЛЬНОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА ПАРТИТУРЫ

Метод сопоставления, как и метод раздельного освоения партитуры, развивает внимание дирижера, заставляет замечать и осознавать все особенности нотного текста, углубляться в материал произведения. В отличие от инструменталиста, который, изучая произведение, тщательно штудировал нотный текст, дирижер может продирижировать какой-либо пьесой, не утруждая

себя изучением партитуры. Для этого надо лишь знать данное произведение на слух.

Многие педагоги-инструменталисты сетуют на невнимательность своих учеников, не замечающих исполнительских знаков. В отношении обучающихся дирижированию этот упрек имеет еще бóльшие основания. Работая над знакомым на слух произведением, дирижер воспринимает нотный текст в свете уже имеющихся у него слуховых представлений. Поэтому обычно молодой дирижер не вглядывается, не вчитывается в нотный текст, не старается вникнуть в смысл исполнительских знаков, авторских ремарок и видит в нотном тексте не то, что в нем содержится, а то, что сложилось в его представлении.

Итак, специфика дирижерского исполнительства такова, что позволяет обучающемуся относиться к освоению партитуры без достаточного внимания. Он просто может не заметить какой-то голос, какое-то удвоение и т. п. Что же касается исполнительских знаков, то здесь молодые дирижеры проявляют поистине поразительную невнимательность.

Метод раздельного изучения партитуры по фактурным слоям заставляет дирижера не только услышать все голоса партитуры, заметить удвоения, подголоски, многослойность аккомпанемента, выдержанные звуки и прочее, но и разобраться в структуре произведения, в логике его развития, почувствовать его образное содержание и характер. Только путем внимательного анализа и размышлений можно раскрыть смысл каждого исполнительского обозначения.

Поискам исполнительских решений (а отсюда и выразительных жестов) дирижеру больше всего может помочь метод сопоставления. Пользу, приносимую такой работой, трудно переоценить. Заставляя руку выполнять точные и конкретные задачи, дирижер развивает непосредственность связи музыкальных представлений с выразительными жестами и одновременно с этим активность дирижирования. Сопоставляя различные элементы музыкального материала, дирижер развивает также и способность контролировать и регулировать свои действия. «Испытывая», опробывая материал, дирижер приобретает навыки практического исполнительского анализа произведения, учится «размышлять руками», отбирать наиболее яркие и содержательные исполнительские решения. Необходимо подчеркнуть, что дирижер не просто показывает в жестах стаккато, легато и другие знаки (сделать это не так уж трудно), а передает характер музыки, то есть выразительное значение этих «точек и черточек», важных для воплощения музыкального содержания фразы. Иначе говоря, дирижер учится дирижировать осмысленно, а не формально.

После того, как обучающийся познакомится с методом сопоставлений на специальных упражнениях и приобретет некоторые навыки (а главное, разовьет двигательные ощущения), он по-

лучит возможность творчески применять их в процессе работы над партитурой. Какие именно элементы можно и должно сравнивать, в какой последовательности и в каких сочетаниях, дирижеру в каждом отдельном случае подскажет сама музыка. В одних случаях не возникнет необходимости проводить работу по сопоставлению ритма, поскольку он представлен в музыкальной фразе в самом элементарном виде. В других по тем же причинам не придется сравнивать штрихи или знаки артикуляции. Однако молодой дирижер должен стараться не пропускать ни одного элемента, который дает возможность сопоставлений по каким-либо параметрам. Работу нужно вести последовательно в направлении от сопоставления различных ритмов, артикуляции, динамики к сопоставлениям фразировки и инструментовки.

Метод сравнения является действенным средством контроля не только соответствия выразительного жеста музыкальному образу, но и ритмической точности дирижирования. В этом смысле метод сопоставления может помочь дирижеру преодолевать противоречия между технической и выразительной сторонами дирижирования. Время от времени обучающемуся следует проверять точность найденных выразительных приемов, сравнивая их с «эталоном» — отправной точкой поисков, то есть с жестовой передачей фразы без элементов выразительности. Известно, что инструменталисту рекомендуется периодически проигрывать произведение, обращая внимание лишь на техническое его выполнение. Точно так же и дирижер, продирижировав фразой, должен сразу же проверить, не допускает ли он при этом какой-либо ритмической неточности, «смазанных» аутфактов и т. д.

Постепенно дирижер должен подойти к наиболее трудной и в то же время творчески увлекательной задаче — к отображению образного характера фразы. Работая над произведением, проверяя и сопоставляя исполнительские нюансы и штрихи, дирижер особое внимание должен направлять на поиски как в исполнении, так и в жестовой модели характера музыки, ее образно-эмоционального содержания.

Обучающийся дирижированию в своей домашней работе редко пристально и тщательно изучает нотный текст, кропотливо и вдумчиво анализирует его. Здесь уместно привести высказывание замечательного советского педагога и пианиста С. Савшинского: «Нотная запись — вот, что открывает исполнителю содержание музыки. <...> Нотный текст всегда остается главным и бесспорным источником знаний»¹. Однако молодой дирижер, работая над партитурой, стремится главным образом выучить ее наизусть, а не проникнуть в замыслы композитора, прочувство-

¹ Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.; Л., 1964, с. 39.

вать все то, что зафиксировано в скупых и бесстрастных знаках текста. Музыка заданного произведения кажется иногда столь знакомой, что не вызывает даже особого волнения. Если такой дирижер и выказывает какие-то признаки воодушевления, то это порождается скорее увлеченностью самим процессом дирижирования.

Не вникая в структуру музыкальной ткани, не чувствуя динамики ее развития, обучающийся передает в своем дирижировании по существу лишь «оболочку» музыки — ее метрику и темп, а отнюдь не ее содержание. Пассивное, инертное восприятие нотного текста не может не отразиться и на ее воплощении в дирижировании. Оно оказывается и мало выразительным, поскольку дирижер не ощущает образно-эмоционального содержания музыки, и мало активным, поскольку он не чувствует динамики развития музыкальной формы, драматургии произведения.

В работе над незнакомой партитурой дирижеру следует еще более внимательно отнестись к нотному тексту, проиграть то, что возможно, на инструменте, прислушаться к гармоническим комплексам. Но даже и в этом случае молодой дирижер не всегда сможет достаточно глубоко вникнуть в нотный текст, осмыслить исполнительские указания. Уже с самого начала обучения он приучается работать над произведением бездумно, пассивно, что, разумеется, не способствует формированию у него нужных навыков. Его музыкальное мышление не тренируется, не развивается, к чему приводит также и способ освоения произведения путем прослушивания его в записи¹.

Для развития творческой исполнительской активности дирижеру необходимо прежде всего вернуть себе свежесть восприятия музыки, способность ощущать выразительность исполнительских знаков, динамику развития музыкальной ткани. Для этого он должен полностью отрешиться от привычного, потерявшего свою непосредственность восприятия исполняемой музыки. Достигнуть требуемого результата можно при помощи метода сопоставления. Вначале нужно продирижировать тематическим материалом изучаемого произведения (главной или побочной партией) без динамических нюансов, знаков артикуляции и обозначения фразировки. Это отправная точка для дальнейшей работы на сопоставления. Затем, сопоставляя различные варианты ритма, динамики, фразировки, дирижер должен анализировать, подмечать, как изменяется характер фразы, в чем эти изменения проявляются. Одновременно он должен с величайшим вниманием сравнивать сами приемы дирижирования, следить за изменениями жеста при показе различного характера фразы. Разумеется, следует помнить о важности двигательных ощущений, сопутствующих выразительным жестам.

¹ Уже говорилось о том, что к прослушиванию пластинок в учебных целях следует относиться весьма осмотрительно.

В предлагаемых приемах работы весьма существенно то, что добиваясь в жестах передачи характера каждого из вариантов, дирижер начинает понимать значение и роль тех элементов музыкальной ткани, которые он сопоставляет. Так, например, сравнивая ровный и пунктирный ритмы в изложении главной партии Четвертой симфонии Чайковского, дирижер заново почувствует выразительность ритма, придающего этой теме взволнованность, трепетность, устремленность. Кроме того, дирижер начинает ощущать эти свойства музыкальной фразы в своем жесте, что активно стимулирует развитие «ощущения звука в руке».

Но, пожалуй, самым важным является то, что в процессе такой работы обучающийся дирижирует, ставя перед собой определенные, ясно осознаваемые цели,— добиться передачи того или иного ритма, той или иной фразировки, артикуляции, динамики, то есть он работает в высшей степени активно, предельно напрягая внимание, стараясь сравнивать, подмечать и анализировать все более и более незаметные отличия в музыке, жестах и ощущениях. После такого «массажа», когда перебирается каждая «косточка», каждый «мускул», каждый «нерв» музыкальной ткани, музыкальной фразы, она предстанет перед дирижером, наполненная новым смыслом и значением.

Предлагаемый способ выглядит довольно трудоемким, но надо помнить, что цель учебной работы не в освоении как можно большего количества произведений, а в приобретении и развитии необходимых дирижеру качеств: внимания, «ощущения звука в руке», творческой активности, вариативности и отзывчивости жеста и многого другого. Затратив в начале обучения много времени на приобретение важного навыка — умения работать над произведением, дирижер в дальнейшем будет все меньше нуждаться в столь детальном штудировании материала и сможет ограничиться сопоставлением лишь тех элементов, которые представляются ему наиболее важными для решения конкретной исполнительской задачи.

Следует, однако, предостеречь молодого дирижера от преждевременной самоуспокоенности. Только непрерывная работа, постоянное стремление к совершенству способствуют росту исполнительского мастерства музыканта.

РАЗДЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ

Рассмотрим еще один метод освоения партитуры, являющийся весьма активным средством развития выразительности, конкретности и действенности дирижирования. Ценность его в том, что он может служить не только учебным целям, но и применяться для более глубокого постижения произведения.

Каждый жест дирижера выполняет одновременно целый ряд функций, оказывает воздействие на разные стороны исполнения.

Так, одним жестом дирижер определяет темп исполнения, динамику звучания, его акцентированность и протяженность. Все эти качества жеста непременно содержатся в движениях тактирования, независимо от того, стремится дирижер что-либо показать или нет. В самом деле, каждое движение руки обязательно имеет определенную амплитуду, скорость и остроту удара.

Тактирование, так же как и передача исполнительских знаков, наиболее доступно дирижеру. Более сложными являются мануальные средства, передающие структуру музыкальной формы произведения, динамику ее развития и эмоционально-образное содержание произведения. Отразить все это в жестах не всегда удастся молодому дирижеру. И здесь большую помощь может оказать метод раздельного освоения выразительных элементов.

Итак, перед дирижером поставлена задача — выразительно продирижировать музыкальной фразой, музыкальным построением. Расчленив задачу на ряд этапов, следует сначала продирижировать как можно более ритмично, не заботясь о передаче выразительных особенностей музыки. Это необходимо для того, чтобы проверить ритмическую точность жеста, устранить случайные погрешности в тактировании. Ведь когда дирижер поглощен руководством выразительной стороной исполнения, он не уделяет достаточного внимания движениям тактирования.

После проверки тактирования дирижер направляет свое внимание на то, чтобы отчетливо передать в жестах логические, смысловые связи и отношения между долями и тактами. Вслед за этим он ставит перед собой новую цель — выявление мотивной структуры в развитии всей фразы как единого построения. Теперь дирижер может перейти к показу артикуляционной выразительности фразы и динамических оттенков. Поглощенный задачей передать все выразительные элементы, дирижер может допустить ритмическую неточность, поэтому очень важно время от времени проверять себя тактированием. Следующим этапом работы являются поиски средств для передачи образности музыкального движения и, наконец, образно-эмоционального содержания музыки.

Такое раздельное освоение выразительных элементов исполнения помогает, во-первых, разрешить противоречия, возникающие между технической и выразительной сторонами дирижирования. Во-вторых, ставя перед собой узкую цель показать последовательно те или иные особенности исполняемой музыки, дирижер сможет более внимательно приглядеться к выполнению требуемого выразительного элемента. Разделяя задачу на ряд более простых, осваивая выразительные элементы в порядке нарастающей сложности, он будет более успешно добиваться поставленной цели.

Метод раздельного освоения выразительных элементов дает возможность обнаруживать неточности выполнения дирижерских

приемов и помогает найти средства для их устранения. Предлагаемый метод является формой самоконтроля, который имеет особенно важное значение в домашних занятиях. Эта работа носит также и тренировочный характер и способствует как развитию внимания, так и пониманию самого механизма выразительных средств дирижирования. Конечно, дирижируя подобным методом, обучающийся сможет находить в каждом отдельном случае наиболее активные и выразительные жесты. Тем плодотворнее окажется задача сочетать их в едином действии.

Метод раздельного освоения выразительных элементов является активным практическим средством исполнительского анализа произведения. Дирижер должен своей рукой ощутить динамику развития, «обследовать» выразительные свойства артикуляции, штрихов, почувствовать упругость и пластичность ритма. Расчленив материал на составные части, отстранив на время какие-то более рельефные и действенные элементы, дирижер сможет обнаружить много важных деталей, которые при взгляде на «общую картину» произведения оказываются незамеченными.

Разумеется, в практической своей деятельности дирижеру не обязательно передавать все выразительные элементы исполнения. В зависимости от характера музыки и возникающей в данный момент художественной задачи дирижер направляет свое внимание и средства воздействия лишь на некоторые стороны исполнения. При этом на протяжении небольшой музыкальной фразы он может переключаться с показа одних выразительных элементов исполнения на другие. Так, например, показывая в начале фразы легкость и воздушность характера движения, он в следующем такте может, в случае необходимости, с большей определенностью подчеркнуть ритмическую сторону исполнения. Или, начав с показа общего характера музыки, дирижер переключается на более детальное подчеркивание штрихов, артикуляции и т. д. Еще больше изменений в применении мануальных средств происходит в случаях, когда во время репетиции дирижер, не удовлетворяясь качеством исполнения, повторяет несколько раз одну и ту же фразу. Естественно, что каждый раз он старается выявить какие-то новые ее черты. Если вначале он добивается более точного ритма исполнения, то при повторении обратит внимание и направит соответствующие средства руководства на выявление, например, структурных особенностей, на характер музыки, на эмоциональную выразительность.

Для того чтобы дирижер мог свободно пользоваться всеми выразительными средствами дирижирования, чтобы его руки послушно выполняли все его исполнительские намерения, необходима длительная и настойчивая тренировка. Нужно практически освоить как можно больше выразительных средств, тогда в момент дирижирования он, не задумываясь, будет применять лишь немногие, но наиболее нужные для поставленной в данный момент исполнительской задачи.

ВРЕМЕННОЕ УПРОЩЕНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Начинающий дирижер очень часто испытывает некоторые затруднения при показе внезапного изменения динамики. Подобные случаи возникают обычно тогда, когда, показывая новую динамику, дирижер неумелым выполнением технического приема способствует неровности мелодического движения.

Здесь сложность заключается в том, что дирижер в момент показа новой динамики перестает слушать предшествующую ей долю. В результате он нарушает течение музыки, невольно вызывает усиление динамики звучания перед появлением *f*, либо комканье музыкального движения перед *pp*. Призывы педагога к необходимости внимательно слушать завершение фразы могут остаться тщетными. Поэтому надо предложить обучающемуся продирижировать несколько раз (и мысленно прослушать) весь данный отрывок, не изменяя его динамики. Запомнив звучание музыки и показывая новую динамику, дирижер будет искать технические приемы, которые не нарушали бы ее характера. Это заставит его прослушать последнюю долю перед сменой динамики.

В начале вступления Седьмой симфонии Бетховена молодой дирижер, озабоченный показом аккордов, перестает слушать спокойное движение мелодических голосов. Для него они как бы не существуют. Между тем стоит дирижеру исполнить весь восьмитакт, не показывая аккордов, как перед ним откроется музыка, которой он до этого просто не замечал. Услышав ее, он будет дирижировать спокойно и выразительно.

Как видим, поглощенный частной задачей выполнить какой-либо технический прием, обучающийся сосредоточивается лишь на коротком отрезке звучания, протяженностью в одну, две счетные доли. Он перестает воспринимать сквозное движение музыкальной ткани произведения, не ощущает перспективу этого движения, не предвосхищает в своем сознании того, что еще должно прозвучать, не видит конечной цели. Фокусирование внимания на выполнении технической задачи приводит к тому, что молодой дирижер необоснованно меняет темп. Так, желая показать акцент, изменение динамики или вступление нового голоса, дирижер применяет торопливый ауттакт и тем самым «комкает» ритм исполнения.

В качестве примера приведем вступление Второй симфонии Бетховена — одного из наиболее показательных произведений в учебной программе. Музыка вступления содержит различные по своему характеру музыкальные образы и в силу этого изобилует сменами ритма, динамики и акцентами. Практика показывает, что дирижуя этим произведением, обучающийся не может сохранить единый темп музыки. Здесь, как и в других аналогичных случаях, ему необходимо временно упростить исполнительскую задачу, устранить все, что мешает правильно выпол-

нить прием, показывающий изменение динамики. Обучающийся должен продирижировать вступлением, не показывая оттенков, знаков артикуляции, вступления голосов. В его задачу должно входить сохранение единого темпа, ритмической ровности и движения аккомпанемента. Важно, чтобы дирижер услышал музыку в ее сквозном движении, чтобы он руководил исполнением «смотря вперед», соотнося предыдущее с последующим, чтобы он своей рукой ощутил мерность, «текучесть» движения.

Уже после двухкратного дирижирования подобным образом обучающийся сможет передавать все выразительные элементы исполнения, не упуская из сферы внимания целого и не изменяя единого темпа при множестве музыкальных образов. Показывая тот или иной оттенок или акцент, дирижер будет воспринимать данный фрагмент музыки не изолированно, а в контексте целого. В случае, если обучающийся в переходе к выразительному дирижированию вновь повторяет прежние ошибки, можно решать постепенно одну за другой исполнительские задачи, например, показывать только изменение динамики, затем вступления голосов и артикуляцию. Иначе говоря, включать элементы выразительного дирижирования таким образом, чтобы они не нарушили единства темпа и не перегрузили внимания дирижера.

О ПОИСКАХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Поиски выразительных средств дирижирования, передающих характер музыкального образа — задача во всех смыслах плодотворная и увлекательная. В этой работе обучающийся углубляет понимание музыкального произведения, делает для себя более ясными свои исполнительские намерения, решает, что именно ему нужно требовать от музыкантов, какие задачи перед ними ставить. Поиски средств отображения образно-эмоционального содержания музыки включают в себя творческую работу над всеми выразительными элементами исполнения.

Напомним, что образные жесты это — не излишество, не «украшательство», не позирование на публику, хотя некоторые дирижеры придерживаются противоположного мнения. Таковыми они становятся, если их заимствуют у других дирижеров именно как эффектные жесты. Подлинную выразительность движения дирижера приобретают в результате большой аналитической работы над произведением, в результате длительных поисков в период внимательного изучения партитуры. Такой жест вызывается творческим побуждением, необходимостью передать свои намерения музыкантам. В противоположность этому, эффектный жест лишен подобного содержания, он может лишь совпадать или не совпадать с характером музыки, однако в нем нельзя обнаружить волевой активности дирижера, проявления действи-

тельного желания оказать воздействие на исполнение. К сожалению, не всегда можно отличить подлинно выразительный жест от подделки. Может быть, именно поэтому у некоторых дирижеров подобные жесты вызывают резкое осуждение.

Для того чтобы придать музыке тот или иной характер, необходимы соответствующие исполнительские выразительные средства. Очевидно, что на характер музыкальной фразы существенно влияют темп, динамика, артикуляция и прочие элементы исполнения. Достигнуть нужного эффекта дирижер может при помощи разных средств воздействия на музыкантов. Так, например, он может указать, как им следует играть — громче или тише, связно или отдельно, тем или иным штрихом и т. п. Но может быть и иной подход, при котором дирижер объясняет характер музыки или старается отразить это в своем дирижировании. В таком случае он рассчитывает на то, что оркестранты сами найдут технические средства, необходимые для передачи предлагаемого характера исполнения.

Рассмотрим оба способа руководства исполнением, их положительные и отрицательные стороны.

Первый способ обеспечивает большую точность передачи всех исполнительских «предписаний» партитуры, всех исполнительских знаков. Однако он может повести к формальному исполнению, лишенному образности и одухотворенности. Исполнительские знаки, касающиеся характера звукоизвлечения, весьма условны. Какой-нибудь знак акцента может быть выполнен с большей или меньшей остротой, силой, разной протяженностью и вибрацией. Знак стаккато, например, не указывает на степень укороченности звука, резкость или мягкость звукоизвлечения. То же можно сказать и в отношении всех остальных элементов исполнения. Тот или иной характер зависит от сочетания множества исполнительских элементов. В этом можно убедиться, прослушав одну и ту же запись в исполнении разных музыкантов. Одни подчеркнут ее акцентность, другие — легкость стаккато, третьи — какие-то другие качества. В результате одна и та же фраза будет восприниматься по-разному, как несколько отличающиеся друг от друга музыкальные образы.

Нередко молодой дирижер, чувствуя, что играет не в том характере, в каком ему это представлялось (или как он это слышал в записи), начинает просто подыскивать нужные варианты, по существу гадает, надеясь попасть «в точку». Такой метод работы возможен у инструменталиста. Разучивая произведение, он варьирует способы звукоизвлечения, динамику, штрихи, стараясь приблизить исполнение к представляющемуся ему звуковому образу. Чем яснее эта звуковая цель, чем конкретнее представление о характере фразы, тем успешнее будут поиски, скорее достигнут результат. (Правда сам представляющийся образ в процессе работы над произведением может неоднократно изменяться.)

Дирижер лишен возможности непосредственно передавать музыку, он лишь воздействует на исполнителей, стараясь объяснить им то, что он хочет услышать. Но объяснить словами все особенности исполнения, «взвесить», «отмерить», «согласовать» все исполнительские элементы практически невозможно. К тому же объективные условия репетиционной работы не позволяют ему проявлять ту же скрупулезность, что и инструменталисту.

Рассмотрим теперь другой путь к осуществлению исполнительского замысла, когда дирижер старается объяснить лишь требуемый характер музыки, а задачу поиска технических и выразительных средств воплощения возлагает на каждого из участников музыкального коллектива. За собой же он оставляет функции «корректора», указывающего, в каком направлении вести «поиск».

Подобный подход к разучиванию произведения при некоторых положительных чертах страдает тем не менее рядом серьезных недостатков. Бесспорно, уровень оркестрового исполнительства в наше время настолько высок, что дирижеру, в особенности начинающему, а о них и идет речь, вряд ли следует объяснять как, какими средствами исполнить то или иное место произведения. Поэтому молодому дирижеру (до приобретения опыта) можно порекомендовать не слишком вдаваться в техническую сторону исполнения, не углубляться в анализ музыкальной формы, средств музыкального языка. Дирижер должен дать представление об образности музыкального движения, об эмоциональном содержании произведения, его драматургии. Для этого нельзя ограничиться «туманными», расплывчатыми пояснениями характера музыки, замечания дирижера должны быть очень точными и конкретными.

Успешность осуществления поставленной дирижером задачи зависит от ряда объективных обстоятельств, прежде всего, от исполнительской культуры оркестра. Исполнители должны не только правильно понять замыслы дирижера, ясно осознать художественную задачу, почувствовать характер музыкального образа, но и на основе опыта, интуиции и знаний воплотить этот образ в своем исполнении. Иначе говоря, музыкантам надлежит в течение весьма короткого времени мысленно проделать всю ту работу, на которую исполнитель-солист затрачивает обычно много времени и труда. Вполне естественно, что в одном оркестре просьба дирижера сыграть взволнованно или мечтательно вызовет ответную реакцию, в другом — останется непонятой и невыполненной. Разумеется, доходчивость пояснений дирижера зависит от того, как он излагает свои мысли, достаточно ли метки его сравнения, убедительны ли примеры, помогающие пониманию музыки. Очень важно, кроме того, умение дирижера создавать у исполнителей соответствующее настроение, то эмоциональное состояние, какое больше всего подходит к исполняемой музыке. И тем не менее этот интересный и в каких-то отношениях

плодотворный метод работы, в одном случае может оказаться удачным, в другом — малоэффективным.

Мы сочли нужным остановиться на рассмотрении данных методов работы дирижера для того, чтобы показать, что в дирижировании нет каких-то универсальных, единственных, безотказно действующих приемов работы с оркестром. Только сочетание различных по своему характеру и формам методов работы дирижера может дать положительный результат. Причем в каждом отдельном случае, соответственно требованиям исполнительской задачи, они могут варьироваться и изменяться. Кроме того, мы хотели обратить внимание молодого дирижера на необходимость развивать речевые формы общения с оркестром. Обдумывая и подбирая во время домашних занятий словесное выражение своих музыкальных мыслей, дирижер делает их для самого себя более осознанными. Это не значит, что дирижер обязательно будет применять все «заготовки», но сделанная им работа не пропадет бесследно и обязательно найдет свое отражение в выразительности жеста.

Наиболее действенным средством воздействия на исполнителей является передача характера музыкального образа при помощи выразительных жестов. Его отличие от речевых форм заключается в том, что оно способно оказывать воздействие непосредственно во время управления исполнением. Нет надобности говорить о том, что истолкование образно-эмоциональной и смысловой сторон исполнения при помощи выразительной жестикуляции — есть подлинно дирижерское средство управления исполнением, общения с оркестром.

Надо признать, что и здесь немаловажную роль играет исполнительская культура и опыт оркестрантов. Однако в данном случае решающее значение имеет все же умение дирижера передавать характер музыки средствами мануальной техники. Таким образом, на первое место выдвигаются специфические способности и волевые качества дирижера. Молодому дирижеру следует помнить, что разумно используя все методы работы с оркестром, предпочтение должно отдаваться мануальному способу воздействия на исполнение как наиболее активному и в полном объеме отвечающему требованиям дирижерского исполнительства.

Найти выразительные средства, передающие музыкальный образ произведения и к тому же обладающие силой воздействия на исполнителей, — пожалуй, самая сложная задача, стоящая перед начинающим дирижером, для решения которой необходимо не только владение дирижерской техникой, но и умение решать творческие задачи. Выразительные жесты должны быть в каждом отдельном случае разными в зависимости от характера музыки, конкретной исполнительской ситуации и профессионального уровня оркестра.

Считается, что выразительное дирижирование доступно лишь музыканту, наделенному подлинным дирижерским дарованием и

не может быть предметом обучения. Больше того, эту область дирижерского исполнительства стараются сохранить под покровом таинственности, ссылаясь на то, что ее невозможно объяснить и постигнуть. Мы не собираемся утверждать, что способность дирижера находить точные и яркие выразительные средства управления полностью ясна и понятна. В дирижировании и по сей день имеются недостаточно изученные явления. Надо иметь в виду, что не все в психике человека исчерпывающе объяснено, феномен же дирижерского воздействия на исполнителей можно отнести к числу сложнейших психических процессов, требующих детального изучения. Однако не следует избегать анализа этой важнейшей стороны дирижерского искусства только потому, что она традиционно считается «таинственной». Если не пытаться искать практических путей для развития способности находить необходимые средства дирижерского воздействия, по существу — дирижерской фантазии, то, значит, надо примириться с тем, что молодые дирижеры вместо инициативных и настойчивых поисков образно-выразительных средств будут довольствоваться готовыми граффаретами. Беда не в том, что обучающийся подражает прославленным мастерам, а в том, что формальное перенимание чужих технических приемов (а чаще — чужих манер) лишает молодого дирижера подлинно творческой активности. В конечном счете это сказывается не только на средствах управления, но и на самом исполнении.

Обратимся теперь непосредственно к изложению методики работы, направленной на поиски выразительных средств дирижирования.

Прежде чем искать жесты, передающие характер музыки, дирижеру необходимо иметь ясное представление о характере произведения, его образно-эмоциональном содержании. В процессе поисков это представление будет уточняться, становиться более определенным и конкретным. Первое впечатление о характере музыкального образа (например, основного тематического материала) дирижер получает после непосредственного знакомства с музыкой произведения, которое происходит чаще всего еще до начала работы над партитурой. Понятно, что материал, поступающий обучающемуся в «разжеванном» виде, не требует пылливой работы, а следовательно, и не может служить основой для развития творческой активности, инициативы, дирижерской фантазии. «О чем еще думать, что анализировать, если все достаточно известно и уже давно „на слуху“?» Нет ничего более пагубного для воспитания обучающегося, чем подобные мысли. Ведь то, что, как кажется неразумному дирижеру, он хорошо знает, на самом деле есть лишь поверхностное, «шапочное» знакомство с произведением. Приступая к работе над таким «известным» произведением, обучающийся должен подвергнуть сомнению правильность своего понимания музыки. Опытный педагог легко может убедить ученика в противоположном, стоит лишь

проверить его знание музыкального материала, а главное — понимание логики развития музыкальной формы.

Представление о характере музыки складывается у музыканта и благодаря специальным обозначениям и ремаркам автора. Однако они дают лишь самые общие сведения о том, как должна звучать музыка, как ее надо исполнять, как дирижировать. То же самое можно сказать и в отношении множества авторских указаний. В результате более детального изучения произведения в целом представление об основном музыкальном образе может уточняться и даже видоизменяться. Понимание характера темы обогатится и углубится после анализа второго ее проведения и ее развития в разработке. Таким образом, в уточнении характера какого-либо музыкального образа используется метод работы, идущий от общего к частному, что дает дирижеру возможность отбирать наиболее яркие и содержательные варианты исполнения, обогащать средства воплощения музыкальных представлений, контролировать себя.

Поиски дирижерских средств отображения характера музыки одновременно идут и в направлении от частного к общему. Характер музыкального образа уточняется и конкретизируется в результате внимательного и скрупулезного изучения всех деталей партитуры. Должно быть понято и прочувствовано значение каждого штриха, акцента, каждой лиги. Разумеется, все это может быть достигнуто лишь на основе глубокого анализа и постижения самого *нотного текста*, вскрытия всех особенностей развития формы произведения. Лишь при этом условии штрихи, знаки артикуляции и фразировки будут восприниматься как средства выражения самого существа музыки. Через осознание всех исполнительских знаков, через передачу их в исполнении выявляется и оформляется характер музыкального образа, уточняется все то, что было найдено в результате предшествующего изучения произведения в целом.

Работа, связанная с поисками выразительных средств передачи характера музыкального образа, ведется с применением метода раздельного освоения как фактуры, так и выразительных элементов исполнения. Но ведущим методом работы, дающим дирижеру ключ к поискам выразительных элементов исполнения, является метод сопоставления.

Чтобы найти конкретный и выразительный жест для воплощения музыкальной фразы, нужно прежде всего видеть определенную цель. Успех поисков зависит от того, насколько ярко представляемый дирижером музыкальный образ. Правда, не всегда воображаемый характер музыкальной фразы может найти в жесте адекватное выражение. Однако в процессе работы жестовое отображение становится более определенным и начинает приобретать большую рельефность. Поэтому столь настойчиво и рекомендуются методы домашней работы, использующие активные поиски жестовой модели осваиваемого произведения.

*„Дирижерское видение“
партитуры*

Под понятием «дирижерское видение» партитуры подразумевается способность видеть динамику развития музыкальной ткани произведения, образность музыкального движения, то есть все то, что так или иначе может быть отражено в образном выразительном жесте. По существу — это своего рода метод постижения формы и содержания произведения в сугубо дирижерском исполнительском плане. Дирижер не ограничивается констатацией разделов и элементов формы произведения, уяснением тотального плана, принципов развития материала, характера фактуры и т. д. Он анализирует форму, мотивную структуру с точки зрения динамики их развития. Большую роль в этом играет метротектонический анализ, соотношение отдельных тактов и целых построений.

В музыкальном исполнительстве широко используются образные сравнения форм и характера музыкального движения с различными формами движения, наблюдаемыми нами в жизни. Эти понятия заимствованы из жизненной практики (быстрый, медленный темп движения; взлет, парение, скольжение, нагнетание, нажим); они находят применение и при описании характера музыкального движения, и в педагогической практике, встречаются в исполнительских знаках и авторских ремарках. Характер развития музыкальной ткани может вызывать различные ассоциации, связанные с каким-либо действием, имеющим тот или иной смысл, то или иное эмоциональное содержание.

Дирижер с помощью жестов определяет не только темп и силу звука, но и образный характер исполнения. Своими жестами он «говорит» о характере движения — легко, тяжело, взлет, спад и т. п. Но главное — в образности дирижерского музыкального движения, которая и отражает динамику развития формы произведения, его образно-эмоциональное содержание.

В сознании музыканта развитие музыкального произведения может ассоциироваться с движением к определенной цели, то более стремительным, то спокойным, то преодолевающим препят-

ствия. По достижении одной видимой в перспективе цели появляется другая, подобно горным вершинам, возникающим друг за другом. Слушатель может еще не ведать о том, что за кульминацией, которую он в данный момент ощущает, последует другая более значительная. Но дирижер обязан видеть музыку в перспективе, и чем дальше он видит, тем шире охват формы произведения.

Инструменталист воспринимает музыкальное произведение и передает его в своем исполнении отнюдь не расчлененным на отдельные такты. Имея в виду метрическую структуру музыки, он komponует свое исполнение сообразно живому развитию музыкальной ткани, не зависящему от тактового членения. Мышление музыканта охватывает единое построение, подразделяющееся в своем движении на соподчиненные звенья; при этом границы фраз, отдельных построений большей частью находятся в самом такте и лишь моменты кульминаций, как правило, приходятся на сильные метрические доли.

В таком виде музыкальная мысль должна быть передана и дирижером, чтобы быть воплощенной в оркестре. Однако действия, которые обязан выполнять дирижер, в частности тактирование, не только не способствуют передаче его мыслей исполнителям, не только не помогают им понимать выразительность, характер музыки, но и оказывают этому большее или меньшее противодействие. Как бы ни представлял себе музыку дирижер, но в его жестах она преподносится музыкантам весьма наглядно разграниченной тактовыми «клетками». Вместо динамики поступательного движения, развития — топтание на месте, назойливое повторение схемы такта. То, что исполнитель-инструменталист обычно старается (там, где это необходимо) сгладить, устранить — мы подразумеваем «опорность» сильной доли такта, — дирижер должен обозначать с особенной определенностью.

Схемы тактирования были созданы для руководства ансамблем исполнения, для обозначения метра, для более удобной ориентации исполнителей. Все, что касалось художественной стороны исполнения, оговаривалось во время репетиций. К тому же требования, предъявляемые к исполнителям, были весьма ограниченными, поэтому тактирование вполне отвечало стоящим перед дирижером задачам. С усложнением музыкального языка и содержания произведений, с усложнением исполнительских задач схематизм тактирования начинает становиться помехой для выражения дирижером своих художественных намерений и музыкальных представлений. Дирижеры начали пытаться преодолевать схематизм тактирования, нарушая стандартность движений выразительными жестами, подсказанными им образностью музыкального движения. Однако не каждый дирижер ощущал «неудобства», недостатки схематического, формального тактирования для руководства исполнением, для непосредственного

воздействия на исполнителей. Большинство довольствовалось речевыми формами общения с оркестром, для руководства же ансамблем, совместностью игры им было вполне достаточно и тактирования.

Из сказанного напрашивается вывод — тактирование в своем основном «первозданном» виде неприемлемо для руководства художественной стороной исполнения. Но не будем торопиться «хоронить» тактирование, видя в нем лишь негативные стороны. Обладая способностью перестраиваться, принимать разнообразные формы, оно может стать активным средством общения дирижера с музыкальным коллективом. Тактирование — очень важный «строительный материал» дирижерской техники, если рассматривать его как основу, на которой зиждется выразительное дирижирование. Однако для того чтобы оно стало выразительным средством, тактирование необходимо трансформировать, перестраивать движение его схем соответственно исполнительским задачам, сообразно требованиям музыкального материала, динамики развития музыкального произведения.

Именно благодаря тому, что движения тактирования наглядно передают метрические соотношения долей такта, дирижер получает возможность путем изменения этих движений столь же ощутимо показывать иные их соотношения. Вместо нескольких, разобщенных чередующимися ударами отдельных долей, дирижер может показывать мотивные связи, а следовательно, и связность мелодического движения. Вот почему так необходима точность самих схем тактирования. Ведь это — своеобразный «эталон», отклонения от которого показывают изменения в соотношениях долей. Витиеватые схемы не могут служить таким эталоном.

Как же перестраивать движения тактирования, чтобы они соответствовали движению музыкальной материи? А такое соответствие существует, иначе дирижирование не могло бы стать в руках выдающихся представителей этого искусства средством общения дирижера с музыкальным коллективом.

Дирижирование может раскрыть свои коммуникативные возможности лишь в том случае, если дирижер не только хочет, но и имеет что «сказать» оркестру с помощью жестов. Только яркие музыкальные представления — при наличии развитой руки, тонких двигательных ощущений — могут найти свое выразительное проявление в соответствующих жестах дирижера. Музыкальные представления складываются в результате внимательного и глубокого освоения партитуры. Причем, как мы уже отмечали, не всякое освоение, даже заучивание наизусть, дает положительный результат. Необходимо именно «дирижерское видение», дирижерское понимание и ощущение динамики развития произведения, его образно-эмоционального строя, в результате чего дирижер сможет найти выразительные жесты, способные оказывать воздействие на формирование у исполнителей адекватных музыкальных представлений.

Но не слишком ли ограничены мануальные средства для передачи особенностей движения звуковой ткани? Уже говорилось о том, что человек может выполнять своей рукой три предметных действия — взять, перенести и отпустить. Как подсказывает практика, этого вполне достаточно для того, чтобы передать динамику, формы и характер движения. Последовательно дирижер может «взять» звук, то есть начать движение музыки, какое-то время «поддерживать» его, затем привести к точке опоры — моменту кульминации и, наконец, завершить движение.

Каждую долю такта дирижер может показать как неустойчивую, переходную, или как устойчивую, опорную. Изменяя соответственно этому движения схем тактирования, дирижер обозначает целый ряд счетных долей такта как неопорные, переходные, придавая им, тем самым, устремленность к точке притяжения. Здесь каждую долю такта можно показывать движениями снизу (как бы подбирать), поддерживая их непрерывность, не давая преждевременно «коснуться» точки опоры. Точно так же, направляя движение каждой доли вниз, дирижер может придать ей равную опорность, равный метрический «вес» (см. пример 22, а, б). Примеров подобного рода можно привести множество. (Мы не останавливаемся на деталях самого выполнения движения, поскольку это не входит в нашу задачу.)

Приведем пример неопорности долей (см. пример 23). Здесь кругообразным движением, как бы слегка подбрасывающим звуки, дирижер показывает не только неопорность долей третьего такта, но и их легкость, воздушность. Соответственно этому первые два такта оказываются «подходом» к упругому движению третьего такта. Точно таким же образом создается единая направленность движения звуков третьего такта в побочной партии 1-й части Второй симфонии Бетховена (см. пример 24). Непрерывность движения, не разбивающуюся метрическими долями, требуется показать и в заключительной партии 2-й части Первой симфонии Бетховена. Здесь для передачи в третьем такте «кружения» на месте с последующим затем продолжением мелодической линии можно пользоваться не схемой, а тремя одинаковыми кругообразными движениями (см. пример 25). Примеров «поддерживания» непрерывного движения, как в стаккатном, так и легатном исполнении, можно найти множество.

Появление опорных и неопорных долей подчинено закономерностям развития музыкальной ткани. В схемах же тактирования они строго чередуются. Поэтому дирижер должен живо ощущать динамичность и образность развития музыкальной ткани произведения, преодолевать замкнутость движений схем тактирования. Соответственно этому он должен наглядно изменять соотношения долей тактирования, придавать ему единую направленность, устремленность. Например, в схеме двухдольного тактирования показывается чередование сильных и слабых долей такта. Между тем повтор ритмических мотивов должен

ощущаться не как топтание на месте, а как активное нарастание динамики, как накопление энергии перед решительным броском ко взрывающейся кульминации. Здесь более уместны удары, имеющие единое направление, которые подчеркивают усиление динамики (см. пример 26).

Перенос, «парение» движения после своеобразной «закрутки» мы видим в первой теме Аллегро Первой симфонии Бетховена (см. пример 27). Аллегро начинается сдержанно волевым, энергичным мотивом. Пунктирный ритм затакта утверждает первую долю следующего такта. В третьем такте происходит подготовка к взлету, скрытое накопление энергии для его выполнения. Соответственно характеру музыки все счетные доли, обозначающие «закрутку» и взлет, следует показать движениями кругообразного характера, имеющими направленность вверх.

Рассматривая пример 28 (1-я часть Второй симфонии Бетховена) с точки зрения тактирования, мы видим лишь повторение кадансового оборота. Однако уже в первом такте можно почувствовать скрытую энергию нагнетания, которая проявляется более явно во втором такте и завершается скачком к синкопе.

Приведенные способы передачи в жестах различных форм музыкального движения, казалось бы, очень просты. Тем не менее, дирижеры не пользуются ими. Это объясняется привычкой дирижировать неизменными схемами тактирования. Педагогическая практика показала, что никто из обучающихся, дирижировавших Третьей симфонией Бетховена, не показывал опорные доли (см. цитированные выше примеры) одинаковыми ударами вниз, каждый продолжал тактировать, ослабляя тем самым динамический эффект музыки этих тактов. Инерция привычного движения схематичного тактирования дает о себе знать столь сильно, что проявляется и там, где это явно препятствует возникновению естественного ощущения динамики музыкального ритма. Выработанный автоматизм движений в данном случае играет отрицательную роль — притупляет ощущение живого, целенаправленного действия.

Автоматизм движений тактирования косвенным образом отражается и на самом исполнительском мышлении дирижера. Действительно, трудно представить себе плавное течение музыки, если жесты дирижера обозначают точки долей. Разумеется, и музыканты, играющие под управлением такого дирижера, воспринимают музыку расчлененной ударами схем тактирования. Поддаться инерции метрического движения легко, сложнее вывести исполнителей из-под этого влияния, заставить активно мыслить, ощутить звуковую перспективу, устремленность к цели движения, «видеть» музыкальную фразу симультанно, то есть охватывая ее своим сознанием в целом.

Неспособность трансформировать движения схем тактирования для передачи динамики музыкального движения в значи-

тельной степени объясняется отсутствием «дирижерского видения» партитуры. Кроме того, дает себя знать и непонимание возможностей дирижерской техники, привычка объяснять свои исполнительские намерения главным образом при помощи слов. Необходимость оказывать воздействие на исполнителей именно мануальными средствами заставляет дирижера более пристально всматриваться в партитуру, во все те ее свойства, которые могут быть переданы при помощи выразительных жестов, заставляет его еще больше чувствовать динамику, характер развития музыки, ее эмоциональный строй. В свою очередь более глубокое постижение партитуры побуждает дирижера настойчивее искать мануальные средства для более полного воплощения в своих жестах сложившихся в его сознании музыкальных представлений.

Еще раз подчеркиваем: «дирижерское видение» партитуры (или исполнительский дирижерский анализ) должен способствовать возникновению живого, динамичного восприятия музыки, непременно вызывающего соответственные моторные ощущения, на основе которых только и могут появиться активные выразительные жесты. Умение видеть и ощущать партитуру подобным образом не приходит сразу: для этого требуется настойчивый труд, а главное, целенаправленное внимание.

Обратимся теперь к музыкальным примерам, дающим возможность обнаружить динамические и выразительные свойства музыкальной мысли большой протяженности. Воспользуемся для этого популярным произведением, казалось бы, не заставляющим задумываться над исполнительскими проблемами. Кстати, обращаясь к хорошо известной музыке, дирижер, как правило, не проявляет творческой инициативы, здесь все настолько знакомо, что становится обыденным, не затрагивающим чувства.

Итак, первая тема 2-й части Пятой симфонии Чайковского. Мотив, охватывающий диапазон терции, завершается вводным тоном и влечет за собой второй мотив, диапазон которого расширяется на тон вниз и вверх (квинтовый объем второго мотива как бы вбирает в себя терцию первого). Сопреженность двух мотивов вызывает ощущение ожидания третьего мотива с кульминационной опорой, завершения на сильной доле такта. Однако композитор, обостряя чувство ожидания на целый такт, оттягивает это завершение (см. пример 29).

Эта четырехтактная фраза в схеме тактирования чаще всего выражается следующим образом. Показав первый и второй мотивы, дирижер опорным, явно завершающим аутфактом, по инерции, аналогичным же образом обозначает и третий такт. В результате предваряемая тремя затактовыми восьмыми первая доля третьего такта становится опорной, вторая доля — слабой, как бы завершающей. Благодаря этому третья доля, метрический вес которой усиливается предшествующей восьмой, становится еще одной опорой. Когда же, наконец, появляется кульминация на первой доле четвертого такта, то она после двух предшествующих

сильных долей оказывается вялой. Если учесть, что третий такт интонируется на одном звуке, легко понять, что после его опоры на первой доле вся последовательность повторных звуков кажется излишней, ведущей к ослаблению действительной кульминации. К тому же надо иметь в виду, что звуки ритмического мотива при отсутствии связывающей их мелодической интонации объединяются ритмическими группами: затактовый звук при смыкает к последующей сильной доле, отделяясь от предшествующей. Таким образом, третий такт становится пассивным повторением одного звука, к тому же распадающимся на отдельные ритмические группы. Между тем интонирование одного звука должно восприниматься как момент «преодоления» задержки, накопления энергии мелоса. Это не остановка, а страстное стремление, нетерпеливое ожидание завершающей кульминации (то, что Чайковский иногда обозначает ремаркой *incalzando*).

Соответственно исполнительской задаче, диктующейся музыкальным содержанием, дирижер, чтобы не создавать опору на первой доле третьего такта, должен показывать все четыре его доли «подбирающим», «поддерживающим» жестом, передающим незавершенность, устремленность всех звуков такта к кульминационной точке.

Первые два такта следующего предложения повторяют начало предыдущего, однако изменение в третьем такте *соль* на *соль-диез* как бы предвосхищает появление горестной мелодической интонации, возникающей в момент кульминации всего восьмитакта. На этот раз ладовая неустойчивость повторного звука еще больше обостряет напряженность момента ожидания. Здесь нетерпение, устремленность движения к кульминации подсказываются самим автором (*animando*). Вторжение чуждого ладу неустойчивого звука в развертывание мелодической линии заметно динамизирует ее течение, дает толчок к дальнейшему развитию (вспомним появление у виолончелей *до-диеза* в пятом такте главной темы Третьей симфонии Бетховена).

Обратимся к проведению той же темы у виолончелей. Вначале, за исключением мелодических подголосков, тема звучит аналогично тому, как она излагалась валторной. Конечно, тембр виолончелей, обилие окружающих тему подголосков придает этому лирическому высказыванию более страстный и горячий характер. Вновь, как щемящая боль, возникает *соль-диез*. Однако в исполнении неопытных дирижеров лирическая мелодия вдруг принимает совершенно несвойственный ей образ, превращается в нечто напоминающее марш из оперы «Аида». Разумеется, в этом полностью повинен сам дирижер, опять поддавшийся силе инерции тактирования. На сей раз это приводит к еще более негативному результату.

Появление *соль-диеза* также оказывается средством, активизирующим развитие мелоса. Однако теперь неустойчивый звук не завершается кульминацией. Страстный тембр виолончелей,

динамика всего предшествующего изложения потребовали дальнейшего, более интенсивного развития. Теперь уже гармония, поддерживающая неустойчивый звук, меняется не по полутактам, а на каждую четверть. Вся фраза еще раз повторяется, но, увы, и на этот раз препятствие не преодолено. Тогда, уже с достигнутой высоты — от *соль-диеза*, следует затакт к *си*. Вместе с повышением интонации усиливается и динамика — теперь эта фраза звучит с максимальным напряжением (*ff*). Дойдя в предельной концентрации энергии вторично до *си*, движение застопоривается, темп замедляется. Все усилия тщетны — порыв остался незавершенным. Следует подчеркнуть, что характер звучания нигде не переходит границы песенности. После «горячих» затактов восьмыми, четверти должны звучать насыщенно, напряженно, но без акцентов, которые могут придать музыке нежелательный маршевый оттенок.

Рассмотрим вторую тему. Здесь мы опять сталкиваемся с необходимостью преодоления инерции схемы тактирования. В первом такте гобой излагает короткую фразу, начинающуюся на первой и кончающуюся на третьей доле такта, которая имитируется валторной. Обе фразы, повторяющиеся во втором такте, носят как бы замкнутый характер. В третьем такте мелодическая линия «раскрывается». Поступательное, нарастающее движение (дуолями) охватывает целый такт, в момент завершения восходящего движения фразу гобоя интонирует валторна (см. пример 30). Однако непрерывность мелодического движения в третьем и четвертом тактах разбивается невольным подчеркиванием третьей доли. Этому способствует именно схема тактирования — третья доля, имея опорный характер, делит такт на две части. Для того чтобы придать движению фразы единство и устремленность к своей вершине, дирижер должен устранить опорность третьей доли, показать ее, а также и четвертую доли «подбирающим» жестом, поддерживающим движение к кульминационной точке.

В отличие от проведения первой темы у виолончелей (нарастания и затем срыва), вторая тема (второй такт после В) получает полное свое развитие (см. пример 31). Интересно отметить, что для дальнейшего развития мелодической линии недостаточно было ее «раскрытия» (второй такт); для того чтобы продолжить движение, потребовалось повторение того же такта. Однако достигнутая во втором и повторенная в третьем такте интонационная вершина оказывается непреодоленной, и в пятом такте мелодическая линия возвращается к своему истоку. Лишь при повторении первого предложения медленно по полутонам, то подчеркивая первую и третью доли, то учащая движение (по два «шага») на каждую четверть, начинается преодоление вершины. Создавая в своем поступательном движении мощное нарастание, мелодическая линия достигает величественной и вдохновенной кульминации (см. пример 32). Если не устранить

инерцию схемы тактирования, то учащение пульса, динамизирующее движение, не будет выявлено.

Следует также обратить внимание на то, как в репризе, в развитии первой темы, преодолевается «задержка» синкопированного движения того же звука *си*. В экспозиции она завершалась в пределах одного такта. В репризе же длится два такта, причем каждые полтакта движение синкоп «подталкивается» аккордами всего квартета струнных (с меняющимися гармониями). Накапливая энергию к дальнейшему развитию, контрабасы и виолончели начинают двухтактовое восходящее движение, вовлекая в него остальные струнные инструменты. В это время навстречу движению струнных устремляется ниспадающий ход медных инструментов, подхватывающих ритмическую фигуру деревянных (см. пример 33). И только после такого в высшей степени динамичного подхода (с большим замедлением темпа) появляется кульминационное проведение вдохновенной, ликующей второй темы. Таким образом, первая тема, не нашедшая завершения во втором экспозиционном своем проведении, на этот раз приходит ко второй теме, вливается в нее как в давно ожидаемое продолжение. И все же мощный порыв, громадное эмоциональное нарастание, дойдя до максимального напряжения, трагически обрывается. Печально, безнадежно звучит фраза кларнетов и фоготов, интонационно напоминающая ариозо Лизы («Откуда эти слезы») из «Пиковой дамы». После этого, как воспоминание о несбывшейся мечте, следует постепенное угасание второй темы, и, наконец, остаются лишь повторы ее первого такта.

Приведем еще один пример — первая часть Шестой симфонии Чайковского (см. пример 34).

Впервые нисходящая гамма появляется в момент развития тематического материала главной партии в низком регистре у контрабасов и фоготов, затем у флейт, повторяясь несколько раз. Еще ничто не предвещает ее фатального значения, последующей ее роли. Затем она звучит в конце среднего эпизода побочной партии, как некий вывод и, вместе с тем, напоминание о неизбежности «конца». Очень часто в исполнении дирижеров эта тема предстает в виде какого-то довеска, в лучшем случае — связки между средним разделом и повторением побочной партии. Смысловое значение гаммообразного хода раскрывается в разработке в изложении медных инструментов. С огромной экспрессией он проводится в интенсивнейшем звучании струнных (девятый такт). И, наконец, как трагический итог, как заключение драматических событий восемь раз повторяется в коде, постепенно затухая в ниспадающих «каплях» пиццикато.

Примером огромного накопления энергии в неистовом, преисполненном отчаяния вдалбливании повторного звука может служить последняя кульминация 1-й части Пятой симфонии Бетховена. Перед дирижером стоит задача передать в жестах не столько звуковую, сколько ритмическую и, можно сказать, агоги-

ческую динамику нарастания и вырывающийся из него кульминационный взглас темы.

Третья симфония Бетховена дает многочисленные примеры активизации мелодического движения, когда в момент наибольшей его интенсивности повторяется, как бы концентрируясь и фокусируясь, один и тот же звук.

В примере 35 последний такт, в отличие от предыдущих, лучше всего показать, не придерживаясь схемы тактирования, — тремя повышающимися по своему уровню ударами. Если «разбросать» все три доли соответственно схеме тактирования в разные стороны, то есть последовать инерции тактирования, то это не отразит энергии единонаправленного движения. Таким же образом можно рекомендовать поступать во всех случаях накопления энергии путем учащения ритма движения, которое часто встречается в подходах к новой фазе развития музыкальной формы произведения.

Накопление и концентрация энергии развития музыкальной ткани путем ее сжатия, как бы «спрессовывания» — прием особенно часто встречающийся в произведениях Чайковского. Суть его ясна, поэтому мы считаем возможным ограничиться примерами, показывающими сжатие мелодической линии (см. пример 36 — *Чайковский*. Четвертая симфония, 1-я часть, второе проведение темы у духовых инструментов). Внимание дирижера должен привлечь восьмитакт (после В), где несколько раз вступающая тема укорачивается в своем объеме, образуя фразы, отличающиеся по количеству тактов (см. пример 37).

Говоря о выразительности композиционных средств, следует упомянуть и о некоторых примерах угасания, ослабления напряжения. Речь идет не о динамических спадах, ослаблении силы звука, а именно «истаивании» самой музыкальной ткани.

Ярким примером, подтверждающим сказанное, может служить переход к первому проведению темы побочной партии увертюры-фантазии Чайковского «Ромео и Джульетта» (см. пример 38). В первых тактах перехода ритм еще достаточно активен, еще ощущается накал борьбы предшествующей музыки. Однако у фаготов появляется широкая мелодическая линия, которая, начиная с пятого такта, «сворачивается», «тает»: от фразы фаготов, охватывающей два такта, остается лишь вторая половина, которая вскоре также исчезает, сохраняется лишь октавное движение виолончелей. Нисходящее движение духовых сокращается, из двух ритмических фигур остается одна (см. пример 39); еще несколько тактов — пропадают и шестнадцатые. Все угасает, успокаивается. И вот в этом наступившем покое вдруг появляется чарующий *Des-dur* — тема любви. Все это должно найти отражение в жестах дирижера — уменьшение амплитуды движения, постепенное опускание руки и т. д.

Говоря о динамике повтора, нельзя не упомянуть об одном исполнительском просчете, допускаемом обучающимися в 1-й ча-

сти Пятой симфонии Чайковского (пример 40, эпизод *Un pochettino più animato*). Ниспадающая интонация двухтактового мотива и его секвентное повторение на секунду ниже, так же как и следующая затем нисходящая секвенция, придает музыке характер успокоения. Поддаваясь инерции, дирижер в том же характере исполняет и последние четыре такта перед изменением темпа. Воспринимая энергичный секстаккорд, с которого начинается *più animato*, как неожиданное вторжение нового эпизода, он даже невольно замедляет темп (возможно, что этот аккорд ассоциируется в представлении дирижера с началом разработки из 1-й части Шестой симфонии Чайковского), а затем несколько удлиняет паузу на первой четверти. В результате ощущается полный разрыв со всем предшествующим развитием. Между тем Чайковский не рассчитывал на подобный «эффект». Появление секстаккорда подготавливается в последнем двутакте секундакордом. Дирижер не замечает и того, что устремленность к новому музыкальному образу, новому разделу формы подчеркивается усилением динамики (после *pp—p*), что обостряет момент ожидания, придает «повтору» большую динамическую напряженность. Именно в результате возникающего в двух последних тактах некоторого напряжения, последующая пауза на первой четверти воспринимается не как перерыв, а как динамичный момент, предваряющий появление ожидаемой разрядки. Энергичный удар руки, обозначающий паузу, и звуки аккорда следуют друг за другом подобно вспышке молнии и резкому удару грома.

Останавливаясь подробно на данном примере, мы хотели прежде всего указать на необходимость пристального внимания в работе над знакомым произведением. Именно здесь дирижер может поддаться инерции восприятия известного ему материала и не заметить очень многого. Но еще более важно развить у обучающегося ощущение образного содержания музыки. Для того чтобы исполнение было эмоциональным и содержательным, дирижеру нельзя ограничиваться формальным анализом произведения. Внимательное изучение каждого построения, раздела, фразы, мотива должно обязательно привести дирижера не только к пониманию формы и динамики развития музыкального произведения, но и к ощущению его образно-эмоционального содержания. Дирижер должен проникнуться мыслью и чувствами автора, чутко следовать за его музыкальными представлениями.

Умение видеть «по-дирижерски» — свойство, оказывающее огромное влияние на действенность и выразительность дирижирования. Оно обуславливается тем, что своими жестами дирижер должен оказывать воздействие на музыкальные представления исполнителей, и, прежде всего, необходимостью преодолевать схематизм тактирования. Руководя ансамблем исполнителей, дирижер расчленяет ткань музыкального произведения на отдельные «клеточки» — такты. Выразительность дирижирования — это

умение превращать движения тактирования в образные жесты, в мануальные средства дирижерского воздействия на исполнителей.

Может быть, понятие «дирижерское видение» попросту следует заменить понятием «преодоление схематизма тактирования»? Однако это не одно и то же. Понятие «дирижерское видение» шире и включает в себя не только преодоление тактирования, но и ощущение образности произведения, динамики развития музыкальной ткани, перспективы музыкального движения, стремления к кульминационной точке. Нам могут возразить, что все сказанное в равной степени относится к любому другому исполнителю. Это действительно так. Но указанные качества музыкального произведения инструменталист может непосредственно воплощать на своем инструменте. Дирижер же все своеобразие процесса развития музыкальной ткани должен сделать видимым, то есть превратить в мануальные средства, способные влиять на процесс воплощения музыкантами содержания произведения. Дирижеру необходимо не только почувствовать динамику развития и образность движения музыкальной ткани, но и понять, как это можно отразить в жестах. В умении ощущать музыку в пластических, как бы зрительно воспринимаемых образах, и заключается особенность дирижерского искусства. Мы осветили лишь некоторые вопросы этой очень сложной и обширной области дирижерского исполнительства, в которой еще есть много неясного, но которая представляется крайне важной в плане раскрывающихся возможностей и потому может послужить темой отдельного исследования.

Музыкальные представления дирижера могут находить отражение в выразительной пластике движений. Дирижирование в каком-то отношении родственно хореографическому искусству. Однако между этими видами искусства есть принципиальное отличие. В хореографии сама музыка порождает, вызывает пластические образы, а в дирижировании движения дирижера влияют на характер музыкального образа. Дирижер не только отражает в своих движениях музыкальные образы, но и воздействует ими на музыкальное сознание исполнителей. Причем это воздействие он оказывает не какими-то свободными пластическими формами движений, а жестами, обязательно подчиненными определенным принятым схемам — то есть тактированию. Все свои музыкальные намерения дирижер должен передавать в выразительных образных жестах, «уложенных» в рамки схем тактирования. Поэтому-то столь трудна задача сочетать тактирование с выразительными жестами.

Тактирование отражается и на исполнительском мышлении дирижера. Действительно, трудно ощущать динамику непрерывного мелодического развития и в то же время «размечать» движение четырех- или трехугольными жестами, «топчущимися» на одном месте. Очевидно, только очень яркое и активное представ-

ление дирижера о музыкальных образах способно преодолевать противодействие схематических движений тактирования. При этом яркость музыкальных представлений должна оказывать влияние на само тактирование, превращать его из абстрактных схем в выразительные жесты, способные воздействовать на процесс исполнения.

Хотя для возникновения яркого музыкального представления и для появления на его основе жеста нужны и фантазия и творческое воображение, дирижер передает в жестах не «не-что», а вполне конкретные музыкальные «понятия», смысловые отношения и связи долей, мотивов, тактов и т. д. Иначе говоря, творческое воображение и фантазия дирижера оперирует самим музыкальным материалом, основывается на его строгих закономерностях, на логике развития музыкальной ткани.

Говоря о необходимости преодолевать схематизм движений тактирования, мы имели в виду характерную для тактирования расчлененность движения, распадающегося на ряд отдельных ударов, равномерную повторность моментов концентрации энергии-ударов и разрядов-движения отдачи по инерции. Это находится в противоречии с непрерывно-поступательным движением развертывающейся музыкальной ткани, со звуковым заполнением каждой доли такта. В игре на инструменте все доли, независимо от их местонахождения в такте, воспроизводятся одинаковым действием — движением смычка, пальцев или вдуванием воздуха. Инструменталисту легче передать непрерывность развертывания музыкальной ткани, показать устремленность к точке «притяжения». Метрика такта, чередование сильных и слабых долей не является для него каким-то препятствием, которое приходится преодолевать активностью музыкального мышления, тогда как в движениях тактирования схематизм метра проступает особенно навязчиво и демонстративно. В жестах дирижера передается как бы движение овального колеса, где вместо равномерности можно заметить чередование убыстрения и замедления.

Но непрерывность музыкального движения может разбиваться не только тактированием, но и жестами, которыми дирижер показывает вступления голосам оркестра, поскольку к ним дается как бы новый ауттакт. Иногда вместо того, чтобы передавать непрерывность развития музыки, дирижер показывает лишь отдельные ее отрезки — «от и до» следующего вступления какого-либо голоса. Например, начало симфонической картины Мусоргского «Ночь на Лысой горе» выглядит следующим образом. Сначала определяется темп, затем показывается вступление басов, еще через два такта — вступление деревянных, после чего все повторяется. После всплесков дерева дирижер показывает токкатное движение струнных и дерева, а через два такта — вступление меди. Тема у тромбона идет «с прихрамыванием» — остановками на 2, 5, 7 и 9-м тактах. Во время проведения темы

у меди непрерывное движение струнных как будто перестает существовать, полностью выпадает из сферы внимания дирижера. В результате, вместо неистового вихря, полета «нечисти» возникает ряд отдельных разрозненных фрагментов.

На самом деле дирижер должен передать стремительный разбег, яростный разгул, который обрывают лишь два кадансовых аккорда. Сначала происходит «закрутка» вихревого движения (это можно показать четырьмя кругообразными движениями). С третьего такта к постепенно усиливающемуся вихрю присоединяются «шаги» басов, которые через два такта приводят к «вскрикам, взвизгиваниям» деревянных. Но первый приступ не достиг цели, и последние четыре такта повторяются, причем «вихрь» у струнных не прекращается и во время «вскриков» деревянных. Все это должно быть проведено дирижером на одном дыхании, в едином порыве.

Во втором проведении достигается первая цель — яростное токкатное движение скрипок. Первые два его такта не следует передавать в виде статичного аккомпанемента. Они должны явиться результатом всего предшествующего развития, его завершающей фазой и одновременно быть напряженной подготовкой к грозному вступлению тромбонов. Тема тромбонов произносится на фоне токкатного движения скрипок не изолированно от него, не «волочась» с некоторым запаздыванием, а решительно и активно включаясь в яростное и непреклонное звучание скрипок. В самой теме не должно быть остановок, разрывающих ее непрерывность, уменьшающих ее угрожающую силу. Этому может помочь и динамичность исполнения скрипок, и некоторое усилие звучания протяженных звуков, активизирующих остановки. В жесте дирижера вместе с настойчивостью выражается устремленность к завершающему моменту первого проведения тематического материала. Развитие музыки нигде не прерывается демонстративными ауфтактами, показывающими вступления, благодаря чему достигается ощущение единства движения.

Тенденцию к расчленению под влиянием тактирования мелодическая линия приобретает особенно в тех случаях, когда она состоит из одинаковых мотивов. В такой ситуации дирижер должен с предельной выразительностью показывать единую направленность мелодического движения, его непрерывность. Примером этого может служить начало 2-й части Первой симфонии Бетховена (см. пример 41). Здесь не следует показывать вторые доли такта отрывистыми движениями (или останавливать руку на них), так как это ведет к разъединению мотивов. Дирижер должен наглядно передать движение всей фразы к третьему такту — к мелодической вершине.

Следующий пример может служить подтверждением сказанному (см. пример 42). Единообразие мотивов проявляется в повторности слигованных и неслигованных восьмых и в периодич-

ности возникновения пунктирного ритма. Плясовой, «подпрыгивающий» ритм, задаваемый характером исполнения первых двух тактов, переносится по инерции и на дальнейшее. Назойливость подобной повторности становится особенно заметной, если учесть, что структура мотивов остается неизменной во всем эпизоде.

Монотонность повторенности мотивов может быть устранена, если обратить внимание на изменение ритма мотива в 3, 5 и 7-м тактах, где отсутствие пунктирного ритма подчеркивается несколько бóльшим пропеванием как первой доли, так и обоих восьмых. Кроме того, следует более ощутимо показать устремленность всего построения к точке притяжения в седьмом такте. Дирижер может найти соответствующий жест при дирижировании духовыми и в дальнейшем струнными.

Даже выразительнейшая мелодическая линия главной партии 1-й части Четвертой симфонии Чайковского при бездумном, формальном ее изложении предстает перед слушателями в виде ряда повторяющихся коротких ритмических мотивов, что явно противоречит взволнованному характеру протяженной мелодии. Здесь следует обратить внимание на моменты «стыков» мотивов, добываясь их смысловой связи (см. пример 15).

Нельзя пройти мимо замечательного *Allegretto* из Седьмой симфонии Бетховена, являющегося единственным в своем роде примером, где мелодия состоит из ряда ритмических мотивов (по два такта), интонируемых одним звуком. Если мелодию эту исполнять «стандартным» скрипичным штрихом (см. пример 43), то распадение мелодии на двутакты становится особенно заметным (не спасает и изменение гармонии). Между тем сам Бетховен указал совершенно ясно именно мелодический, хотя и в некотором роде «шаговый» (чтобы не сказать — маршевый) характер движения, поставив определенные штрихи (приведены в примере 44а). Именно благодаря таким штрихам можно добиться мелодизации движения, передать ощущение связи тактов в их устремлении в кульминации. Еще более выразительно может прозвучать мелодия струнных при исполнении ее штрихами, приведенными в примере 44б.

Мы сочли нужным остановиться на рассмотрении этих примеров по следующим причинам. Во-первых, дирижеру следует иметь в виду подобные случаи и специально обращать на них внимание. Во-вторых, важно не только заметить, но и почувствовать динамику связного движения, чтобы быть в состоянии передать свои ощущения в выразительных жестах. Ведь забота о развитии выразительности жеста занимает главное место в воспитании дирижера.

Тактика управления исполнением

Под тактикой руководства исполнением следует понимать способы применения средств дирижирования в определенных исполнительских ситуациях, то есть умение оперативно пользоваться всеми возможностями дирижерской техники.

Молодой дирижер полагает, что если хорошо знает произведение и владеет некоторыми навыками дирижирования, то уже вполне может управлять оркестром. Однако в действительности его очень часто ожидает разочарование. Все те технические и выразительные приемы, которые он нашел во время домашних занятий и проверил, дирижируя в классе пианистами и в оркестре, оказываются недейственными. Мелодия исполняется не в том характере, в каком она ему представлялась, аккомпанирующие голоса играют недостаточно ровно, а иногда и не вместе. Но больше всего молодого дирижера обескураживает то обстоятельство, что он не может обнаружить причины неудовлетворительности исполнения, добиться лучшего его качества. Причем, чем активнее он старается руководить исполнением, тем худшего результата он достигает.

Постепенно обучающийся начинает понимать, что ошибки в исполнении возникают по двум причинам — по вине играющих или из-за неумения самого дирижера, каких-то просчетов в его дирижировании. Но в чем заключаются эти просчеты — он не в состоянии осознать и приходит к выводу, что в одном случае надо дирижировать одним способом, в другом — иным. Что же касается ошибок, происходящих по вине оркестрантов, то замечать их, а тем более распознавать причину их возникновения он сможет лишь по мере накопления опыта и развития внимания. Однако нет необходимости ожидать, когда обучающийся наконец дойдет до понимания собственных ошибок (на это, может быть, понадобятся годы). Гораздо разумнее уже в начале обучения дать ему представление об основных положениях тактики управления исполнением. Таким образом, освоение навыков дирижерской техники будет идти рука об руку с пониманием способов наилучшего ее применения.

Рассмотрим, отчего возникают затруднения, испытываемые молодым дирижером в момент руководства исполнением, выясним причины технических просчетов и ошибок его дирижирования.

Все они проистекают из-за наличия в дирижерском исполнительстве целого ряда антагонистических противоречий. Прежде всего следует еще раз указать на противоречия между тактированием и выразительным дирижированием. Мы знаем, что руководя художественной стороной исполнения, дирижер в какой-то мере нарушает нормы и закономерности тактирования, что может отразиться на точности ансамбля. Однако стремление дирижера руководить ансамблем исполнения лишает его возможности дирижировать выразительно и увлеченно. Можно сказать, что искусство дирижера проявляется в умении преодолевать это противоречие — дирижировать выразительно и в то же время точно.

Известные противоречия возникают и в момент руководства разными группами и голосами оркестра, требующими в отдельности особых приемов руководства. Применяя определенные технические средства, необходимые для руководства одним фактурным слоем, одними голосами, дирижер тем самым мешает исполнению других голосов, требующих иных приемов дирижирования. Так, например, руководя выразительностью мелодической линии, дирижер не обращает внимания на голоса аккомпанемента, большей частью нуждающиеся в особой поддержке со стороны дирижера. Следствия указанного противоречия сказываются тем сильнее, чем менее развито исполнительское слуховое внимание обучающегося. Развиваться же оно может при условии, что дирижер не будет ограничиваться рамками «одногоголосного» дирижирования, а распределит внимание между несколькими голосами и, следовательно, решит, какими из голосов он должен руководить в первую очередь.

Наконец, нелишне указать и на существование некоторых противоречий, заложенных в самих схемах тактирования, в частности — в размерах с 8, 6, 9, 12-ю долями в такте, обозначающихся дублированными движениями. Здесь различия в амплитуде движений могут провоцировать ритмические неровности дирижирования.

Чтобы преодолевать указанные противоречия, дирижер должен иметь о них представление. Однако большинство обучающихся не имеют понятия даже о наличии противоречий дирижерской техники.

Во время руководства исполнением дирижер сталкивается со множеством недочетов, типичных для оркестрового исполнительства. Мы имеем в виду некоторые неточности исполнения, как технического, так и выразительного характера, возникающие, главным образом, из-за недостаточной внимательности оркестрантов, либо из-за технических трудностей и вследствие невысокой квалификации музыкантов.

Исполнительские недостатки подобного рода условно можно подразделить на два вида. К первому надо отнести ошибки чисто технического свойства — неверные звуки, неточное интонирование, неотчетливая артикуляция, неточность штрихов и т. п. Ко второму виду относятся недочеты исполнительского характера — неоправданное музыкальным смыслом подчеркивание сильной метрической доли такта, произвольное выделение звука при смене смычка, недослушивание и недоигрывание окончания фраз, недостаточное пропевание и сокращение длительности затактового звука в неполной доле, «комканье» темпа при смене динамики и т. д.¹

Ошибки исполнителей, касающиеся воспроизведения нотного текста, ошибки технические и интонационные непосредственного отношения к дирижеру не имеют. Дирижер должен их исправить, сделав соответствующее замечание и, в случае необходимости, проработать данный фрагмент произведения. Недостатки же исполнительского характера чаще всего являются следствием неточности дирижирования. Например, дирижер дал поспешный ауфтакт, не «захватил» звук своим жестом, в результате не будет пропеваться неполная доля в мелодии. Конец фразы не доигрывается потому, что сам дирижер ее не дослушивает. Мы не будем далее перечислять подобные недочеты, так как многие из них приведены в разделе «Возможные недочеты исполнения и примерные способы их предотвращения».

Возникновение недочетов исполнительского характера в значительной мере зависит и от внимания и искусства музыкантов. Оркестр высокой исполнительской культуры будет стараться играть точно и выразительно даже вопреки неудобному и невыразительному жесту дирижера, но в оркестре менее высокой квалификации недостатки дирижирования обязательно отразятся на исполнении. Поэтому-то в таком оркестре дирижер должен не только не допускать погрешностей в своем дирижировании, но и пытаться предвосхищать возможные недочеты исполнения, используя соответствующие дирижерские средства, то есть применять определенную тактику управления исполнением. Зная, в каких случаях можно ожидать появления в исполнении какого-либо недочета, дирижер, во-первых, скорее заметит его, а во-вторых, заранее сможет применить такой прием дирижирования, который предотвратит неточность исполнения.

Наконец, нелишне заметить следующее. Мы считаем, что недочеты, свойственные исполнителям, возникли и «культивировались» в оркестре не сами по себе, а при некотором «соучастии» самого дирижера или тех его предшественников, которые своим руководством мало способствовали воспитанию оркестра в отношении точности и выразительности исполнения.

¹ О возможных исполнительских недочетах см. на с. 128—131.

О ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОТИВОРЕЧИЙ ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

Мы указали на наличие в дирижерской технике антагонистических противоречий, как на причину некоторых, допускаемых дирижером ошибок и недочетов исполнения. Мастерство дирижера заключается именно в том, чтобы уметь преодолевать эти противоречия, то есть дирижировать выразительно, не нарушая точности руководства ансамблем исполнения и, кроме того, «распределять» средства руководства между голосами оркестра.

Как это достигается?

Прежде чем дать ответ на поставленный вопрос, мы должны исключить тот способ преодоления противоречий, к которому наиболее часто прибегают многие дирижеры. Встретившись с каким-либо затруднением, дирижер старается наладить исполнение путем длительного репетирования неудачающегося места произведения, не пытаясь, однако, исправить свой неудобный жест или неподходящий способ управления. Приспособившись к такому жесту или не обращая на него внимания, оркестр, в конце концов, станет играть соответственно желаниям дирижера. Поскольку недочеты исполнения вызываются противоречиями дирижерской техники, то и устраняться они должны также мануальными средствами. Объяснения и многочисленные повторения отнюдь не будут способствовать совершенствованию мануальной техники дирижера: исправленный в одном месте, недочет возникнет в другом месте.

Между двумя различными по своей природе видами противоречий (между выразительным дирижированием и тактированием и средствами руководства разными голосами партитуры) имеется некоторая зависимость. Преодоление противоречий между голосами партитуры способствует устранению антагонизма между выразительным дирижированием и тактированием.

Для примера рассмотрим такой случай. Дирижер очень выразительно управляет мелодической линией и, нарушая ритмическую точность тактирования, тем самым мешает исполнению аккомпанемента. Если дирижер, пытаясь найти какую-то «равнодействующую» между выразительностью и точностью дирижирования, обратит внимание на требования, предъявляемые голосами аккомпанемента и найдет необходимые для этого жестовые средства управления, то тем самым он разрешит и первый вид противоречий. Внимательно прислушиваясь к голосам аккомпанемента, опираясь на их ритмическую пульсацию, дирижер сможет выразительно руководить мелодией и при этом соблюдать ритмическую точность дирижирования.

Следовательно, чтобы уметь преодолевать противоречия обоих видов, необходимо знать, на какие голоса опираться, руководя мелодией, и, в свою очередь, каким голосам оказывать ритми-

ческую поддержку. Иначе говоря, дирижер не должен ограничиваться руководством одним лишь голосом, а управлять всей совокупностью голосов. Таким образом, чтобы управлять оркестром, дирижер должен прежде всего представлять, какие требования выдвигает перед ним процесс управления исполнением, знать некоторые положения тактики руководства исполнением, то есть способы применения технических и выразительных средств дирижирования.

Не умея устранить недочеты исполнения, возникающие в тех случаях, когда выразительное дирижирование нарушает точность ансамбля и нормы тактирования, некоторые дирижеры вообще отказываются от него. Что касается второго вида противоречий — «несовместимости» приемов, необходимых для руководства разными голосами, то здесь отказаться от чего-либо невозможно. В подобных случаях неопытные дирижеры прибегают к усиленному репетированию, во время же дирижирования стараются «не мешать», то есть дирижировать неким нейтральным жестом, по существу на какой-то момент отказываясь от активного руководства исполнением.

Разумеется, ни один из подобных способов преодоления противоречий не может быть оправдан. Они вызваны лишь неумением дирижера справляться с некоторыми, вполне понятными трудностями дирижирования.

Возможность преодоления противоречий дирижирования зависит прежде всего от исполнительского опыта дирижера, его слухового внимания, от развитости чувства ритма, от совершенства техники. Кроме того, имеет значение уровень квалификации оркестра, а также особенности исполняемого произведения (его ритмическая структура, сложность фактуры и пр.) — то, насколько сама музыка может дать достаточную ритмическую опору или, наоборот, требует поддержки со стороны дирижера.

Имея в виду сказанное, охарактеризуем те факторы исполнительского процесса, которые так или иначе влияют на преодоление противоречий.

| Облегчающие | Затрудняющие |
|--|---|
| Стаккато, спиккато | — Легато |
| Повторность звука в аккомпанементе | — Разные звуки в аккомпанементе |
| Пассаж с ритмическим сопровождением | — Пассаж без ритмического сопровождения |
| Одноголосный пассаж из повторных мотивов | — Гаммообразное движение |
| Одноголосный пассаж | — Пассаж в сопровождении бросков аккордов |
| Мелодия с полными долями | — Мелодия с непульсирующей ¹ долей |

¹ Под непульсирующей долей понимается счетная доля, на которую звук не берется по причине паузы или продления предыдущего звука.

| | |
|---------------------------------------|---|
| Умеренный темп счетных долей | — Медленный или очень быстрый темп |
| Сильная звучность | — Пианиссимо |
| Кратный ритм в разных голосах | — Разный ритм в отдельных голосах |
| Простые тактовые схемы | — Дублированные схемы |
| Установившийся темп | — Темп в начале исполнения или его перемена |
| Единообразные штрихи в разных голосах | — Разные штрихи, разные знаки артикуляции |
| Гомофонное сложение | — Полифоническое сложение |
| Простота фактуры | — Сложность, насыщенность фактуры |

Приведенная схема дает возможность определить трудность преодоления противоречий, необходимость показа дирижером ритмической опоры.

ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ РИТМИЧЕСКУЮ НЕТОЧНОСТЬ ИСПОЛНЕНИЯ

Чем выразительнее жест дирижера, тем больше он отходит от нормативных движений схем тактирования, а следовательно, в той или иной степени теряет свои аутфактовые свойства (равенство амплитуд и временной длительности замаха и падения, соответствие их движений и пр.).

Недостаточная ритмическая точность жеста может возникнуть по целому ряду причин:

1. При показе слитности, смысловой связи долей аутфакт теряет свою определенность.

2. При наличии непугливающей второй доли в трехдольном ритме (см. пример 45), которая выполняется дирижером лишь как аутфакт к третьей доле, но сама аутфактом не предваряется.

3. При внезапном изменении динамики (*sub. piano*) дирижер применяет «суетливый» аутфакт, который как бы гасит звучание.

4. Показывая дыхание вступающему инструменту, дирижер иногда ускоряет аутфакт, что приводит к сокращению длительности доли, во время которой он выполняется.

5. При показе резкого акцента непроизвольно убыстренный отскок руки приводит к сокращению длительности доли и сокращению длительности аутфакта, готовящего вступление на следующей доле.

6. При использовании горизонтальных, «смычкообразных» жестов как выразительного средства для показа протяженного или интенсивного звучания нарушается закономерность аутфактового движения.

7. При использовании некоторых образных жестов, резко нарушающих схему движений тактирования, неточно показываются метрические доли.

ТРИ ТИПА УПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛНЕНИЕМ

Для преодоления противоречий дирижерской техники дирижер может пользоваться тремя различными типами (или видами) управления исполнением, иначе говоря, применять различную тактику.

1. Управляя ведущим голосом, дирижер в то же время внимательно слушает ритм сопровождения, что уменьшает возможность возникновения наиболее распространенного недочета исполнения — торопливости движений ауфтакта, недодерживания долей, недоигрывания фразы и т. п. Ощущение ритма аккомпанемента дает дирижеру поддержку, необходимую для того, чтобы выполнять движения ритмично. Можно сказать, что в каком-то отношении (оцениваемом отнюдь не негативно), дирижер руководит мелодией «под ритм сопровождения».

2. При руководстве ведущим голосом дирижер слушает аккомпанемент и подчиняет его ритму само дирижирование. Это значит, что дирижер не только пользуется поддержкой аккомпанемента, но своими действиями оказывает такую же поддержку исполнителям оркестра, играющим мелодическую линию. Подобные ситуации возникают в тех случаях, когда ведущий голос вызывает исполнительские затруднения — ритмические, агогические и даже иногда штриховые. (Ярким примером может служить побочная партия из 1-й части Восьмой симфонии Бетховена.) Иначе говоря, дирижер показывает исполнителям, играющим мелодический голос, что в данный момент им надо ориентироваться на аккомпанемент (в нашем примере — голос фагота).

Второй вид руководства исполнением в практике дирижирования особенно распространен, поскольку может быть использован в большинстве случаев. Поэтому обучающемуся необходимо иметь представление о том, какие особенности исполняемого произведения могут вызвать затруднения, при которых требуется применение этого способа.

3. Особо следует упомянуть о том виде управления, когда сам аккомпанемент или сопровождающие голоса требуют пристального внимания и заботы дирижера. Естественно, что такая ситуация возникает в тех случаях, когда ритмические трудности (несимметричность долей ритма, полиритмичность и пр.) делают исполнение аккомпанемента затруднительным, безотносительно к тому, какова мелодическая линия, ведущий голос. В подобных случаях акцент в руководстве падает именно на эту сторону исполнения.

Следует сказать, что три приведенных типа управления исполнением большей частью применяются дирижером не изолированно друг от друга. Руководя исполнением, дирижер в пределах одного такта может по мере необходимости переходить от одного вида руководства к другому. Так, начав дирижировать вторым способом, дирижер уже в следующем такте может применить третий или, наоборот, с третьего перейти ко второму. Способ руководства приходится изменять также соответственно этапу освоения произведения. Например, применяя вначале третий вид руководства, дирижер по мере решения оркестром исполнительских задач может пользоваться вторым, а в дальнейшем и первым видом руководства. Разумеется, могут быть и обратные случаи, когда дирижер, применив вначале первый вид руководства, по необходимости переходит на второй или третий. Второй из приведенных нами видов наиболее универсальный, так как дает возможность объединить в руководстве все голоса оркестра.

Итак, тактика управления исполнением — это, по существу, умение руководить оперативно, охватывая вниманием весь комплекс голосов оркестра, это — умение преодолевать противоречия между тактированием и выразительным дирижированием, между средствами руководства разными голосами и фактурными слоями партитуры. Нетрудно заметить, что овладеть тактикой руководства исполнением помогает метод раздельного дирижирования, развивающий у дирижера способность охватывать вниманием все голоса партитуры, объединять звучание всех голосов оркестра.

Приведем теперь несколько примеров, подтверждающих целесообразность применения положений тактики управления. В качестве «образцов» мы показываем наиболее типичные, чаще всего встречающиеся в учебной практике, случаи.

Замечено, что неровности исполнения возникают обычно в тех случаях, когда дирижер, поглощенный исполнением мелодической линии, перестает обращать внимание на ритм сопровождения. Ритмическая неточность чаще всего появляется в трехдольном метре, при отсутствии на второй доле ритмической пульсации (см. пример 45). В этот момент дирижер, не предвзяв вторую долю достаточно ощутимым ауфтактом, обозначает третью долю «переводящим» движением, укорачивая при этом длительность второй доли. Если дирижер будет внимательно слушать ритм сопровождения — голосов, дающих ему ритмическую опору, это не позволит ему сокращать длительность неппульсирующих долей.

Как типичный пример приведем начало Третьей симфонии Бетховена, где молодым дирижерам приходится сталкиваться с некоторыми затруднениями при исполнении первой же темы.

Происходит это по указанной нами причине; не слушая и не руководя аккомпанементом, дирижер, стремясь передать тему виолончелей с наибольшей выразительностью, «смазывает» вторые доли в первом, втором и четвертом тактах. Для того чтобы облегчить поставленную задачу, следует либо точно дирижировать именно восьмыми аккомпанемента, либо руководить партией виолончелей, внимательно слушая ритмический пульс скрипок и альтов. Иначе говоря, дирижировать вторым, а иногда и третьим способом.

Трудность исполнения заключается еще и в том, что такты эти излагаются в начале, когда у музыкантов еще не создано ощущение ритма. Поэтому важно, чтобы первые два такта симфонии — аккорды всего оркестра — были исполнены строго в темпе, чтобы в каждом такте дирижер чувствовал ритм трех четвертей. Очень часто молодые дирижеры исполняют эти аккорды как некие «довески», не заботясь о точном соблюдении ритма. Поскольку паузы после аккордов не тактируются, первые такты обычно не только не создают у исполнителей ритмической настройки, но и препятствуют ее возникновению. Сказанное не следует понимать как отказ от выразительного дирижирования. Мы лишь подчеркиваем необходимость обращать внимание на те голоса партитуры, которые могут создать ритмическую опору как для дирижера, так и для исполнителей, играющих мелодию. Чтобы найти необходимый характер дирижирования, обучающийся во время домашних занятий должен освоить эти ритмически опорные голоса отдельно от других и в момент дирижирования внимательно слушать их ритмический пульс.

Еще бóльшие возможности для неритмичности дирижирования создает отсутствие пульсирующей второй доли из-за паузы. В этом смысле очень показателен пример из 2-й части Первой симфонии Бетховена (см. пример 46). В побочной партии пауза у первых скрипок, как правило, не выдерживается. Показывая, главным образом, ямбические мотивы (третья — первая доля), дирижер не включает паузы в течение мелодической линии и обозначает вторую долю как ауттакт к третьей. Исполнение примет должный характер, если дирижер внимательно прослушает легкую поступь восьмых в басу. Именно на их мерном движении как бы парит изящная мелодия первых скрипок. Во время домашних занятий обучающемуся прежде всего следует продирижировать голосом виолончелей, найти соответствующую выразительность жеста. Слушая «шаги» басового голоса, дирижер включит паузу в мелодическое движение, которое уже не будет состоять из несвязанных друг с другом мотивов, а обретет единую направленность.

Во вступлении Седьмой симфонии Бетховена мелодическое движение также прерывается паузами (8-й такт после А — см. пример 47). Но здесь причиной ритмической неточности может быть не только пауза, но и неполная доля. Показывая ее толч-

ком, дирижер несколько сокращает длительность паузы. Во время изложения темы духовыми инструментами (без ритмического сопровождения) дирижер этого не слышит. Однако, когда тема излагается струнными на фоне шестнадцатых у басов и дерева, тот же вид дирижирования нарушает ансамбль исполнения. Незамеченный дирижером, недочет сразу становится явным как только он продирижирует отдельно шестнадцатыми у басов и деревянных духовых. После того как дирижер добьется точности ритмического движения шестнадцатыми, к нему можно присоединить и мелодический голос скрипок, который теперь приобретет более выразительный характер.

Ориентация на остигатное движение шестнадцатыми или восьмыми во время плавного движения мелодии помогает достижению ровности дирижирования, предохраняет от появления «безауфтактовых» долей, необеспеченных полноценными отдами и замахами. В целях воспитания слухового внимания обучающемуся следует продирижировать сперва мелодической линией, затем голосом, дающим ритмическую опору, после чего соединить обе линии.

Подобный пример мы видим во 2-й части Первой симфонии Бетховена. Здесь тема главной партии имеет черты менуэта с легким пунктирным ритмом. В пятом и шестом тактах она становится более напевной. Перемена характера движения мелодии подчеркивается дирижером изменением жеста, что нередко приводит к недостаточной ровности, самим дирижером не замечаемой. В семнадцатом такте от начала в сопровождении появляется остигатное движение шестнадцатыми, на которое дирижер не обращает внимания. Стоит дирижеру лишь прислушаться к этому пульсирующему ритму, как ровность движения мелодии становится безупречной (см. пример 48). Как видим, проверка своего дирижирования методом раздельного освоения каждого голоса дает обучающемуся возможность контролировать ритмическую точность исполнения. В то же время это развивает слуховое внимание, способность слушать исполнение «полифонически», охватывая все голоса.

Недостаточно внимательное отношение к аккомпанементу — одна из наиболее часто встречающихся причин неточности дирижирования. В фа-мажорном эпизоде (девятый такт после А) в 1-й части Третьей симфонии Бетховена дирижер обычно управляет лишь мелодическими фразами духовых и первых скрипок (в двенадцатом такте) и перестает слушать «шаги» басов. В результате появляется несвойственная музыке суэта. Чтобы избежать подобного недостатка, дирижеру следует отдельно продирижировать аккомпанементом, затем показать движение басов, а также подчеркивающие ритм звуки валторны. Все это поможет ему почувствовать ритмически устойчивое основание, на котором выразительно звучат мелодические фразы (см. пример 49).

В другом эпизоде той же части симфонии (Д) дирижера опять подстерегает опасность ритмической неточности. В данном случае причина кроется в том, что, показывая *sforzato* на второй доле, он из-за возникающей при этом ускорении отдачи комкает движение первой доли в басах. Этому способствует и желание показать отрывистое звучание у струнных. Столь же неритмично иногда исполняется и приведенный в примере 50 четырехтакт. Между тем в обоих случаях дирижер должен ориентироваться на ритм басов, то есть руководить вторым способом.

Неровность ритма, при недостаточном слушании аккомпанемента, возникает иногда при дирижировании неполными долями. Пример подобного рода можно видеть в финале Первой симфонии Бетховена. При исполнении побочной партии молодой дирижер все свое внимание сосредоточивает чаще всего на мелодической линии первых скрипок, грациозный и воздушный характер которой подсказывает соответствующий выразительный жест. Весь этот ряд коротких мотивов дирижер обозначает неполными ауттактами, забывая о басах, подчеркивающих каждую долю двухдольного метра, и о пульсирующих восьмых у альтов. Как правило, каждый из неполных ауттактов незначительно сокращает длительность паузы, в результате чего в мелодии появляется некоторая торопливость. Этот недочет можно устранить, если дирижер, предварительно продирижировав партиями басов и альтов, будет в дальнейшем слушать пульс их движения (см. пример 51). (Здесь еще раз подтверждается правило, согласно которому при одновременном исполнении полной и неполной долей дирижировать надлежит полными ауттактами.)

Ритмическая неточность часто возникает и при дирижировании дублированными схемами тактирования. Объясняется это неравенством амплитуд ауттактов, которыми определяются счетные доли дублированных схем. Нетрудно заметить, что каждая нечетная доля обозначается большими по своей амплитуде движениями, чем четные. Естественно, что большие по амплитуде движения требуют большего количества времени, тогда как доли, обозначающиеся короткими движениями — меньшего. Это временное неравенство усугубляется еще и тем обстоятельством, что после большого движения (падения руки) рефлексивно возникает более быстрая отдача, которая в сочетании с малой амплитудой к следующей доле сокращает ее длительность. Для устранения подобного недочета тактирования все доли рисунков дублированных схем следует выполнять мягким движением кисти, с тем чтобы она не могла произвольно отскакивать.

Особенно наглядно описываемый недостаток проявляется во вступлении Первой симфонии Бетховена. Желая выразительно дирижировать мелодией, начинающейся в пятом такте, дирижер пользуется «легатными» жестами, с несколько расплывчатыми ауттактами. Из-за неравнозначности ауттактовых движений мелодическая линия исполняется неровно и звучит ненаполненно.

Это усугубляется еще и тем, что дирижер показывает вступления духовых инструментов.

Для того чтобы научиться правильно дирижировать дублированными схемами, очень важно добиться одинаковости ощущения от движений, показывающих каждую долю тактирования. В цитируемом примере внимание дирижера должно быть обращено на басовый голос, в котором равномерное движение восьмых придает музыке торжественный характер. Если дирижер почувствует мерное движение басов, то звучание скрипок получится ровным и наполненным, а подголоски приобретут должную осмысленность.

Все сказанное в такой же мере можно отнести и к дирижированию вступлением Первой симфонии Брамса. Устремляя все внимание на руководство мелодическими голосами струнной и духовой групп оркестра, дирижер чаще всего не слушает оstinатное движение басов, которое и должно создавать прочную ритмическую основу. Из-за этого некоторые доли в мелодической линии у струнных инструментов звучат неровно и невыразительно. Дирижеру необходимо не только слушать оstinатное движение басов, но и компоновать исполнение, опираясь на их непреклонный, настойчивый, как гул набата, ритм. Здесь, как и во многих подобных случаях, безукоризненность и точность движений тактирования служит выразительности исполнения, отнюдь не противоречит ей.

Приведем пример из финала Четвертой симфонии Брамса, где при дирижировании на $\frac{3}{2}$, молодые дирижеры допускают одинаковую ошибку. Передавая дублированной схемой ритм чаконны, дирижер показывает все четные доли как бы «вскользь», между прочим. Как правило, каждая четная доля приобретает характер рефлексорного движения, какого-то ничего не значащего дополнения после «солидной» нечетной доли. На третью и четвертую доли приходится четыре восьмых у виолончелей и альтов. Неопределенность ауттакта к четвертой доле такта усугубляется тем, что струнные инструменты играют с ослабляющейся динамикой. В результате эти фразы звучат как бы между прочим, хотя у автора поставлено указание «dolce» (см. пример 52). Сказанное можно отнести и к тактам, предшествующим букве Е. Здесь дирижер, поглощенный руководством мелодическими фразами у духовых инструментов, не обращает внимания на подголоски у виолончелей и альтов (также «dolce»), из-за чего они звучат неровно и невыразительно.

Неточности дирижирования дублированными схемами можно встретить при исполнении вступления Увертюры «Эгмонт» и вступления Второй симфонии Бетховена, а также многих других произведений. Зная о возможности появления ритмического недочета в тактировании дублированными схемами, дирижер может предотвратить ошибки, направив свое внимание на голоса, дающие ему ритмическую опору. Именно на основании такой опоры

дирижер может с большей свободой управлять мелодической линией, не опасаясь допустить ритмическую неточность. Подобный метод особенно необходим как средство корректирования своего дирижирования во время домашних занятий.

Следует сказать и о том, что не всегда отдельные голоса дают ритмическую опору, в некоторых случаях они сами в ней нуждаются. В данном вопросе можно руководствоваться следующими соображениями.

Относительно большую ритмическую опору и дирижеру, и исполнителям дает умеренно быстрое движение звуков, исполняющихся деташе, стаккато или спиккато, а также аккомпанемент с четкой пульсацией звуков, например, в 1-й части Пятого фортепианного концерта Бетховена, финале Пятой и Аллегро Четвертой его симфоний. В противоположность этому, звуки, длительность которых больше одной счетной доли (в умеренном темпе), не вызывают подобного ощущения. Не создает его и очень быстрое движение пассажей, а также аккомпанемент, исполняющийся легато, к тому же на пианиссимо. (Примером может служить начало Первой симфонии Чайковского и начало финала 41-й симфонии Моцарта.)

В приведенных примерах, а также во всех аналогичных случаях требуется большая или меньшая ритмическая поддержка со стороны дирижера, особенно в начале произведения, когда ощущение темпа еще не укрепилось. Например, в Аллегро Второй симфонии Бетховена, увертюрах «Леонора № 3» и «Прометей» дирижер должен очень ясно определить темп исполнения. Поэтому естественнее первый такт ему продирижировать третьим способом, а следующие — вторым и даже первым.

Нелишне упомянуть, что мелодическое движение стаккато или спиккато в умеренном темпе следует дирижировать мягким движением, тогда как пассажи, исполняющиеся легато (тем более на пианиссимо) требуют более четкого дирижирования. Примером первого может служить дирижирование «орнаментом» шестнадцатых, окружающих третье проведение темы у альтов и фоготов (А) во 2-й части Четвертой симфонии Чайковского; аналогичный случай — заключительная партия 2-й части Первой симфонии Бетховена (12 тактов до конца экспозиции). Примером второго — подчеркнутое дирижирование одnogолосной мелодической линией, исполняющейся легато — является разработка 1-й части Четвертой симфонии Бетховена (см. пример 53).

Необходимость применения того или иного вида руководства исполнением возникает в случаях, когда в разных голосах или фактурных слоях оркестра появляется материал, отличающийся по своему характеру и даже смысловому содержанию. Такой именно пример мы видим в Четвертой симфонии Чайковского (1-я часть, V), где одновременно с тревожными интонациями из темы главной партии у струнных инструментов, духовыми инструментами пропеваается впервые появившаяся тема, имеющая

характер обращения, мольбы. Естественно, что дирижер все внимание уделяет этому новому музыкальному образу, играющему важную смысловую роль, фразами же у струнных он очень часто не руководит. Здесь предпочтительно дирижировать вторым способом, фокусируя внимание то на одной, то на другой группе инструментов.

Укажем на аналогичный пример из этой же части (J). Управляя партией струнных, которые играют впервые появившуюся тему восторженного характера, дирижер не замечает сочетающиеся с ней энергичные фразы духовых инструментов. В результате этого тема духовых инструментов теряет свой решительный и волевой характер, лишается своего устремления ко второй доле второго такта, где она резко обрывается вступающими в этот момент третьим тромбоном, тубой и литаврами. Здесь необходимо дирижировать, соединяя обе темы, но ни в коем случае не прекращая руководить движением духовых.

При сочетании быстрых пассажей с более медленным движением дирижеру предпочтительнее ориентироваться на более медленные длительности (*Р. Штраус. «Тиль Уленшпигель»*, два такта до 6 — пример 54). В противоположность этому, медленное движение мелодического голоса (по две и более счетных доли) должно находить опору в более быстром движении аккомпанемента (*Мусоргский. «Ночь на Лысой горе»* — четырнадцатый такт, тема медных на фоне токкатного движения струнных и дерева).

Басовый голос, движущийся по метрическим долям такта, всегда является прочной основой для дирижера. «Классический» пример, когда дирижер должен руководить, главным образом, басовым голосом, дает нам побочная партия Восьмой симфонии Бетховена — грациозная мелодия у скрипок с синкопированным задержанием в каждом такте. Наличие небольшого замедления, которое нужно очень точно рассчитать, вызывает у дирижера некоторое затруднение. Замедление не всегда получается естественным, а возвращение к исходному темпу — точным. Исполнение приобретет должную выразительность, если дирижер обратит внимание на партию фagота (во втором проведении — пиццикато), играющего басовый голос. Дирижеру следует руководить именно этим голосом, своеобразным «неуклюжим» танцем, который присоединяется к грациозному движению мелодии, тогда он сможет легко «рассчитать» меру замедления (см. пример 55).

Отметим еще один случай, где молодые дирижеры допускают ошибки. В 27-м такте Аллегро 1-й части Четвертой симфонии Бетховена дирижер чаще всего руководит первыми и вторыми скрипками, играющими трелеобразные восьмые. Для того чтобы указанный эпизод был исполнен четко, ритмично и в должном характере, дирижировать следует фagотом, который интонирует тему главной партии (см. пример 56).

ВОЗМОЖНЫЕ НЕДОЧЕТЫ ИСПОЛНЕНИЯ И ПРИМЕРНЫЕ СПОСОБЫ ИХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ

ОШИБКИ, СВОЙСТВЕННЫЕ ОРКЕСТРУ

А. Ритмические.

1. В триольном пунктирном ритме передерживается первый звук и соответственно укорачивается последний: *Бетховен*. Седьмая симфония (пример 57); *Чайковский*. Пятая симфония, 1-я часть (пример 13а); *Римский-Корсаков*. «Шехеразада», начало 3-й части (пример 9).

Если темп позволяет, применять триольную ритмизованную отдачу (триольные ауфтакты).

2. При неполной доле в затакте вступление запаздывает, звучание укорачивается, исполнение недостаточно выразительно: *Брамс*. «Трагическая увертюра», начало темы, 2-й такт.

Применять неполный ауфтакт с более широким движением.

3. Неполная доля в мелодической фразе укорачивается и не пропевается: *Шуберт*. Восьмая симфония, побочная партия.

Применять более мягкий ауфтакт без толчков, легато.

4. В быстром темпе начало неполной доли после паузы несколько запаздывает, появляется торопливость исполнения: *Бетховен*. Пятая симфония, 1-я часть и финал (пример 58).

Не «помогать» резким толчком, захватывать вторую долю более широким движением ауфтакта.

5. В быстром темпе неполная доля, начинающаяся после долгого звука, несколько запаздывает: *Вебер*. Увертюра «Вольный стрелок» (пример 59).

Применять для неполных долей полный ауфтакт.

6. После резкого ауфтакта, показывающего *sub. forte*, неполная доля исполняется торопливо: *Бетховен*. Первая симфония, Менуэт (пример 60).

Показывая энергичным ауфтактом неполную долю, не делать резкой отдачи. Сохранять характер предшествующего движения руки.

7. Синкопа в триольной доле исполняется торопливо: *Чайковский*. Увертюра «Гамлет» (пример 61).

Обозначать долю без резкого толчка, используя триольный ауфтакт.

8. Пассажи после синкопы, начинаясь с некоторым запаздыванием, исполняются торопливо: *Калинников*. Первая симфония (пример 62).

Применять спокойное движение при дирижировании пассажи.

9. Несколько синкоп в одной счетной доле исполняются торопливо: *Мяковский*. Пятая симфония, 1-я часть (пример 63); *Сибелиус*. Первая симфония, 1-я часть (пример 64).

Не делать резких ауфтактов. Отдача должна быть спокойной.

10. Последовательность синкоп в очень быстром темпе исполняется суетливо, неровно: *Бородин*. Вторая симфония, Скерцо (Б).

Не делать резких ауфтактов, отдача спокойная.

11. Длительная последовательность синкоп в очень быстром темпе без ритмической опоры в басу исполняется торопливо; *Чайковский*. Увертюра «Гамлет», кода (пример 65).

Не останавливать движение руки после удара.

12. Затакт из нескольких звуков в неполной доле исполняется неровно: *Моцарт*. «Маленькая ночная серенада», финал; *Шуберт*. Четвертая симфония, 1-я часть, Аллегро.

Не толкать начало ауфтакта. В трудных случаях обозначать предшествующую долю.

13. Затакт с большим количеством звуков в неполной доле исполняется неточно в отношении ансамбля: *Р. Штраус*. «Дон Жуан», начало (пример 66).

Обозначать неполную долю полным ауфтактом.

14. Некоторая торопливость возникает в исполнении шестнадцатых после длинного звука в мелодии: *Бетховен*. Седьмая симфония, вступление (пример 67).

Применять к шестнадцатым спокойный ауфтакт.

15. Пассажи в быстром темпе, не завершающиеся на сильной доле, ускоряются: *Лист*. «Прелюды» (Allegro marcato); *Чайковский*. Четвертая симфония, финал (4-й такт до А).

Дирижировать, как бы ведя пассаж к сильной доле. Соответственным же образом направить внимание исполнителей.

16. Последовательность коротких фраз в разных голосах без связующих звуков исполняется неровно и с цезурами: *Чайковский*. «Спящая красавица», Вальс (пример 68).

Применять способ дирижирования, указанный в предыдущем пункте.

17. «Двухдольность» в трехдольном метре исполняется ритмически неточно: *Чайковский*. Четвертая симфония, 1-я часть, разработка (пример 69); *Мяковский*. Пятая симфония, 1-я часть (пример 70). То же относится и к исполнению «трехдольности» в двухдольном метре: *Чайковский*. «Франческа да Римини» («рассказ Франчески», такты 12—13); «Итальянское каприччио» (8-й такт, после Д).

Дирижировать, чередуя полные и неполные (в середине триоли) ауфтакты.

18. Переходы с дуолей на триоли и обратно исполняются ритмически неточно: *Чайковский*. Шестая симфония, подход к побочной партии.

Более тщательно выполнять ауфтакты, соответствующие ритму каждой доли.

19. Триоль в быстром темпе исполняется несколько торопливо: пример 71.

Обозначать доли без резкого толчка, придать ауфтакту триольность.

20. Каждая из повторяющихся фигур в быстром темпе несколько ускоряется и «комкается»: *Чайковский*. «Щелкунчик», увертюра (пример 72).

21. Мелодизированные унисонные пассажи без ритмического сопровождения требуют точных ауфтактов: *Чайковский*. «Ромео и Джульетта» (Ж, 6—7-й такты).

22. При одновременном сочетании в нескольких голосах различных штрихов нарушается точность ансамбля: *Чайковский*. Шестая симфония, 1-я часть (пример 73).

Применять ауфтакты без толчков.

Б. Динамические.

1. Ослабление интенсивности звука к концу движения смычка при исполнении протяженного звука.

Применять заполненный жест, показывающий интенсивность звучания.

2. Непроизвольное ослабление динамики при нисходящем движении мелодической линии: *Чайковский*. Пятая симфония, 1-я часть (L — 4, 6, 8, 10-й такты).

Жестом показывать усиление звука.

3. Непроизвольное усиление динамики при восходящем движении мелодической линии: *Бетховен*. Вторая симфония, вступление (17—21-й такты); Седьмая симфония, фугато в разработке (10—18-й такты).

Жестом показывать ослабление звука.

4. Преждевременное усиление звука при длительном *crescendo*, отсутствие активного подхода к кульминации: *Чайковский*. Первая симфония, 4-я часть (от L до *Allegro vivo*).

Не показывать *crescendo* увеличением амплитуды движения, прибегая к концу нарастания. Ауфтакт к кульминации выполнять без толчка, как бы поднимая тяжесть.

5. Преждевременное ослабление звука при непродолжительном *diminuendo*. Вялость перехода к новому этапу развития: *Бетховен*. Вторая симфония, 2-я часть (перед началом разработки); Первая симфония, финал (2 такта перед побочной партией).

Не уменьшать сразу же амплитуду движения. Применять заполненный жест, с последующим ослаблением его активности.

6. Непроизвольное подчеркивание звука при смене смычка в кантилене: *Калинников*. Первая симфония, 1-я часть, побочная партия; *Чайковский*. Шестая симфония, 1-я часть, побочная партия.

Дирижировать мягко, показывая счетную долю в момент смены смычка подбирающим жестом.

7. Укороченность и недостаточная озвученность затакта неполной доли в мелодической фразе: *Брамс*. «Трагическая увертюра» (2-й такт).

Показывать неполную долю более широким ауфтактом, применять соответствующую выразительность жеста.

8. Неточность исполнения акцентов в отношении динамики, остроты звука, смыслового значения (следует различать акценты динамические, мелодические, агогические, колористические и пр.): *Бетховен*, Третья симфония (9—15-й такты до А).

Применять жест, соответствующий динамике и смысловому значению акцента.

9. Непроизвольное усиление звука при неравномерном движении смычка (пример 74).

Изменить штрих или работать над устранением недочета.

10. Непроизвольное ослабление звучности перед появлением *sub. piano*: *Бетховен*. Увертюры «Кориолан», «Прометей», «Леонара № 3».

Не ослаблять активность жеста перед изменением динамики. Последнюю долю перед появлением *piano* можно показать движением вниз, как бы обрывающим силу звука.

11. Недостаточная вибрация, интенсивность и тембровая окрашенность звука при исполнении мелодической фразы в *piano*.

Соответствующим выразительным жестом показывать характер звучания, используя больший или меньший «вес» руки. Репетировать, добиваясь необходимого качества звучания.

12. Отсутствие звукового баланса между голосами и фактурными слоями произведения (в частности, несоответственно громкое звучание медных инструментов).

Предварительно внести изменения динамических знаков в оркестровых голосах. Репетировать, добиваясь необходимой звучности.

НЕДОЧЕТЫ ИСПОЛНЕНИЯ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПО ВИНЕ ДИРИЖЕРА

Значительное количество недочетов исполнения возникает из-за несовершенства техники дирижера или неточного выполнения приема, несоответствия его требованиям исполнения. Но, пожалуй, еще большее количество недостатков исполнения является следствием неумения дирижера преодолевать противоречия между средствами руководства ансамблем и выразительной стороной исполнения, а также неумением оперативно руководить всем комплексом голосов оркестра¹.

Мы приводим некоторые, наиболее часто допускаемые молодыми дирижерами ошибки. Обнаружив в исполнении какой-либо недостаток, они должны искать причину его возникновения прежде всего в своем дирижировании. Только осознав и ис-

¹ Эти вопросы отчасти рассматриваются в очерке «Тактика управления исполнением».

правив собственную ошибку, дирижер сможет устранить ее и в исполнении.

1. Неровность и неритмичность исполнения — результат неточных аутфактовых движений.

2. Неровность и неритмичность внутридольного звукового заполнения возникает из-за несоответствия движения междольного аутфакта ритму доли — дуольному или триольному. Этим объясняется неточность перехода с дуолей на триоли и обратно: *Чайковский*. Шестая симфония, подход к побочной партии.

3. Точность внутридольного мелодического движения может быть нарушена вследствие ускоренной, не соответствующей темпу движения звуков, отдачи, возникающей после сильного или акцентированного удара: *Бетховен*. Седьмая симфония, вступление (1, 3, 5, 7-й такты); Вторая симфония, вступление (12—15-й, 17—21-й такты).

4. «Скомканное» завершение мелодического показа из-за резкого (и ускоренного) аутфакта к сильной динамике: *Моцарт*. Симфония № 39, вступление (2, 4, 6, 13-й такты).

5. Торопливость аутфактового движения при показе *sub. piano*: *Бетховен*. Третья симфония (15—16-й такты). Примеры подобного рода встречаются во всех произведениях Гайдна, Моцарта, Бетховена.

6. Неудовлетворительное обозначение *sub. piano* из-за высокого замаха аутфакта (типичного для показа сильной динамики).

7. Отсутствие точности при дирижировании ритмом, аналогичным первым двум тактам темы Третьей симфонии Бетховена¹.

8. Дирижирование мелодической линией без соотнесенности с ритмом аккомпанемента приводит к неритмичности исполнения²: *Шуберт*. Восьмая симфония, 1-я часть (13-й такт и дальше).

9. Неравномерность длительного ускорения с переходом на укрупненный рисунок тактирования (с 4-х на 2, с 2-х на раз): *Чайковский*. Первая симфония, финал (12 тактов до *L* и вплоть до *Allegro vivo*); *Бетховен*. Пятая симфония, финал, переход к коде.

10. Неубедительность выполнения сильного замедления с переходом на учащенный рисунок тактирования (с 2-х на 4): *Чайковский*. Вторая симфония, 1-я часть, перед репризой.

¹ Об этом подробнее см. на с. 121—122 данной книги.

² См. об этом на с. 117—118.

**Развитие навыков
репетирования в классе
по специальности**

Умение работать с оркестром в деятельности дирижера имеет решающее значение. Каковы бы ни были исполнительские намерения дирижера, он не сможет достигнуть высокого качества исполнения, если не умеет работать с музыкальным коллективом. (Исключения возможны лишь в тех случаях, когда дирижер исполняет произведение хорошо известное оркестру, а потому не требующее предварительной репетиционной работы.)

Как правило, репетиционной работе предшествует длительное изучение дирижером партитуры исполняемого произведения. В результате внимательного анализа партитуры дирижер создает идеальный план исполнения и одновременно обдумывает все детали его воплощения в исполнении оркестра. Дирижеру недостаточно иметь представление о том, как должна прозвучать та или иная фраза, он должен знать, какими методами, какими средствами это можно осуществить. Кроме того, дирижер должен быть готовым к тому, чтобы в случае необходимости объяснить музыкантам их исполнительские задачи или свои художественные замыслы.

Но вот наконец он приступает к репетиции. Первое, что следует иметь в виду дирижеру, — лимитированность времени репетиции. Каждый музыкант работает за своим инструментом до тех пор, пока осваиваемое произведение не будет выучено и доведено до высокого художественного уровня. Дирижер в работе с оркестром должен подготовить всю намеченную к концертному исполнению программу за определенное заранее количество репетиций. В зависимости от сложности исполняемых произведений, степени ознакомления с ними оркестра, дирижер может иметь от одной до трех репетиций. Совершенно очевидно, что успешность работы дирижера зависит от его умения и опыта.

Но сама по себе практика еще не обеспечивает приобретение необходимых дирижеру навыков и умений. Начать дирижировать оркестром, как мы уже говорили, можно, имея навыки элементарного тактирования. Приступая же к работе с оркестром, нужно быть весьма основательно к этому подготовленным, не-

пременно обладать соответствующими знаниями, исполнительскими и педагогическими качествами. Чтобы развить нужные навыки, в частности исполнительское слуховое внимание, требуется неизмеримо большее время и настойчивый труд.

С полным основанием можно утверждать, что именно в репетиционной работе с наибольшей наглядностью обнаруживается значение всех сторон деятельности дирижера, ощутимо проявляется весь комплекс дирижерских данных. Дирижер — это исполнитель, педагог и руководитель исполнения. Все эти стороны деятельности дирижера находятся в тесном единстве и взаимодействии. От яркости каждого из слагаемых зависит весь артистический облик дирижера, а в еще большей степени — его умение работать с оркестром.

Следует иметь в виду, что именно исполнительские способности, исполнительский опыт лежат в основе всех остальных сторон деятельности дирижера. Для того чтобы научиться репетировать, дирижеру прежде всего необходимы навыки, которые должен иметь каждый исполнитель-инструменталист. Однако специфика дирижерского искусства требует от него наличия большого количества дополнительных знаний и соответственно особых исполнительских навыков. Причину недостаточного умения репетировать следует искать уже в этом первом звене дирижерской специальности. Посредственного музыканта можно обучить некоторым навыкам дирижирования, но не умению содержательно работать с оркестром. Все, что можно ждать от такого дирижера (уж если он обязан работать с оркестром) — это доведение исполнения до более или менее корректного (с формальной стороны) его вида путем многочисленных, бесцельных повторений, когда сами музыканты находят, наконец, какой-то модус исполнения. Действительно, что такой дирижер может предложить оркестру, над чем может работать, если у него отсутствуют исполнительские намерения, а его исполнительское мышление вяло и малоинтересно?

Исполнительские навыки инструменталист развивает в процессе работы за инструментом. Для того чтобы исполнить музыкальное произведение, он должен основательно поработать и над технической стороной его воплощения, и над проникновением в его содержание, и над построением исполнительского плана. Даже если музыкант хорошо знает произведение и знаком с различными его интерпретациями, это не освобождает его от длительного и напряженного творческого труда.

Так ли относится обучающийся дирижированию к освоению произведения, тратит ли он на это необходимое количество времени и усилий? С уверенностью можно дать отрицательный ответ. Если обучающийся уже знает произведение «на слух» — а таких в учебной практике обучающегося большинство, — то он ограничивается лишь поверхностным просмотром партитуры, хотя бы для того, чтобы дирижировать наизусть и тем самым показать

свое знание заданного произведения. Не больше труда он затратит и на исполнительское освоение партитуры. Ему можно не задумываться над интерпретацией, а целиком положиться на исполнительские традиции. К тому же характер исполнения можно заимствовать у любого именитого дирижера, стоит для этого лишь прослушать запись произведения. Нужно ли удивляться, что такой дирижер окажется совершенно беспомощным во время репетиции.

Если дирижер не прошел всех этапов освоения произведения, не проанализировал ход его исполнения, не обдумал характера каждой фразы, не вник в смысл исполнительских знаков и авторских указаний, если произведение не оставило следа в его сознании, не затронуло чувства, — у него не возникнут яркие музыкальные представления, необходимые любому исполнителю. Его замечания будут касаться лишь формальной стороны исполнения (динамики и артикуляции), не больше сможет сказать и его жест.

Обратимся теперь ко второй стороне деятельности дирижера — педагогической, на которую обычно вообще не обращают внимания.

Готовя произведение к исполнению, дирижер должен ясно и определенно созвывать, что он хочет получить от оркестра, иметь отчетливый исполнительский замысел. Но намеченное заранее является лишь предварительной исполнительской моделью для последующей ее реализации. То, с чем дирижер столкнется в момент исполнения, может не соответствовать этой идеальной модели.

Кроме явных ошибок (интонационные и ритмические погрешности, неровность пассажей и пр.), которые дирижер обязан исправить, он неизбежно столкнется с чисто исполнительскими проблемами: осмысленностью, образностью исполнения. В данном случае недостаточно ограничиться констатацией факта неточности исполнения. Дирижер должен уяснить, понять, почему звучание не соответствует его намерениям. Следовательно, дирижер должен обладать высокоразвитым исполнительским слуховым вниманием. Уяснив причину исполнительского недочета, дирижер должен в нескольких словах, доходчиво и ясно объяснить исполнителям, как им играть данное место. Для этого ему необходимо обладать целым комплексом знаний (в том числе специфики игры на всех инструментах оркестра), опытом, а также теми способностями, которые принято называть «педагогическими данными».

Педагогические навыки основаны непосредственно на навыках исполнительских. Вместе с тем, их нельзя отождествлять друг с другом. Музыкант может быть первоклассным исполнителем и в то же время не иметь педагогического дарования и быть неинтересным, даже неумелым педагогом. В чем причина подобного парадокса?

Музыкант, наделенный ярким исполнительским дарованием, играет так, как подсказывает ему его талант, его интуиция, не задумываясь над тем, как он достиг нужного результата. Однако педагог не может руководствоваться только интуицией, как она ни была бы сильна. Он обязательно должен отчетливо понимать, почему следует играть так, а не иначе, ведь он дает ученику рекомендации, основанные на анализе структуры и образного строя произведения. Без этого он не сможет воспитать подлинного музыканта-исполнителя. Педагог должен уметь не только внимательно слушать, подмечать и критически оценивать качество исполнения (это требование обязательно для каждого исполнителя), но и уметь определять причины происхождения каких-либо его недочетов. Он должен понимать ход музыкального мышления своего ученика с тем, чтобы иметь возможность изменять его в ту или иную сторону. Естественно, что ошибки явные — текстовые, ритмические, темповые, интонационные и прочие при наличии развитого внимания и слуха замечаются без особого труда, тогда как недостаточная осмысленность и выразительность исполнения могут быть обнаружены лишь в том случае, если педагог понимает динамику развития музыкальной ткани и если у него самого имеются содержательные музыкальные представления, отчетливые исполнительские намерения. Замечания педагога, касающиеся какого-то конкретного случая, должны давать ученику также и обобщенное представление о принципах и закономерностях исполнительского процесса.

Итак, мы видим, что умение влиять на исполнителя, добиваться от него выразительности исполнения, зависит от способности педагога разбираться во всех особенностях исполнительского процесса, от наличия у него ясных представлений о его закономерностях. Совершенно очевидно, что к дирижеру могут быть предъявлены аналогичные требования. Однако в деятельности дирижера педагогические принципы проявляются в иной, соответствующей специфике дирижерского исполнительства форме.

Педагогическая функция дирижера в своем полном объеме обнаруживается во время его репетиционной работы с большим музыкальным коллективом. Естественно, что общение с музыкантами различного исполнительского уровня, играющими к тому же на разных инструментах, предъявляет к дирижеру как педагогу особые требования, обуславливает необходимость дополнительных знаний, а главное, дополнительных качеств. Но, пожалуй, более важным можно считать то, что означенная функция дирижера сочетается с исполнительской в едином, одновременном и взаимосвязанном действии. Иначе говоря, в момент руководства исполнением дирижер не прекращает своего педагогического воздействия на музыкальный коллектив, но уже при помощи средств мануальной техники.

Как мы знаем, воздействие педагога-инструменталиста на му-

зыкальные представления своего ученика предшествует моменту исполнения. Объяснив ученику его задачи, педагог становится внимательным слушателем, критически оценивающим игру своего воспитанника. В отличие от этого, дирижер не только не устраняется от исполнения, но напротив того, становится его наиболее активным и деятельным участником. В этом и проявляется его функция руководителя исполнением. Педагогическая направленность мышления дирижера оказывает влияние на содержательность его музыкальных представлений и на действенность форм общения с исполнителями. Больше того, — и это следует подчеркнуть — педагогическая направленность мышления дирижера находит свое отражение и в мануальных средствах руководства исполнением.

Средства мануального воздействия на исполнителей иногда оказываются более эффективными, чем речь. Очень часто тот или иной характер исполнения, характер музыкальной фразы, художественный образ, для объяснения которых потребовалось бы много времени, можно передать несколькими выразительными движениями. Преимущество жестовой формы общения особенно сильно проявляется в тех случаях, когда необходимо передать все своеобразие развития музыкальной формы, динамику движения музыкальной ткани, элементы фразировки и т. п. И это вполне закономерно: специфичность и своеобразие музыкального движения иногда легче отобразить при помощи образных движений, чем описать словами (разумеется, лишь в том случае, если дирижер обладает развитой дирижерской техникой). Интересно привести высказывания по этому поводу, принадлежащие не дирижерам: «...простым жестом — взмахом руки — можно иногда гораздо больше объяснить и показать, чем словами. Да это и не противоречит самой природе музыки, в которой всегда подспудно чувствуется движение, жест (работа мышц), хореографическое начало»¹. «Жест дирижера должен обладать известной декоративной показательностью; в противном случае его намерение не будет понято. Как бы красноречиво ни объяснял на репетиции дирижер словами свой замысел интерпретации, решающее значение всегда будет принадлежать жесту, которым он будет выражен»².

Необходимость общаться не с одним исполнителем, а с большим коллективом музыкантов во много раз усложняет исполнительские и педагогические задачи дирижера. Но прежде чем перейти к их рассмотрению, вкратце остановимся на одном из аспектов педагогической деятельности дирижера.

Дирижер, как правило, имеет дело с квалифицированными музыкантами, что, естественно, в некотором отношении облегчает его задачи. Ему не приходится обращать много внимания на

¹ *Нейгауз Г.* Об искусстве фортепианной игры. М., 1958, с. 41.

² *Фейнберг С.* Пианизм как искусство. М., 1969, с. 184.

формальную сторону исполнения (точность текста и ритма), задумываться над причинами происхождения ошибок в исполнении. Ему нет необходимости детально объяснять музыкантам их исполнительские задачи, к тому же большую часть своих намерений он может передать при помощи выразительного жеста. Но насколько в то же время повышается ответственность дирижера перед музыкальным коллективом! Опытные музыканты хотят видеть в дирижере авторитетного руководителя, интересного исполнителя, обладающего артистической индивидуальностью, который способен предложить им нетрафаретные и неординарные художественные решения. Понятно, что слуховое внимание дирижера должно быть в большей мере направлено на тонкости, нюансы исполнения. Объяснения дирижера должны быть лаконичными, конкретными и точными и, конечно, давать ощутимые положительные результаты. Важно, чтобы замечания дирижера не умаляли достоинства играющих — музыкантов, часто более опытных, чем стоящий перед ними дирижер.

Иного рода сложности возникают перед дирижером, когда ему приходится работать с оркестром невысокой квалификации, а тем более ученическим. Здесь ему надлежит быть педагогом в буквальном смысле этого слова. Указания дирижера могут быть уже более обстоятельными, содержательными и обязательно доходчивыми, способными оказывать активное влияние на процесс мышления молодых исполнителей. Иногда ему также приходится делать указания, касающиеся технологии исполнения, говорить о том, как следует играть то или иное место. В таком коллективе дирижер должен быть не только руководителем, подготавливающим произведение к исполнению, но и воспитателем музыкантов, заботящимся о совершенствовании их исполнительского мастерства.

Чтобы в полном объеме выполнять функции педагога и руководителя, дирижеру необходимо обладать значительно большим объемом знаний, чем любому педагогу-инструменталисту. Он должен быть знаком с техникой игры на оркестровых инструментах, в совершенстве знать выразительные возможности игры на смычковых инструментах, знать оркестровые штрихи и все тонкости звукоизвлечения. Однако для успешности репетиционной работы с музыкальным коллективом одних знаний, касающихся техники игры на оркестровых инструментах, недостаточно (как раз эти сведения обучающийся получает, прослушав соответствующие курсы). Умение работать с оркестром обуславливается наличием обширного комплекса навыков. Вот их-то и не хватает обучающемуся, чтобы в полном объеме использовать свои исполнительские данные.

Прежде всего, дирижер должен обладать развитым слуховым вниманием. Ведь ему приходится слушать множество голосов, иногда даже недостаточно различимых из-за акустических условий, тонущих в общей массе оркестрового звучания. Это требует

от дирижера «объемного» слухового внимания. Имея дело со многими исполнителями, дирижер сталкивается со значительным количеством ошибок самого различного вида — текстовых, артикуляционных, динамических и пр. Поэтому он должен уметь фокусировать слуховое внимание и на отдельных голосах, и на различных сторонах исполнения. Его внимание должно быть в случае необходимости избирательным, направленным на те или иные стороны исполнения: то на ритм, то на интонацию, то на исполнение штрихов. Но затем он должен охватить слухом все элементы исполнения в их единстве¹.

Неопытному дирижеру бывает порой трудно определить, в чем причина неточности, недостаточной выразительности исполнения — из-за неподходящего штриха у струнных инструментов, из-за отсутствия у исполнителей ясного представления о структуре музыкального построения, непонимания образного характера музыки или из-за недостаточной активности их музыкального мышления. А может быть, невыразительность, вялость исполнения — следствие неточностей, допускаемых самим дирижером. Поэтому искать причину невыразительности исполнения дирижер должен всегда, начиная с самого себя.

Следует признать, что даже при достаточном владении мануальными средствами управления обучающиеся, как правило, не умеют работать с музыкальным коллективом. Причину этого обычно видят в отсутствии необходимой практики дирижирования оркестром. Действительно, в течение учебного года обучающийся встречается с оркестром крайне редко. Вряд ли незначительный объем работы с оркестром может дать положительный результат. Об этом говорит тот факт, что студенты, обучающиеся на разных курсах, показывают примерно одинаковый уровень репетиционной работы. Иногда, накануне предстоящей репетиции, педагог специально беседует с учеником, указывает ему те места произведения, на которые следует обратить внимание, подсказывает, какие замечания надлежит сделать, чтобы устранить возможные недочеты исполнения. Однако чаще всего подобные консультации приводят к обратным результатам. Не умея по-настоящему слушать и анализировать ход исполнения, молодой дирижер делает оркестру подсказанные педагогом замечания вне зависимости от того, имеется в этом необходимость или нет.

Педагоги вынуждены мириться с существующим положением, уповая на то, что со временем, начав практическую деятельность, их воспитанники приобретут умение работать с оркестром. Увы, их надежды не всегда сбываются. Об этом красноречиво говорят конкурсы дирижеров, показывающие, что даже при наличии практики работы с оркестром их воспитанники не

¹ Подробнее об этом см.: «О слуховом внимании дирижера».

справляются в должной мере с задачами репетиционной работы.

О недостаточном умении дирижеров работать с оркестром упоминается очень часто, в том числе и самими педагогами. Однако в то же время широко распространено мнение, что в стенах вуза обучающийся вряд ли может приобрести столь необходимые ему навыки — слишком мало отводится времени для общения с оркестром. Полагают, что дирижер научится репетировать лишь тогда, когда начнет свою деятельность в филармонии или в оперном театре.

Почему же одна из важнейших сторон профессии дирижера до сих пор осваивается «самодеятельным» путем? В этом скрывается традиционное представление о дирижерском искусстве, которое можно постигнуть только на основе собственной практики (о чем уже шла речь в начале нашей книги). Разумеется, это не так. Умению репетировать можно научиться, что подтверждается результатами предшествующего опыта учебной работы, многие положительные формы которой в настоящее время не используются.

Когда обучение дирижированию стало специальным предметом на исполнительском факультете, навыки репетирования приобретались также на практике, правда, не столь активной, как раньше. Местом, где изучалось искусство дирижирования, обычно были репетиции. Здесь, следя по партитуре за работой дирижера, обучающийся знакомился не только с самим произведением, но и со всем процессом работы. Он мог охватить мысленным взором всю картину реализации исполнительского замысла дирижера. Обучающийся видел, как в зависимости от изменения штриха у струнных, приемов звукоизвлечения, тех или иных замечаний дирижера изменяется и звучание, фраза приобретает выразительность, исполнение становится более осмысленным. Он получал наглядный пример того, как следует добиваться баланса звучания между разными группами оркестра и какие изменения для этого внести в партитуру. Важным было то, что обучающийся видел методы работы дирижера, весь путь к достижению совершенного исполнения. Если он посещал все предшествовавшие концерту репетиции, то мог сравнивать формы работы, которые дирижер применял на первой, затем на второй и последней репетициях. Наконец, он слышал результат работы — концертное выступление. Здесь он в полной мере мог оценить умение дирижера доводить исполнение до высокого уровня.

Именно так учились первые студенты дирижерского отделения, занимавшиеся в классе организатора этого отделения Н. А. Малько. Действительно, в филармонию на репетиции студенты дирижерского класса ходили, как на работу. Ведь других возможностей знакомиться с новыми произведениями в то время почти не существовало. Специального оркестра для практики студентов-дирижеров не было, редкую возможность встать на несколько минут перед ученическим оркестром получали даже

не все учащиеся класса. Дирижерскую практику обучающийся приобретал (примерно с третьего курса) уже непосредственно в Оперной студии Консерватории. Надо заметить, что со своими дирижерскими обязанностями руководителя оперного спектакля молодые дирижеры справлялись достаточно умело, ведь за годы, предшествовавшие началу практики в Оперной студии, каждый из обучающихся мог почти каждый день наблюдать работу многих замечательных мастеров, слышать произведения в исполнении разных, но одинаково превосходных дирижеров. Это была прекрасная школа обучения дирижированию.

Шли годы. Менялись условия воспитания дирижеров. Учебный план пополнялся новыми дисциплинами. Теперь уже обучающиеся могли посещать репетиции в филармонии лишь изредка, порой пропуская из-за этого какие-то занятия. По-прежнему основным местом дирижерской практики являлась Оперная студия, предоставлявшая студентам широкую возможность дирижировать спектаклями своего огромного репертуара.

В послевоенный период появился оркестр, специально предназначенный для практики студентов. Каждый из обучавшихся получил возможность систематически дирижировать примерно два-три раза в месяц. Стала приобретать все большее распространение практика использования механической записи музыкальных произведений, и обучающийся мог знакомиться с музыкальными произведениями, не выходя из дома или из фонотеки Консерватории. Дирижер стал привыкать к музыкальным «консервам», к пище, которую не надо было ни готовить, ни «разжевывать». Ему стало казаться, что, исправно посещая все предметы, он без особого труда научится всему, что от него требуется.

Все это привело к тому, что обучающийся может с апломбом говорить о достоинствах и недостатках того или иного произведения, той или иной интерпретации, может прилично продирижировать хорошо известным оркестру произведением, но работать с оркестром не умеет, становится на репетиции совершенно беспомощным. Кое-кто из обучающихся, имевших практику оркестровой игры, чувствует себя несколько более уверенно, однако их «умение» не превышает требований элементарной ректорской работы дирижера с оркестром.

В связи с изложенным, не может не вызвать недоумения тот факт, что развитие умения репетировать не стало предметом учебного плана. По существу, эта важнейшая сторона деятельности дирижера пущена на самотек, все еще находится в сфере «самодеятельности». В настоящее время нельзя как прежде рассчитывать на то, что такой необходимый дирижеру навык разовьется у обучающегося сам по себе. Для этого нет ни соответствующих условий, ни достаточного времени.

Навыки репетирования необходимо осваивать столь же систематично, как и навыки дирижирования, с первых же дней

обучения в стенах Консерватории. Причем делать это нужно в классе по специальности. Однако методика занятий в классе такова, что, предусматривая овладение приемами дирижерской техники, она не развивает умения работать с оркестром. Больше того, сама методика проведения занятий по дирижированию в некоторой степени (как это мы ниже покажем) даже препятствует развитию педагогических навыков, в частности, не воспитывает исполнительское слуховое внимание, без которого немислима не только репетиционная работа дирижера, но и активное руководство исполнением.

Пора, наконец, осознать, что педагогические качества, умение репетировать следует развивать не в оркестре, а в классе по специальности, дирижируя пианистами. Эта работа потребует некоторого увеличения продолжительности занятия, но «трата» времени не будет напрасной и вознаградится с лихвой. Как мы увидим, усилия, направленные на развитие педагогических навыков и навыков репетирования, окажут благотворное влияние на исполнительские качества дирижера и на развитие мануальных средств управления исполнением.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕПЕТИРОВАНИЯ

Постараемся ответить на вопрос: в чем для молодого дирижера главное затруднение в работе с оркестром, почему он, даже хорошо зная партитуру, иногда полностью теряется во время репетиции. Причин для этого можно найти немало — многое зависит от личных качеств дирижера, от его подготовленности, самообладания и т. д. Однако главная причина — это «объемность» звучания, с которой обучающийся сталкивается на репетиции. Поглощенный руководством многоголосным «инструментом», дирижер почти не способен следить за всеми особенностями исполнения.

В процессе дирижирования большим коллективом обучающемуся трудно заметить в массе звучания какую-нибудь ошибку, неправильно сыгранную ноту, нарушение ритма и т. д. Внимательному вслушиванию в исполнение мешает и вполне естественное волнение, и некоторая увлеченность самим процессом руководства «настоящим» оркестром. Но наибольшие затруднения обучающийся испытывает в том случае, когда ему надлежит работать над художественной стороной исполнения. Даже если он и слышит, что исполнение «не клеится», что оно маловыразительно, то вряд ли в состоянии определить, в чем причина всех недостатков. Дирижер чувствует, что исполнители играют вяло, бледно и неинтересно, но почему это происходит — не понимает. Он начинает делать замечания наугад, рассчитывая, что качество игры, может быть, улучшится, если изменить динамику или

характер артикуляции, или какой-нибудь штрих у струнных инструментов.

Здесь-то и сказывается отсутствие педагогических навыков. Даже в момент дирижирования в классе он не прислушивался к исполнению с установкой специально выявлять какие-либо его недочеты, а потому, естественно, никогда и не пробовал исправлять их. Сказанное в еще большей мере относится к способности подмечать особенности исполнительского характера. Как инструменталист он, безусловно, работал над художественной стороной осваиваемого им произведения, но никогда не задумывался над вопросом, почему в процессе его работы над тем или иным местом произведения вдруг наступил сдвиг к лучшему, никогда не задумывался, чему приписать изменение характера исполнения.

Следовательно, прежде чем приступить к репетированию в оркестре, дирижер должен сначала научиться работать с пианистами. Дирижируя переложениями симфонических произведений для фортепиано, дирижер может направлять внимание на разные стороны исполнения точно так же, как это ему придется делать при последующей работе с оркестром. В данном случае обучающийся приобретает практику работы педагога-инструменталиста, с тем, однако, отличием, что его указания будут касаться лишь исполнительской стороны, не затрагивающими вопросов инструментальной техники.

Главная цель, основная методическая установка подобной работы в классе по специальности — развитие всестороннего слухового внимания. Для приобретения и совершенствования этого навыка не обязательно дирижировать оркестром. В привычных условиях занятий в классе возможно также приобретение всех прочих навыков репетирования, таких, например, как умение объяснить свои исполнительские намерения, овладение тактикой управления оркестром.

Особенно следует подчеркнуть то обстоятельство, что условия занятий в классе помогают избавиться от волнения и стеснения, которые сковывают внимание и действия дирижера. Занятия в классе последовательно и планомерно воспитывают педагогические навыки ученика, ставя перед ним все усложняющиеся задачи. И, наконец, как мы дальше отметим, работа в классе, направленная на развитие навыков репетирования, самым положительным образом отразится и на характере домашней работы обучающегося, сделает ее более устремленной и активной. Это понятно, — необходимость работать с пианистами заставит дирижера более внимательно изучать партитуру произведения, обдумывать форму изложения своих исполнительских намерений.

Специальные занятия в классе развивают у обучающегося разносторонние знания и способности, что может существенно ускорить и облегчить освоение всех тех навыков репетирования,

которые приобретаются лишь непосредственно в самом оркестре. Условия классных занятий допускают возможность широко пользоваться различными методами развития навыков репетирования, применяя для этого специальные приемы, тренирующие слуховое внимание, сосредоточенность, сообразительность, оперативность и прочие, столь необходимые дирижеру качества. Именно здесь педагог может раскрывать ученику основные принципы работы с оркестром, делать соответствующие выводы и т. п. Кроме того, условия работы в классе позволяют ставить задачи методического порядка (невозможные при работе с оркестром), например, предлагать обучающемуся репетировать одно и то же произведение как бы с оркестрами разной квалификации, с установкой работы, предусматривающей наличие одной или нескольких репетиций и т. п. Нелишне заметить, что при классных занятиях педагог может располагать практически неограниченным количеством учебных часов.

Основной задачей педагога на первых порах обучения является воспитание умения замечать те или иные неточности исполнения, быстро определять их причину и находить необходимые средства для исправления. Задачи, которые педагог предлагает ученику, имеют разную направленность и сложность. Вначале, с первого же года обучения, педагог предлагает ученику внимательно проверять результат своих действий — прежде всего технические приемы, иначе говоря, соотносить свое дирижирование с реакцией на него исполнителей. Это касается прежде всего приемов, направленных на установление ансамбля, темпа и ритма исполнения. Задачи, связанные с формальной стороной исполнения, можно отнести к наиболее простым, однако по своей важности они занимают первейшее место: без точного ритма и темпа не может быть ни выразительности, ни осмысленности исполнения. Развитие навыка контролирования этих сторон исполнения возможно именно во время классных занятий. Важно, чтобы к моменту начала репетиционной работы в оркестре дирижер мог решать указанные проблемы без труда, не задумываясь и не отвлекая внимания от выполнения более сложных исполнительских задач.

Конечно, звучание, с которым дирижер столкнется на практике, иное, чем в классе, тем не менее дирижирование пианистами позволяет обучающемуся подготовиться к работе с оркестром. Рояль — инструмент, с достаточной полнотой воспроизводящий звуковую картину симфонического произведения. Дирижуя в классе, молодой дирижер должен научиться слушать всю музыкальную ткань произведения, вслушиваться во все особенности исполнения. Задача эта нелегка и для развития соответствующих навыков требует времени. Однако такая тренировка дирижера особенно необходима, поскольку в дальнейшем ему придется столкнуться с задачей более трудной — репетиционной работой с оркестром.

Из всего того, что требуется дирижеру для репетиционной работы, следует на первое место поставить слуховое внимание. Оно необходимо дирижеру во всех проявлениях его деятельности. Уже на начальной стадии занятий в классе освоение навыков тактирования связано с развитием слухового внимания. Известно, что большинство недочетов исполнения, таких, например, как неритмичность, неустойчивость темпа, нарушение ансамбля и т. п., происходят обычно по вине самого обучающегося. Исправление указанных недочетов возможно лишь при внимательном вслушивании в исполнение, при сопоставлении характера жеста, технического приема со звуковым результатом. Совершенствуя или изменяя технический прием дирижирования, учащийся одновременно с этим должен пристально вслушиваться в исполнение и соотносить его со своими действиями. Однако, как правило, дирижируя произведением, обучающийся не слушает исполнение, не обращает внимание на погрешности, допускаемые пианистами по его же вине¹.

В начале занятий обучающийся в состоянии заметить лишь наиболее очевидные недостатки исполнения. Педагог приучает дирижера направлять свое внимание то на одни, то на другие стороны исполнения, подсказывая ему, при каких обстоятельствах и в какой последовательности он должен применять тот или иной прием. Постепенно переходя от одной задачи к другой, слух тренируется, объем охватываемых им объектов увеличивается. Дирижер должен научиться не только замечать ошибку, но и понимать причину ее возникновения. По мере приобретения опыта он уже заранее станет направлять внимание на те элементы исполнения, где можно ожидать какой-то погрешности. Одновременно с этим развивается и дирижерское воздействие на исполнителей. Так, предвидя ту или иную неточность, дирижер заранее применит такой прием, который предотвратит ошибку.

Уяснив причину возникновения ошибки, дирижер должен уметь ее устранить. В этом случае прежде всего необходимо обратиться к средствам мануальным. Ведь дирижер имеет в своем распоряжении достаточное количество всевозможных приемов, с помощью которых можно наладить исполнение, сдержать темп при его ускорении, подвинуть его при замедлении, помочь более ритмичному выполнению какого-либо пассажа, ритмической фигуры и т. д. Более того, если, услышав какой-либо исполнительский недочет, дирижер тотчас же сделает замечание, то тем самым он лишит себя возможности проверить выразительность и активность своего дирижирования.

Но бывают случаи, когда дирижеру необходимо прибегнуть к дополнительным пояснениям. При решении этих задач закладываются основы важнейшего для дирижера навыка — умения

¹ Подробнее об этом см.: «О дирижировании воображаемым и реальным исполнением».

ясно, отчетливо формулировать свои замечания. Развитие у ученика этого навыка является неременной задачей педагога. Даже если недостаток будет устранен средствами дирижерской техники, педагог (если это представляет методический интерес) может предложить сделать замечание с тем, чтобы проверить правильность мышления ученика, его умение формулировать свои соображения. Часто бывает, что дирижер, правильно поняв причину ошибки и зная способы ее исправления, не находит нужной формы объяснения. Следует воспитывать в учащемся способность говорить грамотно и логично, не запинаться, не применять слов, засоряющих речь. Мысль должна быть высказана коротко, ясно и отчетливо.

Итак, от задач простых и элементарных — наблюдения за точностью текста, ритма, ансамбля, от сопоставления своих действий со звуковым результатом, до более сложных — проникновения в мышление исполнителей, объяснения тончайших особенностей развития музыкальной ткани — таков путь воспитания молодого дирижера в классе по специальности.

Методы развития навыков репетирования могут быть различными. Педагог задает дирижирующему тот или иной вопрос, воспользовавшись для этого вынужденной остановкой в связи с какой-либо погрешностью исполнения, либо специально останавливает пианистов и задает обучающемуся вопрос, с тем чтобы проверить, насколько внимательно он слушает исполнение.

Может применяться также и иной метод, который возможен уже при наличии у обучающегося некоторого опыта. Суть его сводится к тому, что какая-то часть занятия проводится в виде репетиции. Дирижеру предлагается в течение определенного времени вести себя как на репетиции, останавливать пианистов по своему усмотрению, добиваться улучшения исполнения путем применения более точного и выразительного жеста, с помощью словесных объяснений и т. д. Этот метод ценен тем, что создавая подобие репетиционной обстановки, позволяет студенту учиться работе с исполнителями. Нет необходимости говорить о том, сколь благоприятны для этой цели именно классные занятия. Молодой дирижер не чувствует себя столь стесненным, как перед большим исполнительским коллективом. В привычных условиях он вполне владеет собой и может с большей легкостью обнаружить ошибку в исполнении. Но самое ценное в том, что проведение подобной репетиции в классных условиях дает педагогу возможность в спокойной обстановке, не боясь потерять строго лимитированное время, специально тренировать ученика, детально и всесторонне анализировать и критиковать его работу с исполнителями.

Здесь хочется еще раз напомнить о весьма важной методической установке, следовать которой необходимо как педагогу, так и ученику — всякую неточность исполнения как технического, так и выразительного характера дирижер должен пытаться испра-

вить прежде всего при помощи выразительных средств дирижирования. Следует учитывать, что ошибки исполнения в подавляющем большинстве случаев происходят по вине самого дирижера, вследствие неточности выполнения приема или бледности и невыразительности дирижирования. Педагог должен предоставить ученику возможность повторять эти попытки до тех пор, пока не будет найден наиболее приемлемый способ исправления неточности. Лишь в том случае, если ни один из мануальных приемов ученика не достигнет цели, ему предлагается объяснить исполнителям их ошибку, после чего педагог должен проанализировать действия ученика, указать на причину возникновения недочета, по возможности проиллюстрировав это в жесте.

Положительная сторона предлагаемого метода в том, что он предназначен непосредственно для развития навыков репетирования, так как первые встречи с оркестром должны преследовать иные цели, нежели репетиционная работа. На практике молодой дирижер сначала опробывает все те элементы дирижерской техники, которые он получил в классе. Эта задача поглощает все внимание дирижера, и требовать от него репетиционной работы с оркестром — безрассудно, это значит лишить его возможности проявить природные данные в стремлении добиться от оркестра осуществления своих намерений только при помощи дирижирования. Для того чтобы работать с оркестром, необходимо заранее приобрести соответствующие навыки. В противном случае дирижер упускает возможность почувствовать себя исполнителем, ощутить действенность своего жеста, проверить реакцию исполнителей на свои действия. После такой встречи с оркестром у молодого дирижера остается горький осадок, сознание своей профессиональной неполноценности.

Итак, занятия по освоению навыков репетирования в классе предусматривают:

Первое. Активное и целенаправленное развитие исполнительского слухового внимания. От проницательности и активности исполнительского слуха, от особой его направленности зависит и сам исполнительский облик дирижера.

Второе. Дирижер учится анализировать то, что происходит в процессе исполнения, учится вслушиваться во все «события», все перипетии развертывания музыкальной драматургии произведения. Работая над осуществлением своих исполнительских намерений, добиваясь речевыми и мануальными средствами достижения выразительности исполнения, дирижер более отчетливо осознает то, что он хочет услышать, уточняет свои художественные замыслы. Причем в процессе занятий все указания ученика комментируются и исправляются педагогом.

Третье. Пояснение своих исполнительских намерений жестом или словом оказывает огромное влияние и на развитие мануальной техники обучающегося. Замечено, что желая показать исполнителям, в чем заключается их задача, дирижер применяет

более выразительные и активные жесты. Это происходит не только потому, что дирижер хочет воздействовать на исполнителей. Объясняя играющим характер музыки, дирижер применяет образные сравнения и аналогии, и когда после этого он начинает дирижировать, то в его жестикуляции находят отражение не только музыкальные образы, но и их словесные комментарии.

Четвертое. Необходимость слушать, подмечать, объяснять активизирует отношение дирижера к процессу исполнения. Здесь уже не может быть бездушного, формального «промахивания» произведения, равнодушного тактирования. Наконец, предлагаемый метод работы в классе развивает инициативность и самостоятельность дирижера.

Подобная методика проведения урока не прекращается и тогда, когда учащийся начинает репетировать с оркестром. Очень полезно именно в классе предварительно провести тренировку, своего рода репетицию предстоящей работы с оркестром.

В заключение укажем, что педагог может ставить перед учащимся интересную задачу, с которой, кстати, последний наверняка столкнется на практике. Вопрос касается умения работать с оркестрами разных профессиональных уровней. Известно, что молодой неопытный дирижер не всегда находит соответствующие методы работы в оркестрах, разных по своим профессиональным качествам. Так, например, впервые встав перед оркестром высокой квалификации, он либо пользуется приемами репетирования, к которым привык, работая с учебным оркестром, либо, чувствуя, что здесь они не подходят, смущается и боится сделать даже необходимое замечание. Для того чтобы молодой дирижер не оказался в подобной ситуации, педагог в процессе классного «репетирования» дает ему представление о том, как следует поступать в различных случаях, заранее указывая, с каким оркестром он должен репетировать.

Точно так же важно научить дирижера методам работы с оркестром при наличии разного количества репетиций. Например, педагог предлагает проработать какой-то отрывок произведения с учетом трех репетиций, затем двух и, наконец, одной репетиции. Умение рассчитать время для работы с оркестром — весьма важное обстоятельство. Часто даже опытные дирижеры не учитывают предоставленного им времени, работают над первой частью симфонии столь скрупулезно, что на остальные части не остается времени. Имеются и иные примеры, когда дирижер вместо того, чтобы прорабатывать детально произведение, ограничивается проигрыванием, останавливаясь лишь в исключительных случаях.

Конечно, для того чтобы продуктивно провести три репетиции, требуется большое искусство. Не всякий дирижер может интересно и плодотворно работать над произведением в течение трех, четырех репетиций (разумеется, речь идет об оркестре вы-

сокой квалификации). Нужно много знать, чтобы продолжительное время поддерживать у исполнителей интерес к работе. Неопытному дирижеру при встрече с высококвалифицированным оркестром лучше поэтому иметь меньшее количество репетиций. Однако не менее трудно молодому дирижеру, когда на большую программу ему дается всего одна репетиция. Здесь-то и может пригодиться опыт классного «репетирования» с оркестрами разных уровней. Располагая минимальным временем, дирижер должен очень тщательно обдумать, над чем ему необходимо поработать, а что можно лишь проиграть. Впрочем, во всех случаях следует исходить из непосредственного хода исполнения¹.

¹ Подробнее о методах и приемах репетирования см. в кн.: *Мусин И. Техника дирижирования*. Л., 1967.

О дирижировании воображаемым и реальным исполнением

Как правило, в классе по специальности учащийся показывает педагогу лишь «концертное» дирижирование: он дирижирует как бы уже отрепетированным с оркестром произведением. В самом этом факте нет ничего порочного, если бы не одно обстоятельство: большинство студентов управляет «воображаемым» оркестром, не обращая внимания на то, что им играют пианисты. Молодой дирижер стремится, главным образом, показать жестовую модель дирижирования выученным произведением. При этом он нередко не отрывается от партитуры или смотрит на себя в зеркало. Подобное самосозерцание еще больше отвлекает его от вслушивания в игру пианистов.

В некоторых случаях подобный вид демонстрации приготовленного урока не противоречит и установкам педагога, которому важно увидеть, как его ученик освоил произведение, насколько его дирижирование соответствует поставленным перед ним задачам, какие успехи он сделал с предыдущего урока. Исполнение пианистов становится как бы неким музыкальным фоном, дающим дирижеру большую возможность наблюдать за собой в зеркало и демонстрировать свою жестовую модель. Он дирижирует «под музыку», как привык дирижировать «под пластинку». Педагог делает то или другое замечание о характере исполнения и дирижирования, заставляя повторять отдельные фрагменты произведения.

Нетрудно заметить, что характер проведения урока дирижером в значительной степени аналогичен классным занятиям инструменталиста со своим учеником. Ученик-инструменталист, показывая в классе результат проделанной им домашней работы, играет заданное ему произведение в «концертном» исполнении. Он демонстрирует то, чего достиг в процессе самостоятельной работы над произведением. По игре ученика педагог может иметь полное представление о направленности его домашних занятий, судить о том, как развивается его музыкальное мышление, технический аппарат и прочие исполнительские качества. Прослушав исполнение, педагог дает своему воспитаннику точные ука-

зания, касающиеся тех или иных особенностей исполнения, подсказывает, над чем ему следует поработать, какими способами достичь лучшего результата, то есть дает направление его домашней работе.

Дирижирование в классе отнюдь не показывает результата домашних занятий ученика, не свидетельствует о их целенаправленности. Только очень проницательный взгляд опытного педагога может обнаружить в жестовой модели исполнения показываемого учеником произведения его подлинные замыслы, проверить процесс его мышления. Больше того, даже дирижирование оркестром может дать педагогу лишь одностороннее представление о профессиональном уровне его ученика, о развитии у него всех необходимых качеств.

Уже само освоение партитуры выдвигает перед дирижером множество задач. Он должен не только анализировать партитуру, но и уметь видеть ее «по-дирижерски». Кроме того, он должен прорабатывать партитуру и в плане подготовки к репетиционной работе. Однако наибольшие трудности встают перед дирижером в процессе мануального освоения изучаемого произведения.

Дирижер должен развивать способность преобразовывать свои музыкальные представления в выразительные жесты и, вместе с тем, способность оказывать волевое воздействие на исполнителей. Первая сторона этого требования может формироваться в процессе домашней работы и без участия исполнителей, которыми обучающийся мог бы руководить. Однако для того, чтобы руководство «воображаемым» оркестром не оказывало отрицательного влияния на развитие мануальных средств управления, обучающийся должен применять активные методы занятий (например, те, что изложены в нашей книге).

Вторая сторона — воздействие на исполнителей — в условиях домашних занятий поддается развитию с большим трудом. Чтобы научиться воздействовать на исполнителей, необходимо ими руководить, управлять исполнением. Не располагая такой возможностью, дирижер, даже умеющий трансформировать музыкальные представления в жесты, будет управлять лишь своими представлениями, лишь изображать музыку. Подобный стиль «руководства» может стать трудно искореняемой привычкой.

Итак, во время домашних занятий дирижер, управляя воображаемым оркестром, может только претворять свои музыкальные представления в выразительные жесты, в жестовую модель руководства исполнением. Как руководитель исполнения обучающийся может себя проявить лишь во время занятий в классе либо дирижирования в оркестре. Обе стороны руководства исполнением дирижер должен был бы показывать в классе по специальности, однако он демонстрирует то, что заготовил во время домашних занятий, — то есть жестовую модель воображаемого руководства исполнением. К этому его побуждает иногда и пред-

ложение педагога дирижировать «конкретно», представляя себя стоящим перед оркестром.

Дирижирование воображаемым оркестром может лишь передать намерения дирижера. Для того чтобы жесты дирижера оказывали активное воздействие на играющих, он должен внимательно слушать исполнение, направляя его в необходимую сторону. Дирижирование воображаемым оркестром, отрывая дирижера от реального исполнения, от общения с играющими, не способствует развитию у него волевых качеств. Активность его действий может проявиться только в том случае, если он будет подчинять игру музыкантов (безотносительно к тому, пианисты это или оркестр) своим художественным намерениям.

Дирижируя воображаемым оркестром, обучающийся лишает себя возможности проверять результат своей домашней работы. Ведь только общаясь с исполнителями, он может убедиться, насколько найденные им жесты способны оказывать воздействие, проверить ощущение непосредственности воплощения сложившихся в его сознании музыкальных образов. В результате ученик не будет знать, над чем ему следует работать в дальнейшем, не увидит своих недостатков. Негативная сторона подобного вида занятий в том, что они не дают педагогу возможности направлять домашнюю работу ученика, а учащемуся — проверять результаты своей домашней работы. В деле воспитания дирижеров это является до сих пор главной проблемой.

Для того чтобы движения дирижера могли активно влиять на ход исполнения, дирижер должен ощущать звуковую «материю» и музыкальное содержание произведения так же непосредственно, как и инструменталист. Однако непосредственности передачи музыкальных намерений дирижера мешает схематизм тактирования, который можно научиться преодолевать только в результате упорной работы. Даже если во время домашних занятий дирижер и работает над развитием связи музыкальных представлений с моторикой, то проверять свои ощущения он может только во время дирижирования в классе. Но по условиям классных занятий обучающийся должен дирижировать не реальным исполнением, а воображаемым оркестром. И вот молодой дирижер азартно и темпераментно жестикулирует, не обращая внимания на исполнителей, не замечая того, что его дирижирование вызывает неточность ритмического и исполнительского характера. Впоследствии он не замечает недочеты исполнения и при дирижировании оркестром.

Случается, что обучающийся, имевший уже опыт игры в оркестре, оправдывает свое неумение работать с пианистами отсутствием оркестрового звучания. Но, как правило, такой дирижер, работая с оркестром, обращает внимание в основном на мелочи, более серьезные исполнительские просчеты проходят мимо его сознания. Можно привести и другой пример, когда в классе дирижирует обучающийся, отлично владеющий фортепиано.

Играя на инструменте, он, конечно, слышит недочеты своего исполнения. Но начиная дирижировать, он перестает слушать пианистов и не замечает явных погрешностей исполнения.

Следовательно, прежде, чем начать работать с оркестром, дирижер должен приобрести соответствующие навыки (в первую очередь слуховое внимание), дирижируя пианистами и управляя не воображаемым, а реальным исполнением. Только развив способность руководить реальным исполнением и замечать все его особенности, обучающийся сможет придать своему дирижированию ту образность и конкретность, которая требуется для выразительного дирижирования.

Рекомендуемый нами метод руководства исполнением не только развивает связь слуховых представлений с двигательными ощущениями, он способствует воспитанию еще одного важного для дирижера качества — умения сосредоточиваться на исполнении. Инструменталист в момент исполнения предельно сконцентрирован на своих музыкальных представлениях. Чем глубже он переживает процесс развития формы произведения, тем ярче и динамичнее само исполнение. Иногда, чтобы максимально углубиться в ощущение музыки, исполнитель даже закрывает глаза или устремляет невидящий взор в одну точку, лишь изредка бросая взгляд на клавиатуру.

Привычку дирижера «управлять» собственными представлениями или воображаемым оркестром в каком-то отношении можно было бы уподобить сосредоточенности инструменталиста. Но для обучающегося подобный отрыв от реальности грозит утратой возможности руководить исполнением. Ведь то, что слышит дирижер в ответ на свои действия, может не совпадать с его исполнительскими намерениями, с тем, что выражают его жесты. Чтобы приблизить представления исполнителей к своим замыслам, дирижер должен выполнять одновременно три трудно совместимых действия — быть *сосредоточенным* на своих музыкальных представлениях, внимательно *слушать* процесс исполнения и одновременно активно *воздействовать* на исполнителей. Обучающийся, который не привык обращать внимание на исполнение пианистов, и во время дирижирования оркестром не сможет отчетливо воспринимать все особенности его объемного звучания.

Репетиционная работа, которую дирижер будет проводить во время занятий в классе, предъявляет к нему такие требования, которые неизбежно заставят его «спуститься на землю» с облаков своего воображения. Столкнувшись с необходимостью не только дирижировать, но и по-настоящему корректировать исполнение, прилагать усилия для повышения его качества, дирижер, в первую очередь, активизирует свое внимание, тренирует его в умении замечать неточности исполнения, обнаруживать, чем они вызваны, в чем кроется несоответствие исполнения его музыкальным намерениям.

Репетиционная работа дирижера в значительно большей степени, чем «концертное» дирижирование способствует развитию действенности и конкретности мануальных средств руководства исполнением. Добиваясь от исполнителей осуществления своих намерений, дирижер по несколько раз повторяет одно и то же место, непременно сопоставляя и оценивая разные дирижерские способы достижения поставленной цели. Возможность сравнивать, сопоставлять различные жесты в достижении требуемого результата является как бы продолжением методов его домашней работы, но уже в конкретных условиях дирижирования реальным исполнением. Урок в классе, давая обучающемуся возможность проверять все то, что было им найдено во время домашних занятий, вместе с тем оказывает на них существенное влияние.

Теперь отметим еще одно важное обстоятельство, подтверждающее положительные стороны репетирования в классе как метода, благоприятствующего развитию активности дирижирования. Мы уже отмечали, что то или иное качество исполнения не всегда может служить показателем уровня дирижирования. Особенно это проявляется во время занятий в классе. Так, например, пианисты высокой квалификации очень редко реагируют на грубые технические недочеты дирижирования — неритмичность, комканье конца фразы, укорачивание затактового звука. В противоположность этому слабые пианисты сами допускают неточности исполнения. Поэтому-то дирижеру бывает трудно получить представление о своем дирижировании, основываясь лишь на качестве исполнения.

Если дирижер станет репетировать с пианистами с целью добиться осуществления своих исполнительских намерений — улучшить качество исполнения или придать ему иной характер — он уже не сможет управлять воображаемым оркестром. Чтобы повлиять на исполнение, он должен приложить некоторое усилие, сделать свой жест более активным, более понятным.

Пианисты могут не сразу и не в полной мере откликнуться на указание жеста. В этом случае дирижеру следует повторить исполнение, заново оценивая и анализируя причины недостаточного его совершенства, придать жесту большую конкретность. В свою очередь пианисты на более активные действия дирижера ответят такой же активностью. Когда дирижер заставит их повторить какое-то место произведения, они, понимая, что необходимо что-то изменить в своем исполнении, будут с большим вниманием относиться к жестам, стараясь понять их содержание. Иначе говоря, пианисты станут играть, ориентируясь не на собственные уже привычные представления, а следуя указаниям дирижера. Таким образом, между исполнителями и дирижером установится контакт, позволяющий дирижеру осуществлять свои намерения. Подобные действия развивают волевые качества дирижера, выразительность его дирижирования, в то время как

управление воображаемым оркестром, когда дирижер только «изображает» дирижирование, наносит ущерб воспитанию.

В свете всего сказанного становится очевидной та огромная роль, которую играют концертмейстеры дирижерских классов в процессе обучения дирижированию. Следует помнить, что концертмейстеры — не просто «инструмент», «эрзац-оркестр», а прежде всего помощники педагога. Своей игрой они могут указать ученику на его недостатки, предоставить ему возможность проверять выразительность и активность своего дирижирования. Конечно, пианисты, играющие в дирижерском классе, не реагируют на жесты дирижера подобно исполнителям оркестра. «Автоткорректировка» у пианистов развита значительно больше, чем у оркестрантов, привыкших произвольно отвечать на каждый жест дирижера. Именно поэтому педагогу иногда приходится просить исполнителей играть, точно следуя за жестами дирижера, отражая его недостатки. Прибегать к этому приходится потому, что пианисты, много лет играющие в одном классе, хорошо знают требования педагога и порой руководствуются не движениями дирижера, а действуют согласно сложившейся традиции.

Опытные концертмейстеры оказывают большую помощь как педагогу, так и самому дирижирующему, в то время как мало-квалифицированные концертмейстеры только мешают осуществлению процесса воспитания дирижера. В этом случае дирижер не может проверить точность своего дирижирования, даже если будет внимательно слушать исполнение. В подобных случаях лучше заниматься без пианистов. Стоит упомянуть еще и о том, что малоопытные концертмейстеры играют, как правило, «по руке», а порой даже опережая удар дирижера. В противоположность этому, оркестр играет с некоторым запозданием. Привыкая в классе к немедленной реакции на свой жест, обучающийся при дирижировании оркестром испытывает некоторые затруднения. Ему кажется, что оркестр не «идет за ним», «висит» на руке. Поэтому приходится ориентировать концертмейстеров на то, чтобы их реакции соответствовали характеру оркестрового исполнения.

Заметим также, что представление для занятий одного концертмейстера вообще противоречит смыслу обучения дирижированию. Только при наличии двух пианистов, играющих в 4 руки, обучающийся может работать над достижением ансамбля исполнения, над его выразительностью.

Итак, мы выявили негативные стороны дирижирования воображаемым оркестром, отрицательно влияющие на развитие активности мануальных средств управления исполнением. Но как быть с домашними занятиями, во время которых обучающийся может дирижировать только воображаемым оркестром? Здесь надо иметь в виду следующие два обстоятельства. Во-первых, мы осуждаем дирижирование воображаемым оркестром в момент, когда обучающийся управляет исполнителями. И во-вторых, для

того чтобы подобное дирижирование не приносило вред, мы и предлагаем особые методы домашней работы, с помощью которых можно преодолеть негативные стороны «беззвучных» занятий и развить активность дирижирования. Однако, как уже говорилось, обучающийся должен видеть, насколько применяемые им методы домашней работы эффективны. Проверить же это можно лишь во время классных занятий. Именно здесь он может найти подтверждение эффективности средств управления, своей способности воздействовать на исполнителей, получить от педагога указания, ориентирующие его в отношении направленности домашних занятий.

Несколько слов следует сказать о занятиях без участия пианистов. Известный педагог и автор одного из первых учебников по дирижированию Г. Шерхен считал подобный метод занятий единственно правильным¹. Он утверждал, что дирижирование пианистами препятствует выработке правильного ощущения оркестрового звучания, а вместе с тем и оркестрового туше. Мы не согласны со столь категорическим утверждением — концертмейстеры вполне могут реагировать на жест дирижера так же, как и оркестранты.

Мы вполне допускаем возможность занятий педагога с учеником без участия пианистов. В этом случае роль оркестра, оценивающего каждый жест дирижера, как это предлагает Шерхен, выполняет педагог. Внимательно наблюдая за учеником, он указывает ему его ошибки. Подобный вид занятий обнаруживает свои положительные стороны в тех случаях, когда необходимо обратить внимание ученика на механизм выполнения приема дирижирования, на двигательные ощущения и т. п. Педагог имеет возможность повторять каждый жест до тех пор, пока ученик не уяснит его сущность, не прочувствует его в своих двигательных ощущениях. Во время таких занятий педагог может пользоваться методом сопоставлений, чтобы навести ученика на правильное ощущение жеста. Обучающийся же может сосредоточиться на выполнении нужного движения.

Таким образом, отстранение от реального звучания позволяет обучающемуся концентрировать внимание на двигательных ощущениях. Собственно говоря, педагог дает ученику наглядный пример того, как тому следует пользоваться показаниями двигательных ощущений для проверки направленности своих попыток в поисках выразительного жеста. Можно сказать, что это своего рода метод домашней работы на сопоставления, но под присмотром педагога. Однако ограничиваться занятиями без пианистов нельзя, так как такие занятия исключают элемент воздействия дирижера на исполнителей и не позволяют развивать его волевые качества.

¹ Scherchen H. Lehrbuch des Dirigierens. Leipzig, 1929. Краткий перевод книги содержится в сб.: Дирижерское исполнительство. М., 1975, с. 208—275.

О слуховом внимании дирижера

Из всех навыков, необходимых дирижеру для его деятельности, на первое место следует поставить слуховое внимание. «Внимание проявляется во всей нашей психической жизни. Поэтому хорошая работа внимания является обязательным условием развития всех способностей человека, условием, без которого невозможен успех ни в какой деятельности»¹.

Слуховое внимание необходимо каждому музыканту-исполнителю. Играя на инструменте, музыкант внимательно слушает свое исполнение, сравнивая его со сложившимися в его сознании слуховыми представлениями. Процесс исполнения, воплощения на инструменте музыкальных образов произведения отличается особой сложностью. Успешность его во многом зависит от развитости и натренированности слухового внимания исполнителя. Роль этого важнейшего качества особенно сильно возрастает в период домашней работы исполнителя над произведением. Ведь ему непрестанно приходится направлять внимание на процесс воплощения складывающихся в его сознании музыкальных представлений, сравнивать, сопоставлять исполнение при многочисленных повторениях одного и того же места произведения, одной и той же фразы или пассажа.

Еще большее значение слуховое внимание имеет в деятельности педагога. Слушая игру своего ученика, он должен не только подмечать и критически оценивать все особенности его исполнения, но и анализировать причины возникновения тех или иных неточностей.

В деятельности дирижера оба вида слухового внимания — исполнительское и педагогическое — сочетаются в органичном единстве. Кроме того, дирижеру требуется особое внимание, чтобы охватывать целый комплекс голосов, находящихся к тому же на разном удалении от дирижера, иногда плохо различимых в общей массе звучания оркестра.

¹ Теплов Б. Психология. М., 1941, с. 81.

Слушая свой многоголосный «инструмент», дирижер решает задачи, аналогичные задачам каждого педагога-инструменталиста, занимающегося со своим учеником, — он должен добиться наиболее совершенного воплощения исполняемого произведения. Разумеется, ориентироваться в массе голосов, подмечать недочеты исполнения, большей частью свойственных именно тому или иному инструменту, значительно труднее, чем педагогу, занимающемуся с одним учеником. Малоопытный дирижер, обращая внимание на одни стороны исполнения, перестает замечать другие. Здесь дает себя знать обстоятельство, специфичное для деятельности дирижера. Для того чтобы заметить какой-то недочет исполнения, дирижер должен знать, в чем именно следует искать причину его возникновения, каких погрешностей можно ждать от исполнителя, играющего на том или ином инструменте, то есть знать специфику игры на каждом инструменте. Но еще более важно иметь представление о некоторых общих свойствах исполнительского процесса. Знания эти, основывающиеся, главным образом, на собственном исполнительском (и еще важнее — педагогическом) опыте дирижера, получают дальнейшее свое развитие на основе практики работы с оркестром.

В деятельности дирижера можно различать три направленности слухового внимания. Условно их можно назвать «корректорским», «исполнительским» и «педагогическим».

«Корректорское» слуховое внимание направлено, главным образом, на восприятие точности воспроизведения нотного текста исполняемого — звуковысотность, интонацию, ритм, ровность движения звуков в каждой из долей такта, артикуляцию, точность выполнения штрихов у струнных инструментов. «Корректорское» слуховое внимание, как правило, обращено на формальное соответствие звучания нотному тексту. Подобный вид внимания особенно важен во время корректурных репетиций, когда дирижер проверяет точность воспроизведения нотного текста по формальным его признакам, или сверяет точность рукописного текста при исполнении нового произведения.

«Исполнительское» слуховое внимание дирижера направлено не столько на формальную сторону воспроизведения нотного текста, сколько на создание художественного образа произведения, воплощение его музыкального содержания. Дирижер вслушивается в исполнение, следит за логичностью развития материала, выразительностью и активностью передачи динамики развертывания музыкальной ткани. Теперь уже ровность движения звуков внутри доли, артикуляция, динамика и агогика, фразировка интересуют дирижера в плане выразительности исполнения, воплощения музыкального смысла, музыкального содержания произведения. Опорность или переходность долей такта, метрика и ритмика, мотивная структура, исполнительские указания воспринимаются дирижером с точки зрения передачи смыслового содержания, динамичности, живости и непосредственности

исполнения. Во многих своих чертах исполнительское внимание дирижера аналогично вниманию инструменталиста (в частности, пианиста). Однако дирижер в то же время в большей степени, чем какой-либо музыкант, критически оценивает исполнение с точки зрения его соответствия художественным замыслам автора и своим музыкальным представлениям. В этом смысле слуховое внимание дирижера приближается к вниманию «педагогическому».

Уже само руководство исполнением основано на непрерывном контроле процесса исполнения, без чего дирижер не может направлять его течение в необходимую сторону. Но в наиболее полном своем виде педагогическая направленность внимания дирижера проявляется во время его репетиционной работы с музыкальным коллективом. Здесь оно особенно необходимо. Если исполнение недостаточно совершенно, выразительно и логично, если оно не соответствует замыслам дирижера или содержит какие-то погрешности, то внимание дирижера устремлено на то, чтобы уяснить причину их возникновения. Иногда причина эта настолько очевидна, что установление ее не составляет какого-либо труда. Однако в ряде случаев для того чтобы обнаружить, почему исполнение нелогично и маловыразительно, дирижер должен понять, в чем именно заключается несоответствие исполнения содержанию музыкального образа, понять направленность мышления исполнителей. Дирижер анализирует процесс исполнения точно так же, как это делает педагог-инструменталист, слушая игру своего ученика.

Разумеется, три основных вида слухового внимания дирижера проявляются не изолированно друг от друга, но в тесном взаимодействии. Их нельзя разграничить. Можно говорить лишь о преобладающей роли той или иной направленности слухового внимания в определенном конкретном разделе работы дирижера. Так, например, «корректорское» слуховое внимание преимущественно сочетается с «педагогическим». В свою очередь «педагогическое» внимание дирижера самым тесным образом взаимодействует с «исполнительским». Можно заметить, что даже во время репетиционной работы над одним и тем же произведением внимание дирижера непрерывно изменяет свою направленность. Когда исполнение идет гладко, соответственно намерениям дирижера, тот слушает как исполнитель, даже несколько увлекаясь процессом исполнения. Но вот появилось какое-то расхождение с представлениями дирижера, и «педагогическое» внимание, находившееся как бы в резерве, выступает на первый план. Иногда, предвидя возможность возникновения той или иной неточности исполнения, дирижер уже заранее усиливает педагогическую направленность внимания и даже подготавливает соответствующие мануальные средства для ее предупреждения.

Здесь необходимо подчеркнуть одно весьма важное для дирижера обстоятельство. Руководство исполнением требует от ди-

рижера непосредственности музицирования, увлеченности процессом воплощения произведения. Но, как мы знаем из психологии, процесс возбуждения одних участков коры головного мозга, одновременно вызывает торможение других. Если человек обращает внимание на одни объекты, то он тем самым отвлекается от других. Поэтому увлеченность исполнением в какой-то степени ослабляет педагогическую (а тем более — корректорскую) его направленность. Так, например, увлеченный руководством мелодической линии, дирижер может не заметить ошибки в других голосах, ритмические погрешности в аккомпанементе, которые он к тому же мог сам и спровоцировать неточностью своих жестов. Излишнее же проявление «педагогического» внимания, в свою очередь, лишает дирижера воодушевления и увлеченности исполнением. Он больше слушает, наблюдает, чем старается передавать оркестру свои намерения, захватить музыкантов своим дирижированием.

В деятельности дирижера слуховое внимание имеет чрезвычайно важное, можно сказать, решающее значение, а потому и требует особенного развития. Мы подчеркиваем необходимость развития именно слухового внимания, а не просто слуха, по той причине, что наличие слуха, даже абсолютного, без достаточно развитого внимания для дирижера еще ничего не значит. Практика показывает, что порой лица с абсолютным слухом не в состоянии заметить элементарной ошибки в исполнении. Для этого у них просто не хватает внимания. Больше того, дирижер наделенный абсолютным слухом и даже способный подмечать ошибки в передаче нотного текста, порой оказывается нечувствительным к недостаткам чисто исполнительского характера.

Добиваясь соответствия исполнения своим художественным замыслам, дирижеры идут к этой цели разными путями. Дирижер может требовать от оркестрантов точного выполнения всех указаний нотного текста, добиваться баланса звучания, точности ритмического заполнения доли такта, точности штрихов у струнных инструментов, правильности артикуляции и духовых и т. д. Для этого достаточно «корректорского» слухового внимания. На достижение формальной точности исполнения такой дирижер порой тратит излишне много времени.

Противоположным типом является дирижер, который свою задачу видит в том, чтобы воссоздать замысел композитора, передать в исполнении музыкальные образы, драматургию и содержание произведения. Для того чтобы исполнение было осмысленным, выполнения «предписаний» нотного текста недостаточно, необходимо прежде всего оказать активное воздействие на сознание исполнителей, настроить их мысль в унисон с замыслами дирижера. Это особенно важно потому, что специфика оркестрового исполнительства допускает возможность бездумного, формального отношения к исполнению, когда оркестранты «озвучивают» нотный текст, руководствуясь указаниями дирижера,

касающимися, главным образом, исполнительских знаков, и не стараются вникнуть в смысл того, что они играют, не стремятся мыслить активно и инициативно.

Мы привели два противоположных отношения дирижера к репетиционной работе, требующих преимущественно «корректорского» или «исполнительского» слухового внимания. Нет необходимости говорить о том, что для первого достаточно наличия развитого слуха, способного замечать ошибки технического плана, тогда как для второго требуется специально подготовленное слуховое внимание, подкрепленное высокой исполнительской культурой, исполнительским опытом.

Во время репетиционной работы дирижер не может упускать из виду ни одной детали исполнения. Поэтому он должен держать наготове все виды направленности слухового внимания. Заметив какой-то недочет исполнения, дирижер должен установить, в чем он заключается, в чем не совпадает с его музыкальными представлениями. В большинстве случаев недостаточная осмысленность исполнения происходит из-за неправильного понимания исполнителями структуры или музыкального содержания данного фрагмента произведения, вследствие чего в исполнении возникают нелогичность фразировки, отсутствие необходимой свободы, гибкости темпа и ритмической упругости, отсутствие ощущения перспективы движения музыкальной ткани и множество других недостатков. Все это дирижер должен понять, а значит, постигнуть процесс мышления исполнителей. Ведь только в этом случае он может оказывать влияние на сознание исполнителей, изменить их музыкальные представления соответственно своим требованиям.

Вот почему мы называли подобный вид слухового внимания «педагогическим»: в нем в большей мере присутствует момент наблюдения, то есть специально организованного восприятия. Слушая исполнение, дирижер сопоставляет его с теми представлениями, которые сложились в его сознании в результате изучения произведения, либо благодаря прослушиванию какого-либо другого исполнения. Так или иначе, дирижер должен сопоставить то, что он слышит, с тем, что хочет услышать.

Таким образом, в репетиционной работе дирижера в большей мере проявляется педагогическая направленность внимания. В «исполнительском» внимании «размышление», критическое отношение почти отсутствуют. Конечно, управляя исполнением, дирижер старается столь же активно воздействовать на представления исполнителей, без этого не может осуществляться исполнительская функция дирижера, однако в данном случае он уже не наблюдает, не анализирует, не старается подметить недочеты исполнения. Он концентрирует свое внимание на органичности протекания собственных музыкальных представлений, на том, чтобы наполнить их своим эмоциональным отношением к воплощаемым музыкальным образам. Ничто не должно препятство-

вать увлеченности исполнения, непосредственности воплощения музыкальных представлений дирижера, которые следует сделать более действенными и яркими.

Во время исполнения дирижер руководит оркестром иначе, чем на репетиции. Он дирижирует, исходя из данных восприятия звучания. Однако теперь все оценочные моменты отступают на второй план и сохраняются лишь в той мере, какая необходима для того, чтобы направлять исполнение в нужную сторону. У него уже нет возможности раздумывать, по каким причинам исполнение не тождественно его замыслам; ему некогда отвлекаться. Всей силой своих художественных устремлений он старается активно и выразительно руководить исполнением, воздействовать на сознание исполнителей, вызвать их эмоциональную реакцию. В жестах дирижера концентрируется, аккумулируется его волевая энергия, чувства, которые вызываются в нем музыкальными образами произведения. Может быть, исполнение не полностью отвечает намерениям дирижера, но то, что отзвучало, он уже не в состоянии изменить. Услышав результат, не адекватный своим представлениям, он должен дирижировать еще активнее и выразительнее, а не пытаться оценивать исполнение с точки зрения соответствия своим намерениям — это может лишь отрицательно повлиять на его настроение и исполнительское самочувствие. Встречаются дирижеры, болезненно относящиеся к тому, что оркестр выполняет не все его указания, искажает то, что было достигнуто на репетициях. Чувствуя по внешним признакам недовольство дирижера (а это всегда проявляется очень заметно), исполнители начинают сами нервничать, в результате чего недостатки исполнения только усугубляются. Более разумно, если дирижер не обратит внимания на случайные погрешности исполнения и своим дирижированием постарается воодушевить музыкантов, вселить в них большую уверенность, желание отвечать на свою увлеченность.

Все это говорит о том, что во время исполнения дирижер должен сохранять ощущение непосредственности передачи в своих жестах музыкальных образов произведения. Ощущение это очень близко увлеченности, а последнее — воодушевлению. Бывает, что порой недостаточно отрепетированное произведение исполняется на концерте с большим увлечением, чем произведение долго и тщательно прорабатывавшееся на репетициях. Этим мы не хотим сказать, что не следует доводить работу над произведением до конца. Именно для того, чтобы иметь возможность дирижировать непосредственно и увлеченно, не думая о возможности каких-то неполадок и случайностей, дирижер и стремится к наиболее полному воплощению своих замыслов во время репетиционной работы.

Характер направленности слухового внимания дирижера, разумеется, не исчерпывается приведенными нами тремя его видами. Оно приобретает иные черты, дополнительные нюансы при

работе дирижера с другими видами музыкальных коллективов. Так, например, особые слуховые свойства требуются дирижеру хора. Большое значение для него приобретает интонационный слух, «вокальный» слух, ощущение строя и т. д. Дирижирование оперным спектаклем выдвигает перед слуховым вниманием дирижера целый ряд дополнительных проблем. Специфика ведения оперного спектакля требует от него особенной гибкости слухового внимания, умения быстро переключаться с одного объекта на другой, обращать его на те или иные стороны исполнения. Не меньше внимания требуется от дирижера и при управлении инструментальным сопровождением. Здесь оно направлено не только на то, чтобы добиться ансамбля между солистом и сопровождением, но и на достижение органичности следования художественным намерениям исполнителя. Дирижер должен как бы проникнуться замыслами солиста и стать его соучастником.

Наконец следует упомянуть и о работе дирижера с малоквалифицированным оркестром — ученическим или самодеятельным. Здесь большей частью внимание дирижера бывает «педагогическим» или «корректорским» в буквальном смысле слова. Правда, для работы с ученическим оркестром от дирижера требуется не только развитое слуховое внимание, но и большое количество специальных знаний и, безусловно, педагогический опыт, без чего все его исполнительские способности и качества могут оказаться недостаточными.

Итак, мы видим, что в каком бы направлении ни велась работа дирижера, успешность ее прежде всего зависит от наличия всесторонне развитого слухового внимания. Однако, судя по результатам, показываемым дирижерами во время репетиционной работы, развитие слухового внимания еще не занимает должного места в учебных заведениях. Та работа, которая проводится в классе сольфеджио, имеет несомненно важное значение для развития слуха. Но ее можно рассматривать только как основу для дальнейшего совершенствования исполнительского слухового внимания. В классе сольфеджио развивается, главным образом, «корректорский» слух, способность различать высоту звука (но не интонацию, поскольку обучение предполагает слушание лишь звучания фортепиано). Сидя за столом в классе, дирижер не развивает своего исполнительского педагогического слухового внимания. Для этого необходимы соответствующие условия, которые имеются в классе по специальности. Подготовленное в классах сольфеджио и специальности слуховое внимание получает дальнейшее развитие во время дирижирования оркестром.

О работе над партитурой
в плане подготовки
к репетиции

Готовиться к предстоящей репетиции нужно заранее, независимо от того, как скоро состоится первая встреча с оркестром. Работа с оркестром — основной, самый сложный и ответственный этап в исполнении дирижера, от которого зависит успешность концертного выступления. Учебная работа дирижера, охарактеризованная нами как подготовка к репетиции, служит цели еще более глубокого изучения произведения, а также (об этом всегда надо заботиться) развития внимания.

Целевая установка работы над партитурой — дальнейшее углубление исполнительского замысла, бóльшая его конкретизация. Лишь при наличии такого конкретного представления о произведении дирижер может работать над его воплощением.

Уже в результате первоначального знакомства с произведением у дирижера намечается какой-то исполнительский замысел. В процессе работы над партитурой у него постепенно складывается представление о звуковом облике произведения в целом и о всех его деталях (с определенной фразировкой, артикуляцией и отчасти динамикой). Но неизбежно должен наступить момент, когда дирижер будет обязан задать себе вопрос: как это должно быть исполнено в оркестре, каким штрихом нужно сыграть ту или иную фразу, как играть аккомпанемент — спикато или дэташе, начинать мелодическую фразу смычком вниз или вверх. Один вопрос неизбежно повлечет за собой множество других. Действительно, от того, каким штрихом, какой частью смычка, на какой струне сыграть мелодическую фразу, зависит ее выразительность, звуковой колорит и весь музыкальный облик.

Дирижеру приходится учитывать и то обстоятельство, что напечатанные в партитуре лиги у струнных инструментов не всегда следует понимать как обозначение штриха (то есть количество звуков, исполняющихся на одно движение смычка). Иногда лига, объединяющая несколько тактов, носит фразировочный характер, и для того чтобы сыграть эту мелодическую линию, необходимо несколько раз сменить движение смычка. (Вступление к опере «Кармен», средняя часть, увертюра к опере «Тангейзер», начало Allegro и др.). Нужно иметь в виду, что в произве-

дениях классиков и более поздних авторов, в том числе и композиторов XX века, штрихи у струнных инструментов практически необходимо большей частью конкретизировать, уточнять в соответствии с характером музыки и удобством выполнения исполнительских нюансов. Сообразно этому некоторые лиги разукрупняются, некоторые — объединяются на один смычок.

РАБОТА ДИРИЖЕРА НАД ШТРИХАМИ

Расстановка штрихов у струнных инструментов чрезвычайно сложная область оркестрового (и вообще смычкового — будь то соло или ансамбль) исполнительства. Не всякий концертмейстер (не говоря уже о рядовых оркестрантах) бывает достаточно компетентен в этом сложном искусстве. Известно, что одни и те же произведения (включая более современные, такие как симфонии Чайковского, Брамса, Брукнера, Шостаковича и других композиторов) в разных оркестрах играютс я иными штрихами. Очень часто дирижер-гастролер исполняет произведения по своим партиям именно потому, что в них поставлены штрихи, идущие иногда вразрез с устоявшейся традицией.

Как правило, расстановка штрихов — обязанность концертмейстера оркестра. Иногда штрих ставит сам дирижер, если он владеет каким-либо струнным инструментом. Чаще же штрихи устанавливаются концертмейстером в согласовании с дирижером.

Конечно, начинающему дирижеру (если только он сам не является опытным оркестрантом) чрезвычайно трудно самостоятельно решать проблемы, связанные с расстановкой штрихов. В начале обучения от него нельзя и требовать выполнения непосильной задачи. Однако это отнюдь не освобождает его от необходимости точно знать, как играется на струнном инструменте то или иное место произведения, допускающее различные виды применения смычка. От него не требуется заново ставить штрихи, но он должен знать те штрихи, которые являются наиболее традиционными или которые приняты в том оркестре, где он получает практику дирижирования. Ведь штрихи указывают не только на направление смычка вверх или вниз, но и на количество нот, играющихся на один смычок, от чего зависит характер фразы, ее музыкальное «дыхание», музыкальный образ. Нельзя полностью постигнуть музыкальное содержание какой-либо фразы, не представляя себе того, как она должна исполняться, «оформляться» на инструменте.

Поэтому начинать постигать сложнейшую область оркестрового исполнительства, суть, смысл, все особенности смычкового штриха дирижер должен с самого начала своей работы над оркестровыми произведениями. Путей для этого множество. Прежде всего дирижер знакомится с оркестровыми партиями изучаемых им произведений, особенно же с теми, которыми ему

предстоит дирижировать в учебном оркестре. Наблюдая различных дирижеров, слушая различные оркестры, обучающийся может вносить штрихи в партитуру, чтобы знать, кто из дирижеров и в каком оркестре применял тот или иной штрих (можно пользоваться для этого карандашами разного цвета). Сопоставления разных штрихов и получающихся при этом исполнительских результатов дает пищу для анализа и размышления, обогащает знания и опыт молодого дирижера.

Очень полезно посещать нотные библиотеки филармоний и переписывать в свою партитуру штрихи из партий. В последние годы в учебный план Консерватории введен предмет «Техника игры на смычковых инструментах», где обучающимся даются сведения о технологии игры на смычковых инструментах и где под руководством опытного педагога обучающийся выполняет задания по расстановке штрихов в партитуре.

Но знакомство со штрихами, обозначенными в партиях или партитуре,— это еще полдела. Важно иметь слуховые представления о штрихе и знания того, как он практически выполняется на инструменте. Одну и ту же запись штриха или ряда штрихов можно исполнить по-разному и, конечно, с разным звуковым результатом. Дирижеру необходимо иметь отчетливое представление о том, как должна прозвучать фраза, исполненная тем или иным штрихом. В дальнейшем этот процесс будет иметь другую последовательность — на основе сформировавшегося звукового представления дирижер ищет характер и способ выполнения штриха для реализации своего музыкального замысла.

Наличие определенных представлений о звуковой характеристике оркестровых штрихов — дело опыта. Он приобретается дирижером (не играющим на каком-либо смычковом инструменте) постепенно. Однако и здесь слуховой навык может быть освоен полнее в том случае, если дирижер проявит для этого достаточную настойчивость и активность. Дирижер должен очень внимательно с партитурой в руках слушать оркестровое исполнение. Наибольшую пользу, конечно, приносит слушание произведения на репетиции, где одно и то же место иногда повторяется несколько раз. Именно на репетиции дирижер может заметить, как меняется характер звучания с применением другого штриха или иного способа выполнения одного и того же штриха. Внимательно слушать и сравнивать, сопоставлять приемы игры на смычковых инструментах со звуковым результатом — это хороший урок для молодого дирижера.

Мы можем упомянуть и о таких формах практического знакомства с технологией игры на струнных инструментах и выразительными свойствами штрихов, как посещение занятий квартетного класса и в особенности класса по специальности. Дирижеру полезно услышать все замечания и тут же на уроке наблюдать, как после наставлений или непосредственного показа педагога изменяется звучание произведения. Ведь важно присутство-

вать именно при черновой работе, когда даются указания об аппликатуре, характере штриха и т. п. Несколько таких уроков заставят молодого дирижера более отчетливо понять специфические особенности смычковой технологии, да и самого исполнительства. Польза от посещения занятий специального класса скрипки или виолончели неизмеримо возрастет, если дирижер найдет время для того, чтобы аккомпанировать своему товарищу. Точно так же чрезвычайно полезно аккомпанировать вокалистам. Дирижеру, имеющему опыт такой совместной работы с певцами, впоследствии легче будет освоить технику дирижирования оперным спектаклем.

Пытливая и кропотливая работа по внесению смычковых штрихов в партитуру имеет для развития профессиональных навыков дирижера огромное значение. Во-первых, дирижер приучается со школьной скамьи профессионально относиться и к изучению партитур, и к подготовке материала для предстоящей репетиции (а на первых порах — к занятию в классе по специальности или в классе по изучению техники игры на смычковых инструментах). Полезно само по себе знакомство с оркестровыми партиями. В них дирижер может встретиться с различными вариантами штрихов, десятилетиями «наслаивающимися» друг на друга. Сталкиваясь со следами многократно стиравшихся цветных карандашей, дирижер может подметить, как менялось отношение к авторскому тексту, к принципам исполнения произведения. Все это дает богатую пищу для размышлений и вопросов. Во-вторых, внимательная, вдумчивая работа над штрихами в изучаемом произведении, стремление все проанализировать, понять и осмыслить позволяет иногда заново взглянуть на, казалось бы, хорошо известный эпизод, мелодическую фразу, увидеть нечто новое, не привлекавшее раньше внимания.

Конечно, кропотливая работа над штрихами, требующая иногда значительного времени, удлиняет процесс освоения партитуры. Но обучающемуся, постигающему профессиональные навыки дирижерского искусства, нет надобности торопиться. Важно не то, насколько быстро будет выучена партитура, а то *как* она выучена. Мы уже упоминали, что в обучении важен не сам факт — освоение еще одного произведения, а именно процесс освоения. Вся аналитическая и тренировочная работа, направленная на достижение результата, и является содержанием домашних занятий, зерном обучения.

Работа над партитурами классиков, в частности Бетховена, заставит дирижера обратить внимание на существующие ретуши в партиях духовых инструментов. В настоящее время этот вопрос уже не является проблемой. Дирижер может воспользоваться имеющейся специальной литературой¹. К тому же

¹ Например, *Вейнгартнер Ф.* Советы дирижерам, т. 1. М., 1965. Вопросы ретуши в партиях духовых затронуты в сб.: *Дирижерское исполнительство*. М., 1975, с. 381—389.

в оркестровых партиях (кроме новых, еще не иггранных) уже бывают внесены необходимые изменения. Молодому дирижеру остается лишь воспользоваться имеющимися источниками и сделать соответствующие коррективы в своих партитурах.

РАБОТА НАД РЕЧЕВЫМИ ФОРМАМИ ОБЩЕНИЯ С ИСПОЛНИТЕЛЯМИ

Затронем еще один вид работы дирижера над партитурой, также преследующий цель развития навыков репетиционной работы. Мы подразумеваем развитие навыков речевой формы общения дирижера с исполнителями во время репетиции. Педагогическая практика показывает, что дирижер, хорошо изучивший партитуру и имеющий отчетливые исполнительские намерения, иногда не может сделать на репетиции вразумительного замечания. Это, конечно, относится прежде всего к проблемам содержания музыкального произведения. Мы подразумеваем, главным образом, те замечания, с помощью которых дирижер хочет объяснить характер музыкальной фразы, ее структуру и другие ее особенности (сюда же относятся замечания, касающиеся технологии исполнения).

Работая над партитурой, дирижер время от времени должен задавать себе вопрос: как бы он, в случае необходимости, объяснил оркестру свои намерения в отношении исполнения того или иного места произведения, скорее всего, тех эпизодов произведения, над исполнительским решением которых дирижер работал особенно напряженно. Это может касаться и тех случаев, когда дирижер хочет достичь какого-то характера исполнения, отходящего от принятого в данном оркестре. Практика показывает, что изменить традиционную (иногда не всегда удачную) манеру исполнения оркестра или отдельного исполнителя бывает порой очень трудно. Здесь без объяснения своего намерения дирижеру не обойтись. И очень важно, чтобы это объяснение было убедительным, понятным и лаконичным.

Иногда дирижеру приходится коротко затронуть вопросы структуры построения, остановиться на характере фразировки, особенностях артикуляции. В этом случае он должен, отбрасывая менее значительные детали, найти самый существенный признак, то, что определяет тот или иной характер исполнения. Дирижер, например, может попросить перенести кульминационную точку в другое место фразы, попросить сделать (или, наоборот, устранить) какой-либо метрический акцент и т. д. Подобное замечание, сформулированное в двух-трех словах, способно полностью изменить характер и смысл фразы. Очень часто выразительность музыкальной мысли нарушается из-за неоправданного акцента

на метрически сильной доле, либо подчеркивания какого-либо звука сменой смычка. Так, например, из-за слишком заметной смены смычка нарушается пластичность (и динамика) побочной партии в 1-й части Первой симфонии Калининкова.

Нет надобности доказывать пользу подобной, по существу, аналитической, работы над партитурой. Дело вовсе не в том — понадобятся ли дирижеру заранее приготовленные замечания во время его работы с оркестром или на занятии в классе по специальности, или нет. Достаточно, если из большого количества приготовленных во время домашних занятий замечаний он использует три-четыре.

Как и во всех остальных формах и видах освоения партитуры, важен анализ, важны поиски — все то, что развивает те или иные профессиональные навыки. Данный аспект работы над партитурой, с одной стороны, как это мы только что описали, воспитывает навыки репетирования — умение правильно формулировать свои мысли и вразумительно объяснять свои исполнительские намерения, указывать на различные ошибки исполнения, иначе говоря, — готовиться к той работе, которая, начинаясь где-то на втором году обучения, продолжается в течение всей деятельности дирижера. С другой стороны, этот вид работы способствует также и более глубокому, а главное, более осознанному пониманию музыкального содержания произведения. Пытаясь найти формулировку для объяснения своих еще, может быть, не ясных намерений, дирижер постепенно начинает более отчетливо осознавать то, о чем он хотел бы сказать. Таким образом, поиски словесного выражения исполнительского музыкального намерения углубляют, упорядочивают представления дирижера о том, чего он хочет добиться от исполнителей.

Из всего этого видно, насколько важен указанный вид работы над партитурой, насколько он способствует развитию навыков, необходимых дирижеру для работы с оркестром.

ПОДГОТОВКА К РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЕ

Домашняя работа по освоению партитуры в той или иной мере включает также обдумывание плана проведения репетиции. Для составления его необходимо прежде всего представление об исполнительском уровне оркестра. Для различных оркестров нужны, соответственно, разные планы и методы работы. Это положение, казалось бы, очевидно. Тем не менее многие молодые дирижеры, даже из числа тех, кто понимает данное обстоятельство, нередко допускают грубые ошибки при работе с новым для них коллективом. Происходит это по той причине, что, освоив методику работы с одним оркестром, например, с учебным или

студенческим, где молодой дирижер получает практику дирижирования, он не знает, как ему следует вести себя в оркестре профессиональном. Одни из дирижеров — более робкие по своей натуре, оказавшись в новой обстановке, теряются и не проявляют своих возможностей. Другие — посмелее — применяют уже освоенные в учебном оркестре формы работы, вызывая у исполнителей вполне понятное раздражение.

Поэтому мы считаем, что молодой дирижер (конечно, не с самого начала обучения) в свою домашнюю работу над партитурой понемногу должен включать также и обдумывание методической стороны проведения репетиции. Здесь активную помощь ему должен оказать педагог по специальности. Во время занятий в классе педагог предлагает учащемуся провести «репетицию» с исполнителями-пианистами. Для этого выбирается отрывок произведения, представляющий определенный интерес в учебно-методическом плане. Педагог указывает, каково должно быть направление репетиционной работы дирижера, на что в первую очередь ему следует обращать внимание — на точность воспроизведения нотного текста (звуковысотность, ритм, артикуляция) или на художественную сторону исполнения, или на то и другое вместе. Ученику может быть предложено «репетировать», имея в виду наличие учебного оркестра, затем оркестра высокой квалификации и т. п.

Помимо подобной формы проведения занятия в классе с различными, изменяющимися от урока к уроку целевыми установками, педагог интересуется составленным учащимся примерным планом работы в оркестре над заданным произведением. Имея в виду возможность такой формы проведения урока по специальности, учащийся должен готовиться к «репетиции» еще во время домашних занятий.

С началом практики репетирования в учебном оркестре обучающийся получает обширный дополнительный материал для домашних занятий над партитурой. Анализ проведенной репетиции, внимательный, обстоятельный разбор (с партитурой) положительных и отрицательных сторон работы, допущенных промахов, незамеченных ошибок, сделанный педагогом тут же после репетиции или на ближайшем уроке, должен развивать у учащегося навыки работы с оркестром, обогащать его знания. Очень полезно, если сам дирижер в спокойной домашней обстановке «шаг за шагом» вспомнит весь ход репетиции, заново переживет ее, критически оценит целесообразность остановок, качество, содержательность своих замечаний, их результативность. Чем строже и беспристрастнее будет самокритика, тем большее влияние окажет это на результат последующих репетиций¹.

¹ В настоящее время появилась возможность записывать весь процесс репетиции на магнитофонную ленту. Это может оказать молодому дирижеру неоценимую услугу. Очень важно самому, как бы со стороны,

Немаловажным дополнением к указанным двум видам развития навыков репетирования (теоретического — под руководством педагога и практического — в оркестре) является также и посещение репетиции симфонических концертов и оперных спектаклей и, конечно, присутствие на занятиях своих товарищей в учебном оркестре.

Чрезвычайно полезно наблюдать за работой дирижера — руководителя оркестрового класса (если, конечно, она проводится на должном уровне). Здесь молодой дирижер сможет найти для себя очень много полезного и ценного, а именно, увидеть всю «кухню» оркестровой технологии. Он может познакомиться с тем, как руководитель оркестрового класса добивается правильного выполнения оркестровых штрихов, сможет услышать, как с каждым повторением качественно изменяется характер звучания. К тому же он сможет наблюдать и технику игры, манеру выполнения того или иного штриха, приема артикуляции, динамического нюанса. На занятиях ученического оркестра молодой дирижер сможет увидеть, как из нестройного хаоса звуков появляются рельефные и выразительные формы музыкального произведения.

Наблюдая за работой руководителя ученического оркестра, обучающийся, уже имеющий некоторый, пусть и небольшой опыт, должен представлять себя на его месте и мысленно опережать его действия и замечания своими соображениями, после чего сравнивать их с теми указаниями, которые сделал дирижер. Кстати говоря, такой метод «предвосхищения» очень полезен и при наблюдении за работой дирижеров с оркестрами всех уровней. По существу, его можно рассматривать как особую форму репетиционной работы или как один из способов развития навыков репетирования. Во-первых, молодой дирижер приучается очень внимательно слушать ход исполнения для того, чтобы подмечать и все его особенности, и встречающиеся недочеты, и явные ошибки. Во-вторых, именно таким путем дирижер сможет разобраться в сложном вопросе: как работать с оркестром разных профессиональных уровней.

Надо признать, что начинающие дирижеры недостаточно осознают всю ту пользу, которую приносит посещение репетиций оркестра (особенно оркестров различных профессиональных уровней). Очень часто причиной посещения является простое любопытство — желание посмотреть на нового дирижера-гастролера или послушать новое произведение. В этом случае молодой дирижер приходит на репетицию как рядовой зритель или слушатель. А между тем он должен рассматривать каждое посещение

быть свидетелем своей репетиции. Кроме того, дирижер получает точный «документ», протокол всей его работы, благодаря чему имеет возможность еще и еще раз слушать, проверять и анализировать весь ход репетиции.

репетиции как показательный урок, который может дать ему много полезных знаний. Лишь активное «участие» в репетиции при максимальном внимании может принести молодому дирижеру необходимую пользу.

ПЛАНИРОВАНИЕ РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЫ

Обычно характер проведения репетиционной работы диктуется теми конкретными обстоятельствами, с которыми дирижер сталкивается по ходу ее проведения и которые он иногда не может предугадать. Успешность репетиции зависит, конечно, не только от наличия определенных навыков и знания партитуры, но и от умения быстро ориентироваться в обстановке, оценивать встретившиеся трудности и находить пути к их преодолению!

Все эти качества могут быть получены на основе опыта практической работы с оркестром. Однако не всегда сама по себе практика репетирования может гарантировать приобретение необходимых навыков. Можно привести множество примеров, говорящих о том, что иногда дирижеры с солидным практическим стажем работают с оркестром недостаточно умело, тратят неоправданно большое количество времени для проработки одного фрагмента произведения и не успевают отрепетировать другие, нервируют исполнителей мелочными замечаниями, допускают другие просчеты.

Репетиционная работа с оркестром является самым уязвимым местом в обучении дирижера. Поэтому столь необходимы активные методы развития у обучающихся тех навыков, которыми он должен в совершенстве владеть для того, чтобы успешно репетировать. Немногочисленные часы, предоставляемые учащемуся для работы с оркестром, должны использоваться для практического применения и проверки уже *приобретенных* знаний и навыков. Существенную помощь в этом могут оказать занятия в классе по специальности (если они содержат соответствующую методическую направленность). Но решающее значение имеет, конечно, вся методика обучения и воспитания дирижера, в частности, характер и целевая установка домашней работы.

Предположим, что дирижер ознакомился с партитурой, хорошо выучил нотный текст, всесторонне проанализировал форму и структуру произведения, разобрался в штрихах и в результате внимательной работы наметил определенную исполнительскую концепцию. Теперь он должен обдумать, как это следует реализовать в оркестре. Здесь перед дирижером встает множество проблем, которые ему всегда приходится разрешать как бы заново. К тому же время, которым он располагает для того, чтобы приготовить с оркестром программу предстоящего концерта, строго лимитировано и чаще всего бывает весьма ограничено. Поэтому

особенно большое значение имеет искусство дирижера, его умение продуктивно работать, то есть с малым количеством времени добиваться наилучших результатов.

Одним из условий, способствующих успешности репетиционной работы, является наличие примерного плана ее проведения. План составляется на основе конкретных данных. Среди них важнейшими являются: профессиональный уровень оркестра, количество репетиционных часов, сложность произведения, знакомо ли оно оркестру или играется впервые, условия работы (помещение и, что особенно важно, — подготовленность и откорректированность нотного материала).

Составляя план работы, дирижер должен решить прежде всего два кардинальных вопроса: первый — сколько времени (по минутам) может быть отведено для работы над каждым произведением, включенным в программу концерта, для работы над отдельными разделами и эпизодами произведения и второй — как, какими методами работать для того, чтобы в отведенный срок получить наилучшие результаты.

Мы умышленно говорим «может быть отведено», а не «сколько требуется» для работы. Если дирижер, ограниченный во времени, будет придерживаться установки доводить прорабатываемое место произведения до полного совершенства, то он рискует многие другие места вообще не выучить. Для того чтобы не оказаться в подобном положении, дирижер должен прежде всего знать хронометраж произведения и его отдельных разделов. Представление о временной длительности тех или иных разделов произведения нередко бывает обманчиво. Иногда молодой дирижер судит о протяженности отдельных эпизодов произведения по количеству страниц партитуры. А между тем три-четыре страницы медленной музыки вступления могут по времени оказаться продолжительнее, чем занимающее двадцать страниц партитуры Аллегро (см. например, соотношение *Adagio* и *Presto* в «Кикиморе» Лядова).

После того как дирижер определит длительность звучания отдельных эпизодов произведения, ему более ясной станет картина предстоящей работы. В зависимости от сложности тех или иных разделов произведения, дирижер ориентировочно намечает то количество времени, которое он может уделить каждому из них. Для работы над одними дирижер может предусмотреть не более чем двукратное повторение с тем, чтобы на освоение трудных мест отвести время, равное примерно четырех-пятикратной их длительности.

После такой разметки дирижер может обнаружить, что предполагаемое количество времени превышает длительность репетиции или, наоборот, еще остается некоторое количество времени. В случае нехватки времени, дирижер должен заново пересмотреть свой план, урезать, где это возможно, число повторений. Если же при проверке окажется еще остаток времени, то дири-

жер может кое-где увеличить предполагавшееся время для проработки отдельных мест произведения. Однако он поступит разумно, если при составлении плана оставит некоторый резерв времени (15—20 минут) для дополнительной работы, которая неожиданно может потребоваться. Если такой необходимости не возникнет, дирижер может использовать это время для более детальной работы над теми местами произведения, на которых он не задерживался.

При расчете времени дирижер должен учесть, что остановка с последующими замечаниями, отсчетом тактов, поисками оркестрантами указанного места и т. п. занимает в среднем иногда больше минуты. (Продолжительность вынужденной паузы зависит от квалификации оркестра и, конечно, оперативности дирижера. В оптимальных случаях остановка может быть очень короткой. К этому дирижер и должен стремиться.) Иногда остановки удлиняются из-за необходимости записать в партиях другой штрих, исправить неточность в тексте и т. п. Молодой дирижер порой бывает в недоумении: дома все так тщательно разметил, рассчитал, сколько минут следует работать над каждым фрагментом, и вдруг ему не хватило десяти минут из часовой репетиции. А произошло это по той причине, что он не учитывал время, необходимое для остановок. Часто эти остановки бывают неоправданны. Дирижер из-за какой-либо случайной погрешности в игре музыканта останавливает оркестр и начинает все снова. В результате — потеря драгоценного времени и, кстати сказать, это отражается на настроении оркестрантов, которые никогда не прощают дирижеру ненужных, бесцельных остановок.

Таким образом, дирижер должен учитывать время «простоев», стремиться максимально сокращать количество остановок, делая их по возможности в местах наиболее удобных для ориентирования. Например, вместо того чтобы искать 23 такта до буквы **D**, лучше начать отсчет с буквы **C**. Это займет меньше времени и даст лишнюю возможность еще раз повторить данный фрагмент.

Как мы видим, предварительный расчет времени при проведении репетиции заставляет дирижера внимательнее отнестись ко всем «мелочам», которые могут снизить эффективность работы. Предварительное планирование времени репетиции имеет лишь ориентировочный характер. Его назначение — установить первый «набросок» репетиции. Примерный временной план будет уточняться и изменяться в процессе обдумывания дирижером самой методики проведения репетиции.

Составление методики проведения репетиции — наиболее существенный раздел подготовительной стадии домашней работы, непосредственно предшествующей оркестровой репетиции. Он завершает и суммирует определенный этап изучения дирижером произведения. Правда, как мы увидим, сам план проведения репетиции уточняется и конкретизируется в процессе дальней-

шего мануального освоения партитуры. В период обучения эта важнейшая сторона деятельности дирижера должна сопутствовать всем предшествующим формам работы над партитурой. При обдумывании методики проведения репетиции молодого дирижера должны интересовать два вопроса: первый — каким путем вести репетицию и добиваться осуществления своих исполнительских намерений и второй — как объяснять оркестру свои намерения, а в случае необходимости делать замечания.

Как мы знаем, каждый исполнитель-инструменталист работает за инструментом по-своему. Различия в работе объясняются прежде всего его индивидуальными способностями и опытом. Имеет значение и характер осваиваемых произведений, их сложность, объем, своеобразие музыкального языка и т. п. Разные исполнители соответственно своим индивидуальным качествам над одним и тем же произведением работают по-разному.

Но при всех отличиях работа каждого исполнителя подчинена определенному плану, он переходит последовательно от разрешения одной задачи к другой. Примерное планирование работы на каждый день и даже ориентировочное прогнозирование ее результата оказывается возможным благодаря достаточной ощутимости результатов, а главное, благодаря «стабильности» всех компонентов, из которых складывается работа исполнителя. Эти компоненты: уровень технического мастерства музыканта, его инструмент и музыкальный материал осваиваемого произведения. Исполнитель хорошо знает свой инструмент, уровень своего исполнительского мастерства, свои технические возможности. Всегда несколько менее известной величиной оказывается музыкальный материал произведения, большая или меньшая легкость его освоения, «сопротивляемость» материала техническому овладению. Однако исполнитель-инструменталист всегда располагает резервом времени за счет увеличения дней, отводимых на изучение произведения.

Мы затронули специфику работы инструменталиста для того, чтобы более наглядно показать, насколько сложны и неопределенны условия работы дирижера. Если для исполнителя-инструменталиста из ранее упомянутой нами «триады» менее стабильным являлось лишь третье звено, то для дирижера более или менее определенным и постоянным оказывается только первое. Инструменталист может полностью полагаться на свой инструмент, который не станет «капризничать», не будет издавать фальшивые звуки, воспроизводить неверный ритм в случаях, если исполнитель играет правильно. И сегодня, и завтра, и послезавтра инструмент остается неизменным, сохраняет свои качества. Увы, дирижер имеет дело с особым «инструментом», что и составляет главную сложность дирижерского исполнительства.

Знания, умения и навыки, которыми дирижер должен располагать для того, чтобы работать с оркестром, можно условно подразделить на два вида. К первому следует отнести знание

технологии игры на смычковых инструментах, а также общих для всех оркестров форм и методов репетиционной работы, владение навыками этой работы (слуховое внимание, наблюдательность, умение анализировать причины возникающих ошибок и недочетов исполнения и находить пути их исправления), знание партитуры исполняемого произведения во всех деталях. Все это может найти применение в оркестрах разных уровней.

К другому виду мы относим требования, которые выдвигают перед дирижером конкретные условия работы, а именно — профессиональный уровень оркестра, сложность исполняемого произведения, условия работы (то есть количество репетиций и пр.). Понятно, что все это определяет характер и методику работы с оркестром, заставляет дирижера находить специальные средства и формы работы, соответствующие каждому конкретному случаю. Например, более слабые оркестры требуют соответственно большей детализации работы, заставляют дирижера в большей мере прислушиваться к таким сторонам исполнения, как точность нотного текста и ритма, применять соответствующие методы работы (по группам, голосам, разучивание в замедленном темпе). В оркестре более высокой квалификации дирижеру придется применять иные методы работы, больше обращать внимание на художественную сторону исполнения, реже прибегать к словесным объяснениям и т. п.

Итак, первое, что дирижер должен учитывать при составлении примерного плана репетиции, а также при обдумывании методики, характера самой работы — это профессиональный уровень оркестра. Предварительное знакомство с квалификацией оркестра, его манерой исполнения, полученное во время концерта или репетиции другого дирижера, даст возможность составить примерный план предстоящей работы с учетом всего услышанного. Второе обстоятельство — особенности исполняемого произведения. Если каждый оркестр требует соответствующего метода работы, то и каждое новое произведение, с которым сталкивается дирижер, ставит перед ним особые требования. Имеет значение характер, техническая сложность произведения, новизна его музыкального языка и т. д.

Составление плана работы с оркестром — задача непростая и во всех отношениях творческая. Естественно, что преодолеть трудности изменяющихся обстоятельств и условий работы дирижер может тем легче, чем основательнее его знания и чем совершеннее владеет он навыками, общими для работы с разными оркестрами. В этом случае перед дирижером встает задача изменения, варьирования уже опробованных приемов работы, а не поиски чего-то совершенно неизведанного и нового.

Мы надеемся, что рекомендации, высказанные в данной книге, помогут дирижерам найти пути к разрешению вопросов, возникающих как в процессе подготовки к репетиции, так и во всей его профессиональной работе.

Памятка дирижеру

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ НАД ПАРТИТУРОЙ

I. Ознакомление с нотным текстом:

- 1) чтение партитуры при помощи внутреннего слуха;
- 2) проигрывание на рояле;
- 3) изучение по фактурным слоям и голосам;
- 4) прослушивание произведения в записи.

II. Анализ формы произведения:

- 1) определение формы целого произведения;
- 2) анализ отдельных разделов, предложений, фраз, мотивов;
- 3) определение кульминаций и точек «притяжения»;
- 4) анализ метротектонический.

III. Уяснение образно-эмоционального строя и содержания произведения:

- 1) определение характера тематического материала;
- 2) выявление элементов, способствующих наиболее яркому воплощению характера отдельных построений произведения (динамика, агогика, фразировка);
- 3) смысловое значение оттенков, акцентов, знаков артикуляции, авторских ремарок для понимания содержания произведения.

IV. Анализ оркестровой фактуры и оркестровых средств:

- 1) штрихи, необходимость их изменения;
- 2) динамические соотношения групп и голосов;
- 3) необходимость ретушей.

V. Конкретизация и углубление исполнительских намерений:

- 1) нахождение словесных формулировок для объяснения технологических и исполнительских особенностей, структуры;
- 2) нахождение образных сравнений и аналогий.

VI. Подготовка к репетиции:

- 1) хронометрирование произведения;
- 2) уяснение характера работы над отдельными местами произведения (технические и исполнительские задачи);
- 3) примерный расчет времени для проработки отдельных фрагментов и разделов;
- 4) определение методов работы (по группам, в медленном темпе и пр.).

VII. Работа над оркестровыми партиями:

- 1) коррективировка партий;
- 2) уточнение штрихов;
- 3) динамические ретуши;
- 4) расстановка дополнительных цифр и букв;
- 5) внесение дополнительных динамических знаков.

VIII. Мануальное освоение партитуры:

- 1) поиски выразительных средств для отображения образно-эмоционального содержания произведения;
- 2) поиски средств для преодоления противоречий в приемах руководства разными голосами партитуры;
- 3) использование метода сопоставления на основе принципа контраста характера исполнения и выразительных средств (артикуляция, динамика и пр.)¹.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ ДИРИЖЕРУ РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТОЙ

I. Дирижер должен уметь замечать технические ошибки и неточности исполнения:

- 1) звуковысотные;
- 2) интонационные;
- 3) ритмические;
- 4) артикуляционные;
- 5) неровность темпа и внутридольного движения;
- 6) несоответствие динамики характеру звучания;
- 7) отсутствие звукового баланса между группами и голосами оркестра.

II. Дирижер должен уметь замечать недочеты исполнительского характера:

- 1) нелогичность передачи развития музыкальной ткани произведения;
- 2) отсутствие ощущения перспективы музыкального движения;
- 3) неорганичность подхода к кульминации;
- 4) отсутствие дыхания и осмысленности во фразировке;
- 5) неестественность перехода к новому разделу, эпизоду и т. п.;
- 6) отсутствие образности и живости исполнения.

III. Дирижер должен находить причину неточности исполнения:

- 1) результат случайности, невнимательности исполнителя;
- 2) следствие ошибки в нотном тексте;
- 3) результат неточности технического приема дирижирования;

¹ Подробно о мануальном освоении партитуры говорилось в очерках, посвященных домашней работе дирижера.

- 4) результат технологических трудностей (быстрый темп, ритмические сложности, чтение с листа, сложность музыкального языка произведения);
- 5) следствие непонимания исполнителями структуры произведения, его образно-эмоционального содержания;
- 6) результат невыразительного и неактивного дирижирования.

IV. Дирижер должен уметь находить средства для устранения недочетов исполнения:

- 1) путем изменения технического приема дирижирования, сделав тактирование более четким и ритмичным;
- 2) путем более конкретного руководства голосами, нуждающимися в устойчивом определении ритма дирижером;
- 3) путем применения более образного и выразительного дирижирования;
- 4) путем специальных приемов репетирования (игры в замедленном темпе, проработки по отдельным группам и голосам и пр.).

V. Дирижер должен уметь пользоваться речевыми формами общения с оркестром:

- 1) для объяснения музыкантам их исполнительских задач;
- 2) для того, чтобы дать краткий анализ структуры музыкального построения;
- 3) для объяснения образно-эмоционального содержания музыки;
- 4) для того, чтобы создать у исполнителей соответствующий настрой.

VI. Дирижер должен уметь правильно организовать репетиционную работу:

- 1) находить наиболее эффективные методы для достижения требуемого результата исполнения (репетирование по голосам и группам, в определенном сочетании голосов, в замедленном темпе, по пультам и т. п.);
- 2) правильно распределять время репетиции;
- 3) находить места произведения, требующие специальной работы.

НА ЧТО ОБРАЩАТЬ ВНИМАНИЕ ВО ВРЕМЯ РЕПЕТИЦИИ

I. Штрихи у струнной группы:

- 1) наполненность звука при исполнении деташи;
- 2) сохранение одной интенсивности звучания при движении смычка вниз;
- 3) правильное использование различных частей смычка;
- 4) мартеле разной частью смычка (лежащим, «прыгающим»);
- 5) характер исполнения спиккато;
- 6) характер артикуляции при смешанных штрихах;
- 7) соответствие штриха характеру исполняемой музыки;

- 8) характер, колорит и насыщенность звука;
- 9) сохранение интенсивности звука при его ослаблении;
- 10) сохранение легато при смене смычка.

II. Характер исполнения:

- 1) стремиться к осмысленному воспроизведению музыкального содержания, а не к формально-точной его передаче;
- 2) выявлять строение музыкальной фразы, показывать ее кульминацию и смысловые связи мотивов;
- 3) выявлять динамику движения и развития музыкальной ткани произведения:
 - а) преодолевать (там, где это требуется) метрическую обусловленность тактирования;
 - б) преодолевать устойчивость сильных долей;
 - в) ощущать перспективу музыкального движения, стремиться к кульминационным точкам;
 - г) не тактировать каждую долю отдельно, вне связи ее с предыдущим и последующим;
- 4) выявлять образность музыкального движения и образно-эмоциональное содержание произведения.

О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С ОРКЕСТРОМ

I. Различие методов работы с оркестром обуславливается:

- 1) профессиональным уровнем оркестра;
- 2) количеством репетиций;
- 3) характером произведений;
- 4) этапом работы (1-я, 2-я репетиция);
- 5) видом репетиции (корректирующая, групповая, общая, генеральная);
- 6) ролью дирижера в оркестре (главный, постоянный или гастролер);
- 7) видом оркестра (филармонический, оперный, камерный, учебный, самодеятельный);
- 8) целевой установкой репетиции (для предстоящего выступления, учебная, запись).

II. Различные формы работы:

- 1) начальное проигрывание;
- 2) выборочные остановки для детальной проработки;
- 3) работа по группам и голосам (в случае необходимости);
- 4) работа в замедленном темпе для освоения технических трудностей;
- 5) повторение большими разделами;
- 6) исполнение полностью.

III. Различие методов работы в зависимости от профессионального уровня оркестра:

- 1) большее или меньшее количество остановок;
- 2) достижение цели путем объяснений или применения средств мануальной техники;
- 3) работа над фрагментами разной протяженности;
- 4) различная необходимость работы по группам и голосам.

IV. Характер объяснений:

- 1) непереносимое условие — лаконичность;
- 2) разный характер объяснений в зависимости от уровня оркестра;
- 3) разный характер объяснений в зависимости от этапа репетиции;
- 4) объяснять словами лишь то, что нельзя показать жестом;
- 5) замечания — если они касаются исправления ошибки в тексте, особенностей формы, характера музыкального движения, содержания того или иного раздела произведения.

V. Недостатки репетиционной работы дирижера:

- 1) несоответствие методов работы обучающегося профессиональному уровню оркестра:
 - а) переносит методы работы, применявшиеся им в учебном оркестре, в оркестр других уровней;
 - б) теряет и не работает с квалифицированным оркестром;
 - в) не знает, как репетировать с ученическим или самостоятельным оркестром;
- 2) смещение этапов работы обучающегося, ведущее к хаотичности репетирования:
 - а) в середине проигрывания вдруг приступает к работе над каким-либо местом;
 - б) начав прорабатывать произведение, переходит к проигрыванию, не останавливаясь при явных недочетах исполнения.

VI. Общие замечания:

- 1) направлять усилия на достижение главной цели, стоящей перед дирижером в каждый отдельный период репетиции;
- 2) понимать, что надо учить на репетиции и что можно предложить проработать самим исполнителям;
- 3) предоставлять возможность солистам дорабатывать партии дома;
- 4) не останавливаться на случайных ошибках исполнителей;
- 5) не искать в партитуре место, по поводу которого надо сделать замечание;
- 6) не держать руки, приготовленные для аффакта, в момент объяснений;
- 7) не повторять отдельные места «на всякий случай»;
- 8) беречь силы оркестра во время генеральной репетиции в день выступления;
- 9) быть предельно внимательным.

Дополнение

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕХАНИЧЕСКОЙ ЗВУКОЗАПИСИ В ДОМАШНЕЙ РАБОТЕ

Говоря о причинах недостаточной эффективности домашних занятий обучающегося, мы указывали на отрицательное влияние дирижирования «под пластинку» как фактора, прививающего некоторую пассивность исполнительского мышления дирижера, так же как и самого дирижирования. Однако вряд ли нужно отказываться от той помощи, которую может оказать обучающемуся звукозапись музыкальных произведений. Очевидно, все дело в том, чтобы это достижение техники было использовано соответственно требованиям учебного процесса обучающегося дирижированию.

Роль, которую играют механические способы записи и воспроизведения музыкальных произведений для развития музыканта, трудно переоценить. Они открывают перед обучающимся широчайшие возможности: он может услышать редко исполняющиеся симфонии Моцарта, Гайдна, Шуберта, Брукнера, Малера, оперы Вагнера, Верди и множество других сочинений. Молодой музыкант может знакомиться с исполнительским мастерством лучших симфонических оркестров и выдающихся дирижеров, в том числе тех, чьи имена стали легендарными.

Прежде всего следует говорить об использовании звукозаписи, помогающей изучению музыкальной литературы, расширению исполнительского кругозора. Но, кроме того, в наше время средства звукозаписи могут существенно активизировать и учебный процесс молодого дирижера. Возможность с протокольной точностью записать собственную репетицию с тем, чтобы вместе с педагогом внимательно проанализировать весь ход работы и ее результативность, — весьма полезна для молодого дирижера. Проанализировав запись исполняемого им произведения, он услышит его совсем по-иному, чем это ему казалось во время дирижирования. Очень многое ему покажется неожиданным, непредвиденным. Только изучив запись репетиции, услышав ее результаты, молодой дирижер сможет по-настоящему оценить положительные и отрицательные стороны своей работы. Если ему предстоит провести еще одну репетицию, то прослушивание записи позволит

ему наметить план последующей работы, ее направление и методы достижения требуемых результатов.

Еще большую пользу обучающийся может получить, если он найдет возможность также и увидеть дирижирование в видеоманитофонной записи. Нет сомнения, что использование видеозаписи в процессе обучения дирижера займет существенное место. Ни в какой другой музыкально-исполнительской специальности видеозаписи не суждено сыграть столь важную роль.

Однако, как мы уже говорили, использование механической записи может оказать и отрицательное влияние на развитие дирижерских качеств обучающегося. В каких же случаях это происходит?

Отрицательное влияние механической записи проявляется тогда, когда дирижер использует ее не в качестве дополнительного источника знаний, ценной информации, не как средство развития определенных дирижерских качеств, а как возможность облегчить свою учебную работу, заменить ею самостоятельное изучение произведения. Если слушание записи подменяет собой самостоятельную работу по изучению партитуры, то оно не только не активизирует, не развивает исполнительского мышления, слухового внимания, но и оказывает отрицательное действие, делает мышление дирижера пассивным.

В такой же мере и дирижирование под запись прививает пассивность. Обучающийся привыкает подлаживать свой жест к темпу и динамике исполняемого произведения. Он перестает ощущать свое дирижирование как активное средство передачи исполнителям своих музыкальных намерений. Не вызванное необходимостью оказывать какое-либо воздействие на музыкантов, такое дирижирование как бы атрофирует механизмы активного влияния на исполнение.

Вряд ли высказанные положения заставят обучающегося отказаться от помощи механической записи в процессе освоения в мануальном плане заданного ему произведения. Ему представляется, что дирижирование «под пластинку» не мешает находить выразительные и активные жесты. Действительно, он может быть и найдет выразительные жесты, но не исключено, что это будут лишь жесты под музыку, иллюстрирующие ее, а не волевые действия, направленные на руководство исполнением.

В вопросе о пользе или вреде использования механической записи как учебного средства нет единого мнения. Одному это приносит ощутимые результаты, другому же — только мешает. Очевидно, дело в том, как именно применять данное средство. Исходя из этих соображений, мы считаем необходимым подсказать обучающемуся, как использовать работу с пластинками с тем, чтобы такая работа приносила пользу, а не вред.

Обращение к механической записи можно оправдать лишь в том случае, если оно рассматривается обучающимся как некоторое дополнение к самостоятельной работе по тщательному изу-

чению партитуры малоизвестного дирижеру произведения, то есть тогда, когда он чаще всего пытается воспользоваться записью произведения. Прослушав два-три раза исполнение и получив таким образом некоторое представление об общем характере произведения, дирижер должен начать внимательно работать над партитурой, применяя предложенные нами способы ее освоения. Если через некоторое время (несколько дней) дирижер вновь обратится к записи произведения, то сможет обнаружить в нем какие-то детали, не замеченные им при первом прослушивании. Этот факт показывает, что самостоятельная работа над партитурой пошла впрок. Дальнейшая проработка произведения позволит услышать в записи какие-то новые нюансы. Каждое следующее прослушивание записи (после продолжающейся работы над партитурой) раскрывает перед дирижером ранее не замеченные им черты в исполнении. Вместе с тем может возникнуть и некоторое критическое к нему отношение. Для того чтобы получить ответ на возникающие вопросы, обучающийся может сравнить звучание произведения в записи других дирижеров.

Таким образом, только внимательное изучение партитуры позволяет дирижеру извлечь из использования записи произведения всю ту пользу, которую она может ему дать. В этом случае прослушивание пластинки оказывается средством, позволяющим проверять процесс освоения партитуры, но отнюдь его не заменяющим. Периодическое прослушивание записи может явиться также и средством проверки знания произведения наизусть.

Прослушивание записи произведения может способствовать развитию у обучающегося слухового внимания. Для этого необходимо слушать исполнение с партитурой, специально направляя внимание на те или иные его стороны. Так, например, можно сосредоточиться на звучании каких-либо гармонических голосов — второго кларнета, гобоя, второй и четвертой валторны, то есть тех голосов, которые сами по себе не выделяются. Иная направленность внимания нужна для того, чтобы слушать выразительную сторону исполнения — фразировку, характер исполнения знаков артикуляции и т. п. В особенности важно научиться обращать внимание на штрихи струнной группы и стараться понять, как исполняется тот или иной штрих. Короче говоря, дирижер должен прослушивать запись так же внимательно, как он будет слушать исполнение оркестра во время собственной репетиции.

Нетрудно заметить, что предлагаемые нами примерные направления работы с записью произведений способствуют развитию слухового внимания, его максимальной активности. Способы эти принципиально отличаются от бездумного прослушивания пластинок, когда дирижер не ставит перед собой каких-либо специальных задач, а хочет лишь поскорее выучить на слух заданное ему произведение.

Мы указали лишь на несколько возможных аспектов изучения записи произведения. На самом деле их может быть значительно

больше. Необходимость направлять внимание на те или иные стороны исполнения диктуется конкретными задачами, возникающими перед дирижером в процессе его работы над произведением.

Теперь рассмотрим наиболее сложный и в то же время наименее изученный вопрос, который более всего интересует обучающегося, — дирижирование под запись произведения. Выше мы говорили о том, что дирижирование «под пластинку» не только не развивает активности исполнительского мышления, но и в некоторой степени его притупляет. Но тем не менее и здесь можно найти установки, которые способны устранить возникающую при дирижировании под запись пассивность мышления. Причем отметим, что дирижирование записью диктуется конкретной необходимостью, непосредственными задачами дирижера.

Зададим вопрос: в каких случаях дирижер, руководя исполнением, подчиняет свои действия «чужому» исполнению? Такие требования предъявляют дирижеру сопровождение исполнению инструменталиста и дирижирование в опере. Здесь дирижер в большей или меньшей степени вынужден соотносить свои действия с игрой или пением солиста. Только внимательно слушая его, дирижер может создать ансамбль исполнения. Это достигается двумя способами. В первом случае дирижер аккомпанирует, применяя технические приемы, необходимые для руководства оркестровой фактурой, обозначая своими движениями отдельные аккорды, протяженные голоса, подголоски, наконец, дирижируя развернутыми оркестровыми фрагментами. Действия дирижера идут как бы параллельно партии солиста — дирижер старается вовремя подать аккорд, вовремя подхватить пассаж и т. д.

Но может быть и другой, как нам представляется, — более совершенный способ руководства аккомпанементом. Он больше соответствует освоению обучающимся навыков аккомпанирования. Суть его в том, что за исключением паузирующих тактов, которые дирижер должен отмечать пассивными движениями, он во многих случаях следует за солистом, как бы дирижируя его партией. Таким образом, дирижеру не приходится «ловить» исполнителя, «подставлять» аккорды, присоединять отдельные мелодические фразы аккомпанеента. Дирижер руководит всем ансамблем исполнения в целом, где главная роль принадлежит солисту. При таком способе дирижирования достигается подлинный ансамбль исполнения, единство художественного замысла, облегчается и сам технический процесс дирижирования аккомпанементом.

Можно указать и на то, что при дирижировании вокальным исполнением в опере или на концерте в некоторых случаях дирижеру приходится не только сопровождать вокалиста, но и «вести» его, то есть дирижировать не только аккомпанементом, но и включать в него вокальную партию. В подобных случаях достигается органичность и единство исполнения.

После всего сказанного понятно, что дирижирование записями инструментальных концертов развивает и исполнительское слуховое внимание дирижера, и технические средства руководства аккомпанементом. Действительно, в данном случае от дирижера требуется максимальное исполнительское слуховое внимание. Столь же активным должен быть и его жест — ведь он не только следует за всеми темповыми изменениями, но и согласовывает его с аккомпанементом оркестра. Это требует как бы удвоенной активности и внимания, и действий. Дирижирование записью инструментального аккомпанемента полезно в том случае, если дирижер «аккомпанирует» разным солистам. Это заставляет его особенно внимательно слушать исполнителя, так как каждый следующий исполнитель заставляет дирижера руководить аккомпанементом по-иному.

Наряду с дирижированием записями инструментальных концертов, обучающийся может обратиться к записям вокальных произведений. В данном случае большую пользу ему может принести дирижирование операми итальянских композиторов, где необходима особенная чуткость в следовании за певцами. Очень важно и здесь пользоваться разными записями, заставляющими дирижера каждый раз аккомпанировать певцам по-разному.

Как видим, при дирижировании аккомпанементами в записи дирижер вынужден проявлять точно такое же внимание, какое ему необходимо во время дирижирования тем же аккомпанементом в оркестре. Таким образом, можно считать, что дирижирование записями подобного рода является действенным средством развития исполнительского слухового внимания дирижера и активности его дирижирования.

О ДИРИЖИРОВАНИИ НАИЗУСТЬ

Молодой дирижер должен знать произведение наизусть и дирижировать, почти не глядя в партитуру. Это требование диктуется несколькими причинами.

Прежде всего нужно указать, что погруженный с головой в партитуру, дирижер лишается возможности живого и непосредственного общения с исполнителями. Дирижер, не глядящий на музыкантов, ни к кому и не обращается, дирижирует без «адресата». В этом случае сила дирижерского воздействия на исполнителей значительно снижается, если не исчезает полностью.

Кроме того, дирижер склоненный к партитуре, выглядит не очень «представительно». Такая поза никак не вяжется, например, с героическими, волевыми музыкальными образами. Даже жесты при подобном положении корпуса лишаются своей выразительной силы, «не доходят» до исполнителей. При дирижиро-

вании музыкой, наполненной мужественными, динамичными образами, необходимо «открытое» положение корпуса, голову не склонять к партитуре, взгляд должен охватывать исполнителей, как бы объединять их. Во время же репетиций дирижер должен смотреть на исполнителей (в особенности на струнных инструментах) для того, чтобы видеть, как они пользуются смычками.

Для того чтобы выразительно руководить исполнением, дирижер должен активно мыслить, чему в немалой степени способствует дирижирование наизусть. В этом случае дирижер может сосредоточиться на передаче процесса развертывания в его сознании музыкальных представлений. Дирижируя наизусть, дирижер основывается на звуковой перспективе. Он более сконцентрирован. Его музыкальное мышление охватывает более протяженное звуковое пространство. Он «видит» отдаленную цель, устремляется к ней. Дирижер, управляющий по нотам, обычно не имеет подобного перспективного представления о музыке. Он «движется» от доли к доле, механически, формально передавая то, что видит в нотах, а не то, что он слышит внутренним слухом, и его дирижирование почти полностью лишается активности.

Наконец важно указать, что заучивание наизусть способствует более глубокому освоению произведения, более тщательному изучению партитуры. При этом дирижеру удастся воспринимать произведение крупными «блоками». Здесь можно предложить пользоваться следующим методом. После ознакомления с произведением дирижер учит партитуру, пытаясь охватить музыку комплексами из нескольких тактов — четырехтактов, восьмитактов и т. д. Он уже не пропевает про себя последовательно ноту за нотой, а видит целые построения, сопоставляя четырехтакт с четырехтактом, затем восьмитакты (или комплексы, состоящие из большего количества тактов). Здесь происходит процесс сопоставления комплексов, как тождественных, так и вариационно измененных или развивающихся. Внимание должно быть направлено на те моменты, где «нарушается» периодизация за счет сжатия или расширения построений.

Подобное изучение музыкального произведения аналогично ознакомлению с архитектурным сооружением. Находясь вблизи, мы видим детали, но еще не имеем представления о форме строения. По мере удаления наш взор начинает охватывать все большие и большие по своим масштабам элементы и части, что позволяет различать особенности архитектурной формы. И вот, наконец, на определенном расстоянии мы можем видеть все сооружение. При этом полученное ранее представление о некоторых деталях позволяет различать их и на расстоянии. Однако теперь они воспринимаются не изолированно, не в отдельности, а органично включенными в единое целое.

Именно такое представление о музыкальном произведении должно быть у дирижера для того, чтобы его мышление в момент руководства исполнением было активным, чтобы он мыс-

ленно видел перспективу. В противном случае музыкант уподобляется муравью, который ползет по дереву: он может различать все детали, но не видеть формы предмета. Когда мы говорим о дирижировании по партитуре как об отрицательном явлении, то имеем в виду то, что дирижер, который может управлять исполнением, лишь читая ноты, уподобляется этому муравью — он не видит дальше одного-двух тактов, не видит перспективы, отдаленной цели.

Разумеется, работая над произведением, дирижер должен перемежать детальный и обобщенный метод его освоения. «Крупномасштабное» изучение партитуры не освобождает дирижера от самого скрупулезного вглядывания во все детали, во все точки, лиги, акценты и прочие исполнительские знаки. Все это должно помочь дирижеру почувствовать характер музыкального образа, динамику развития формы произведения.

О РАЗНЫХ МАНЕРАХ УПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛНЕНИЕМ

Дирижерское исполнительство допускает существование обширного круга различных форм и средств руководства исполнением. И в этом — одно из примечательных и интересных свойств дирижерского искусства. Надо признать положительным и ценным тот факт, что в дирижировании могут сосуществовать разные манеры управления исполнением, соответствующие индивидуальным дирижерским средствам. Каждый дирижер имеет свое лицо не только как исполнитель, но и как руководитель исполнения, поэтому слушатели могут наблюдать, как каждым дирижером по-разному достигается выразительность исполнения. Но самое ценное, пожалуй, то, что исполнители оркестра каждый раз встречаются с неповторимыми, своеобразными и даже непривычными средствами управления исполнением. Представим себе, что было бы, если бы все дирижеры, даже при различии их исполнительской индивидуальности, по способам и манерам дирижирования походили бы один на другого? В таком случае воздействие «стандартного» дирижирования очень скоро потеряло бы свою силу, перестало волновать. Дирижер перестал бы быть исполнителем, воодушевляющим оркестр, зажигающим музыкантов, создающим наилучшие условия для творческого исполнения, а выполнял бы только функции руководителя темпами и вступлениями голосов и корректора во время репетиции.

Общими могут быть лишь основные принципы дирижерского исполнительства, отнюдь не манера, не формы, не способы передачи дирижером своих исполнительских намерений. Конечно, в дирижерской технике имеются некоторые приемы, общие для всех дирижеров, но это лишь технические приемы, касающиеся

таких сторон исполнения, как установление темпа, ансамбля и ритма, а не его выразительности. А ведь это и есть то, что должно быть глубоко индивидуальным, единичным, а не общим для всех. Можно допустить существование множества форм и манер дирижирования, лишь бы оно было убедительным, было основано на постижении музыкального произведения, опиралось на закономерности дирижерской техники, а вернее — дирижерского «языка».

Говоря об исполнительском облике дирижера, нельзя не сказать о влиянии возраста (а также и его физической конституции). Очень часто дирижер, в молодости дирижировавший оживленно и темпераментно, в зрелом возрасте начинает дирижировать более умеренно. Как бы в результате «прозрения», проявления «мудрости» такой дирижер начинает проповедовать необходимость умеренного дирижирования, скупых жестов. Не сказывается ли здесь влияние старости, невозможности пользоваться столь же энергичными средствами управления, как и в молодости? Примеров можно было бы привести множество. В частности, в книге Краузе «Рихард Штраус» мы читаем: «Если Р. Роллан в свое время писал о молодом „...высоком элегантном артисте (Р. Штраусе — *И. М.*)», который, дирижируя оркестром, исполнял бурный танец», то отличительными признаками зрелого дирижера были простота и деловитость даже при исполнении темпераментных музыкальных произведений»¹. Подобную же эволюцию мог заметить каждый, кому удалось наблюдать какого-либо дирижера на протяжении нескольких десятков лет. В качестве примера можно привести О. Клемперера, Г. Абендрота и других дирижеров, посещавших Советский Союз в 20-е годы и затем после войны.

На манеру дирижирования влияет и физическая конституция дирижера. От тучного, медленно передвигающегося по эстраде дирижера вряд ли можно ожидать подвижных, размашистых движений. Такой дирижер поневоле будет управлять оркестром сдержанными жестами. Кстати сказать, оркестр отлично это чувствует. От маститого дирижера пожилого возраста он не будет ждать того же, что и от молодого темпераментного артиста. Жест, слегка превышающий норму, и проявленное при этом некоторое усилие будут восприняты у такого дирижера как выражение огромной силы и напряжения. Такой же жест у молодого дирижера вряд ли вызовет подобную реакцию исполнителей.

Манера и облик дирижирования зависят от условий, в которых протекает деятельность дирижера (постоянно или в данный момент его выступления). Мы уже говорили, что разные установки свойственны дирижеру-гастролеру и дирижеру, постоянно работающему с данным оркестром. Понятно, что гастролеру приходится применять более действенные средства дирижирования,

¹ Краузе Э. Рихард Штраус. М., 1961, с. 157.

что приводит иногда к более успешным результатам. В качестве примера представляется возможным вспомнить весьма показательный случай. В 60-х годах в нашей стране впервые гастролировал Ф. Конвичный. Центральное место в программе занимала Вторая симфония Брамса. Присутствовавшие на репетиции были поражены техническим мастерством дирижера, который несколькими выразительными жестами достигал требуемого результата. Столь же выразительным и одухотворенным было дирижирование и на концерте. Через несколько лет прославленный дирижер приехал «со своим» оркестром Гевандхауза. Была исполнена та же симфония. Увы, от прежнего обаяния и вдохновения ничего не осталось. Дирижер «производил» какие-то однообразные и очень умеренные движения, без каких-либо видимых волевых усилий и воздействующих жестов. Оркестр играл корректно, но не более. Это было бесцветное выполнение «заданного урока».

Дирижер оперы дирижирует иначе, чем дирижер-симфонист. Причин этому много, и они различны по своему существу. Прежде всего, оперный оркестр более длительно и тщательно работает над музыкальным материалом произведения. Здесь все выучивается на «прочность», ведь спектакль повторяется иногда через несколько месяцев без репетиций. Дирижеру не приходится показывать столь же детально все оттенки и особенности исполнения, как в симфоническом концерте, где он должен при помощи своего дирижирования придать исполнению качества, отличающиеся от привычного оркестру исполнения. К тому же дирижер оперы иногда не имеет возможности так же подробно объяснять оркестру нюансы исполнения, у него много других забот — показать вступления певцам, хору, ансамблям, направить внимание на все, что происходит на сцене. Кроме того, дирижер оперного театра должен попросту экономить свои силы. Например, утром у него была репетиция нового спектакля, или спевка, или урок с певцом, а вечером — дирижирование оперой. Опера длится три-четыре акта, значительно дольше, чем симфонический концерт, поэтому надо распределить силы на весь спектакль. На следующий же день опять репетиция и опять спектакль, и так много раз в месяц. Естественно, что расходовать физическую и нервную энергию столь же импульсивно и горячо, как на симфоническом концерте, оперный дирижер не может. Однако если он будет дирижировать вяло и безразлично, это отразится на общем тоне спектакля, передастся оркестру, артистам на сцене. Следовательно, оперный дирижер должен обладать такими средствами, которые при минимуме затрат физической и нервной энергии, позволяли бы ему быть властным руководителем исполнения. Вот здесь-то и важен небольшой, но волевой и концентрированный жест, а не просто уменьшение жеста с исключением его эмоциональной насыщенности. В каком-то отношении такое дирижирование требует большего мастерства, большего владения техническими средствами.

Каждый дирижирует в той манере, которая свойственна его натуре, его индивидуальности, его психическим качествам. Неправомерно требовать от дирижера обязательно той или иной манеры дирижирования. Те, кто выдвигают такие требования, основываются на односторонних представлениях, обусловленных определенным стилем работы, условиями дирижирования определенным оркестром и т. п. Устанавливать в данном вопросе какие-либо ограничения недопустимо: то, что хорошо для одного дирижера, может оказаться неприемлемым для другого, работающего с другим оркестром, в других условиях.

Важен конечный результат работы — высокохудожественное, одухотворенное исполнение. Если, не обладая высокоразвитой техникой, дирижер добивается желаемого результата при помощи репетиций, то следует ли упрекать его за то, что он дирижирует «скупыми» жестами, не блещет образностью дирижирования? Однако столь же неправомерно было бы и восхвалять его за то, что он не демонстрирует всех возможностей дирижерской техники, утверждать, что именно поэтому достигается такое образцовое исполнение, ставить дирижера в пример другим.

Не следует порицать и дирижера, который умеет обращаться с исполнителями при помощи образного жеста, воздействовать на исполнение средствами выразительной техники дирижирования. А между тем подобная направленность дирижирования, его выразительные свойства, наглядная образность жеста и прочие качества больше всего подвергаются нападкам. Очень часто выразительность дирижирования выставляется как какой-то порок, нечто недопустимое. Оставим в стороне то обстоятельство, что очень часто нападкам подвергаются именно те качества, способности, манера какого-либо артиста, художника, исполнителя, которыми сам критикующий не обладает, а потому и придерживается иных взглядов. Вопрос может быть поставлен более принципиально: соответствует ли подобный, будем называть его — выразительный способ дирижирования — современным принципам исполнения, вытекает ли он из направленности исторического развития техники дирижирования? И второе — почему указанный вид дирижирования иногда подвергается резкой критике, а иной раз — восхваляется, как нечто ценное и привлекательное?

Чтобы не вдаваться в подробности исторического развития дирижерского исполнительства, укажем, что от зародившегося вначале примитивного отбивания метра дирижирование шло к большей его выразительности. Это обуславливалось, с одной стороны, требованиями, выдвигаемыми самими произведениями, с другой стороны, вызывалось ростом исполнительского мастерства оркестров, которые уже в меньшей степени нуждались в отбивании такта и могли более гибко реагировать на выразительные указания жеста дирижера. Развитию техники дирижирования способствовали и рост гастрольных выступлений дирижеров, интерес слушателей к исполнению разных дирижеров, интерес к са-

ним дирижерам, даже к характеру их дирижирования. Известно, что Ф. Хабенек учил Девятую симфонию Бетховена с оркестром Парижской консерватории почти два года. Ныне даже средний оркестр под управлением дирижера, умеющего работать с оркестром, освоит эту симфонию за три-четыре репетиции.

Дирижер-гастролер, как правило, не имеет возможности репетировать длительное время, поэтому обязан иметь развитую технику. Надо сказать, что необходимость дирижировать разными оркестрами, готовить сложную программу за две-три репетиции способствует развитию технических средств дирижера.

Сколько всевозможных грехов приписывается выразительной технике! Это и манерничество, и дирижирование на публику, и стремление сделать музыку видимой, и выпячивание своей персоны, и желание показать «все», и отвлечение от слушания музыки и многое другое. Справедливы ли подобные обвинения? Справедливы, если жестикация дирижера действительно манерна, внешне картинна, имеет черты позирования. Но из-за того, что некоторые мало талантливые дирижеры пытаются делать то, что им противопоказано, то, что они не понимают и не умеют, нельзя порицать выразительность дирижирования. Нет, подлинно выразительное дирижирование не мешает слушать музыку, а помогает, так же как не мешает исполнению, а содействует его большей выразительности и одухотворенности. Дирижер, жесты которого не противоречат характеру музыкального образа, а наоборот, его подчеркивают, оказывает должное влияние на исполнителей и косвенно — на слушателей.

Осуждать нужно не выразительное дирижирование, а его подделку или преувеличение. То же самое можно встретить и в других исполнительских искусствах, например, ложный пафос у актера или чрезмерную чувствительность, «патетические» жесты в исполнении вокалиста. Но если во многих видах исполнительства подделка, наигрыш или преувеличение выразительных средств сразу же замечаются, то в дирижировании это редко распознается и огульно адресуется самому стилю дирижирования. Самое печальное здесь то, что очень часто и сами дирижеры, показывающие подобные примеры, не понимают, что пользуются недопустимыми, непривлекательными и, по существу, мало пригодными средствами. Плохо разбираясь в содержании дирижерской техники (а иногда и самого дирижерского искусства), они по неведению выражают не то, что обусловлено самим содержанием музыки, а собственные переживания по поводу музыки.

Порочность манеры исполнительства возникает в тех случаях, когда допускается какое-либо преувеличение, как в выразительных, так и в технических средствах. В дирижировании излишнее рвение оказывается особенно пагубным. Знать меру во всем — важнейшее правило для дирижера. Оно должно соблюдаться применительно ко всем уровням дирижирования. Ясность тактирования облегчает процесс исполнения, способствует точности ан-

самбля, ритма, темпа. Но излишняя «аккуратность» тактирования делает дирижирование сухим, формальным, лишенным выразительности. Показать вступление исполнителю иногда очень важно, но стремление показывать все вступления дробит выразительность жеста, превращает дирижера в диспетчера. Выразительность жеста — обязательное условие дирижирования, однако желание показывать решительно все оттенки исполнения может лишь сковать артистов оркестра, лишить их инициативы. Увлеченность, темпераментность дирижирования — важнейшие качества исполнительства дирижера, но чрезмерное увлечение иногда лишает его способности управлять исполнением, делает его жестикуляцию хаотичной и неясной.

ДИРИЖЕР И ОРКЕСТР

О ВЛИЯНИИ НА ОРКЕСТР ХАРАКТЕРА РАБОТЫ ДИРИЖЕРА

Дирижерское исполнительство представляет собой сложный комплекс различных видов музыкальной деятельности, включающий в себя действия, протекающие последовательно или одновременно и направленные на разные цели. Каждое из них выполняется с бóльшим или меньшим усилием, вызывается и мотивируется различными побуждениями, сопровождается и окрашивается соответствующими эмоциями. Естественно, что многочисленные функции, выполняемые дирижером в момент руководства исполнением, взаимосвязаны, а порой выступают в противоречивых и даже конфликтных отношениях. Подобного своеобразия не знает ни одно из исполнительских искусств.

Особая сложность дирижерского исполнительства обуславливается и той причиной, что жесты дирижера, а также психические процессы, связанные с его деятельностью, чрезвычайно сложно взаимодействуют с его «инструментом». Так, например, техника инструменталиста находит соответственное отражение в конкретном звучании инструмента. Все технические приемы стабильны в разных случаях и ситуациях. Способ их выполнения имеет значение лишь для самого музыканта. Эмоциональное его состояние, так же как и протекание связанных с его деятельностью сложных психических процессов, в основном определяется, с одной стороны, содержанием произведения, с другой, — техническим процессом воспроизведения музыкального сочинения на инструменте (например, удовлетворением или недовольством результатами исполнения, преодоления трудностей).

При всем сходстве отношения дирижера как исполнителя к музыкальному произведению с инструментальным исполнительством уже здесь имеются существенные отличия. Что же касается

отношения дирижера к своему «инструменту» — оркестру, то различие носит принципиально другой характер. Иначе и не может быть, поскольку дирижер имеет дело не с бездушным механизмом, а с коллективом музыкантов. Укажем хотя бы на наиболее существенные особенности, вызываемые этим обстоятельством.

Дирижер в процессе руководства исполнением сталкивается с некоторым противодействием оркестра, выражающимся в разных реакциях на его действия как руководителя. Одни и те же технические приемы в разных оркестрах и даже в одном и том же коллективе могут дать разный результат. Дирижер никогда не может быть уверен даже в том, что духовые инструменты вступят точно по его руке. Трудно перечислить все независящие от дирижера случайности, которые в основном определяются отсутствием непосредственной тактильной связи исполнителя со своим «инструментом». Все то, что в исполнении инструменталиста носит сугубо личностный характер (например, эмоциональное состояние исполнителя во время концерта), в исполнении дирижера приобретает иное значение, непосредственно касается и оркестра. Дирижер должен всегда помнить о том, что имеет дело с «одушевленным инструментом».

Взаимоотношения дирижера с оркестром характеризуются следующими факторами:

Первый — уровнем мануальной техники дирижера.

Один дирижер помогает исполнителям поддерживать ансамбль исполнения, другой не помогает и даже иногда мешает.

Жест одного дирижера делает понятным для исполнителей все структурные элементы и особенности произведения, показывает «в действии» процесс развития формы, как бы истолковывает динамику развития музыкальной ткани, другой же ограничивается движениями тактирования.

Один дирижер выразительностью своего жеста передает образность музыки, в жестах другого можно увидеть лишь формальное отображение обозначенных в нотах нюансов.

Один дирижер руководит оркестром вдохновенно, горячо передает эмоциональное содержание музыки произведения, способствует увлеченности исполнения, другой же своими точными, но «сухими» жестами не воодушевляет оркестр, не вызывает у музыкантов творческого отношения к исполнению.

Жесты одного дирижера сразу же понимаются исполнителями, в то время как технические приемы другого дирижера недостаточно удобны, малопонятны и не могут служить средством общения между ним и оркестром.

Один дирижер образными сравнениями, интересными объяснениями умеет заинтересовать оркестр, создать творческую обстановку, отзывчивость исполнителей на его пожелания (выраженные как словами, так и жестами), другой же дирижер своими требованиями вызывает у исполнителей, в лучшем случае, чувство необходимости подчиняться указаниям. Музыканты не ста-

новятся активными и заинтересованными соучастниками дирижера в воплощении произведения, а ограничиваются ролью послушных исполнителей его указаний. Часто приходится читать в рецензиях высказывания, которые, по мысли автора, являются высшей похвалой мастерства дирижера, а именно: «Оркестр был послушным инструментом в руках дирижера». Думается, подобное определение вряд ли может служить показателем высоких профессиональных качеств дирижера. Уместнее было бы говорить о том, что дирижер своим искусством увлек исполнителей, способствовал вдохновенности исполнения.

Второй — мастерством репетиционной работы дирижера, методами и приемами, с помощью которых он добивается воплощения произведения в исполнении оркестра.

Один дирижер объясняет оркестру, каким приемом надо сыграть то или иное место, но не дает исполнителям понять, что же должно быть выражено в музыке, какое содержание, какой музыкальный образ он хочет передать в исполнении, к чему стремится. Другой же дирижер хочет прежде всего, чтобы исполнители правильно поняли содержание и смысл произведения, образность музыкального языка, осознали все особенности развития музыкальной ткани. Он стремится к тому, чтобы исполнители понимали суть каждого исполнительского оттенка, осознавали его значение в выявлении содержания произведения. Увлекая музыкантов образными объяснениями, активизируя их исполнительское воображение, дирижер создает творческую обстановку, благодаря которой оркестранты заинтересованно и инициативно стараются находить соответствующие технические средства для наиболее яркого воплощения музыкальных образов, подсказанных дирижером. Такая благоприятная атмосфера устанавливается на репетиции в тех случаях, когда дирижер видит в оркестрантах своих единомышленников в процессе воплощения музыкального замысла произведения.

Можно встретить дирижеров, которые добиваются осуществления своих художественных намерений путем одних лишь объяснений (поскольку они большей частью не имеют достаточно развитых выразительных мануальных средств управления) и тщательного закрепления в исполнении своих указаний; другие же обращаются к средствам образного дирижирования, предоставляя исполнителям известную инициативу. В первом случае концертное исполнение при всей точности изложения материала напоминает заученный урок, в другом — оказывается живым, непринужденным и творчески активным.

Третий — психическим состоянием дирижера, формой его поведения.

Возбужденное, беспокойное поведение, торопливость дирижера мешает работе, создает атмосферу, не способствующую творческой деятельности. Из-за недостатка времени, а порой и из-за индивидуальных свойств, дирижер начинает делать замечания,

не дожидаясь, когда оркестр прекратит игру, и наступит тишина. Говорит при этом быстро и невнятно. Такая спешка не только создает нервную обстановку на репетиции, но чаще всего приводит к отрицательным результатам на концерте.

Для самого дирижера психическое состояние играет иную, чем у инструменталиста роль. Психическое состояние инструменталиста никак не «действует» на его инструмент. Будучи возбужден или находясь в состоянии какого-либо иного чувства, инструменталист может по-разному исполнить произведение, однако во всех случаях его инструмент окажется послушным его воле. Раздражение дирижера неизбежно скажется на его жестике, на его мимике, что сразу же передастся и оркестрантам. В результате психическое состояние дирижера, как бы «умноженное» коллективом музыкантов оркестра, отрицательно повлияет на исполнение: появятся интонационные, ритмические и прочие неточности. Исполнители не будут уже столь чутки и отзывчивы на жесты дирижера. Даже если он через некоторое время возьмет себя в руки, то изменить настроение оркестра будет уже нелегко.

Столь же отрицательно действует на оркестр и чрезмерная, доходящая порой до маниакальности, требовательность и строгость дирижера во время работы на репетиции, его болезненная чувствительность ко всяким случайностям. После такой работы с дирижером исполнители во время концерта не могут играть свободно и непосредственно и больше всего заботятся о том, чтобы не допустить какую-либо неточность в исполнении. В результате скованность исполнителей не только отражается на их музицировании, но и порождает совершенно непредвиденные случайности.

Для того чтобы артистично руководить исполнением, дирижер должен чувствовать и понимать состояние музыкантов, в противном случае он может вызывать их невольное противодействие.

Укажем еще на одно важное обстоятельство, типичное для дирижерского исполнительства. Формы и методы репетиционной работы дирижера, так же как и характер самих мануальных средств управления исполнением, могут существенно изменяться в зависимости от квалификации и исполнительского уровня разных оркестров, количества репетиций, стадии работы и прочих обстоятельств. Это требует от дирижера не только умения, но и в меньшей степени профессионального чутья. Необходимо отдавать себе отчет в том, *что, когда и как* требовать, в какой последовательности и в какой форме выдвигать свои исполнительские пожелания. Вариантов, способов и средств в работе дирижера огромное множество. Невозможно установить какие-либо правила, ведь никто, даже дирижер, не может заранее предвидеть ход репетиции. Здесь дирижера могут подстергать любые неожиданности.

ЖЕСТОВЫЙ «ЯЗЫК» ДИРИЖЕРА

Мануальные средства, с помощью которых дирижер управляет исполнением, принято называть «жестовым языком» дирижера. Действительно, средства эти обнаруживают такую силу воздействия, столь убедительно передают намерения дирижера, что могут полностью заменить словесные объяснения, применяемые дирижером во время репетиции. Могущество этого «языка», его особые достоинства как средства общения дирижера с исполнителями проявляются и в его «интернациональности». «Язык» дирижера (как и хореография) не нуждается в переводе. Рассмотрение дирижерской техники в данном аспекте позволит осознать некоторые ее особенности и свойства, что в свою очередь даст возможность осветить неизвестные стороны этого до сих пор еще не раскрывшего все свои тайны искусства.

Жестовый язык лишь потому понимается исполнителями оркестра, что предмет, о котором «говорится», — сама музыка и процесс ее воплощения одинаково известен им. Не требуют «перевода» и большинство выразительных движений, используемых дирижером для передачи исполнителям своих музыкальных представлений и исполнительских намерений.

Попробуем определить, что входит в состав дирижерского «языка», какие функции он призван выполнять в дирижерском исполнительстве. Дирижерская техника — средство руководства исполнением. Но процесс руководства — процесс сложный и многогранный по своей структуре, выполняющий различные функции. Условно подразделяя технику дирижирования на составные части, можно наметить три ее стороны, имеющие различную направленность и назначение.

Первый раздел или первый уровень техники — тактирование — выполняет основную функцию — управление ансамблем исполнения. Эта сторона дирижирования, по существу, не является «языком» дирижера. Она элементарно проста по своей природе и наиболее доступна пониманию. Последовательность ударов, производимых через равные промежутки времени, испокон веков служила средством организации любого выполняемого одновременно коллективного действия. Повторяющиеся в неизменном темпе удары оказывали влияние на совместность выполнения движений (во время работы, шествия, танца и т. д.), подчиняли их своему ритму. Тактирование как средство установления ансамбля, средство обозначения темпа и ритма исполнения, по существу, не изменило механизма своего воздействия на музыкальные коллективы, вне зависимости от их национальной принадлежности.

Важно, однако, обратить внимание на возможные случаи, когда выполнение единственной функции тактирования осложняется. Не будем останавливаться на примерах, когда тактирование не обеспечивает ансамбля исполнения вследствие неумелости

руководителя — это недочет чаще всего временный и может быть устранен в результате правильного обучения. Несколько сложнее обстоит дело тогда, когда дирижер заучил и применяет неправильные схемы тактирования, не обеспечивающие точного ритма исполнения и даже провоцирующие его нарушение. Обстоятельством, затрудняющим выполнение тактированием своей функции, является противоречие между уровнями дирижерской техники, между технической и выразительной сторонами дирижирования, что играет в дирижерском искусстве существенную роль и заслуживает наиболее внимательного рассмотрения. Наконец, имеет значение субъективная манера дирижирования, объясняющаяся либо физической конституцией дирижера (неуклюжесть или, наоборот, легкость движений), либо индивидуальной творческой установкой, например, нежеланием сковывать выразительную сторону дирижирования жесткими рамками тактирования.

Обратимся теперь ко второму разделу дирижерской техники — ее выразительной стороне. Она составляет основу средств управления. Именно к этому разделу в наибольшей степени приложимо понятие «дирижерский язык», поскольку с его помощью дирижер может обращаться с исполнителями, оказывать на них воздействие. Здесь наибольший интерес представляют вопросы доходчивости этого языка, его возможности и в особенности закономерности, лежащие в его основе.

Принято считать, что дирижер, обладающий достаточно выразительной техникой, может при помощи неких «флюидов», каким-то внушением воздействовать на *любой* музыкальный коллектив. Не будем касаться вопроса о внушении, поскольку данное явление, если допустить его возможность, совершенно не изучено. Однако ссылаться лишь на него (как это часто делается) и объяснять им феномен воздействия дирижера на исполнителей — значит закрыть дорогу к поискам более понятных и обоснованных решений этой проблемы. Следовательно, положение о безусловности, всеобщности воздействия дирижера на любые оркестры, о понятности его выразительных средств одинаково для всех исполнителей должно быть значительно ограничено.

Несмотря на то, что предмет общения дирижера с музыкантами — музыка — хорошо им известен, «язык» дирижера понимается исполнителями в разном объеме и не однозначно. Зависит это от профессионального уровня оркестра, исполнительских традиций, установок коллектива и других обстоятельств. Казалось бы, дирижер, умеющий показывать все оттенки, артикуляцию, изменения темпа может полноценно руководить исполнением, поскольку он владеет техникой дирижирования. Однако исполнительская практика не подтверждает бесспорности этого положения. Нередко можно столкнуться с фактом недостаточного понимания оркестром жестового «языка» дирижера, восприятия его не в полной мере. Столь же часты случаи, когда дирижер, вла-

деющий необходимой техникой, не удовлетворяет оркестр своим искусством. Может оказаться, что оркестр не понимает дирижера только потому, что не приучен обращать внимание на образность музыки, не ощущает логику развития музыкальной ткани, а дирижер в своих жестах передает именно эти свойства музыкального произведения.

Уровень музыкальной культуры оркестра как коллективного исполнителя зависит не только от мастерства каждого музыканта, но и от профессионального опыта коллектива, а главное, от соответствующего воспитания, от того, с каким дирижером он привык работать. При относительно равной профессионально-технической подготовке оркестры могут отличаться многими качествами: быть более или менее исполнительски гибкими, чуткими к жесту дирижера, инициативными или только аккуратно выполняющими указания дирижера; быстро включаться в сферу музыкальных образов произведения, эмоционально заражаться ими или, при отсутствии энергичного воздействия дирижера, оставаться холодными. Одни оркестры привыкли к работе с дирижерами-гастролерами, а потому разучивают произведение быстро и оперативно. Такие оркестры ориентируются в большей мере на выразительный жест дирижера, чем на многословные объяснения, к чему их иногда вынуждают условия работы, необходимость за две-три репетиции освоить новую программу. В противоположность этому оркестр, с которым постоянный дирижер работает долго, досконально объясняя словами каждый исполнительский нюанс, перестает обращать внимание на выразительность жеста, поскольку все уже зафиксировано в их партиях. (Сказанное отнюдь не означает, что оркестр не нуждается в тщательной проработке материала, без этого невозможен его профессиональный рост.)

Известно, например, что музыканты оперных оркестров, не имеющие практики симфонического концертирования, читают с листа не очень свободно и не слишком отзывчивы на выразительность жеста. Это легко объясняется профессиональной спецификой. Оперный или балетный спектакль подготавливается с большим количеством репетиций, где все особенности исполнения устанавливаются в расчете на неизменность повторения в течение длительного периода. В то же время оперный оркестр очень чуток к изменениям темпа, вызываемым ошибками певцов. Таким образом, практика обуславливает манеру исполнения, восприимчивость оркестра к тем или иным указаниям жеста.

Исполнитель обычно видит и понимает в жесте дирижера не больше того, что позволяет ему уровень его исполнительской культуры. Естественно, что он ждет от дирижера лишь того, что может понять. Оркестр невысокой квалификации видит в жесте дирижера, главным образом, «фактические данные» — темп, оттенки, моменты вступления и снятия звука. Ему не ясны жесты, передающие особенности развития музыкальной ткани отобра-

жающие образность музыкального движения, музыкальное содержание по той причине, что ему просто неведомы эти понятия. Такой оркестр не обучен осмысливать выразительные элементы музыкального языка, исполнительские оттенки, и в жестах дирижера он увидит лишь то, что доступно его пониманию, а именно — приемы тактирования. Вся выразительная сторона дирижирования будет восприниматься как «затуманенность» тактирования, лишь затрудняющая ориентацию. Такой оркестр привык, что свои исполнительские намерения дирижер подробно объясняет словами.

Нет необходимости доказывать то бесспорное положение, что руководитель музыкального коллектива является, по существу, его наставником и учителем. Его обязанность состоит в том, чтобы воспитывать коллектив, повышать его исполнительскую культуру, способность понимать и ощущать образно-эмоциональное содержание музыки. В решении этой важной задачи вовсе не «излишеством» окажется образно-выразительный жест дирижера. Дело не только в том, чтобы приучать оркестр понимать всю полноту «языка» дирижера, но и повышать отзывчивость на его указания. Образный жест может сделать понятным те стороны музыки, содержания произведения, которые недоступны словесному объяснению. Такой метод работы, при котором содержательность замечаний дирижера сочетается с выразительностью дирижирования, а не заменяет его, может способствовать творческому росту музыкального коллектива. Разумеется, это ни в коем случае не исключает необходимости «черновой» работы над чистотой строя, точностью ансамбля, отчетливостью штрихов, качества звучания и т. д.

Недостаточный уровень музыкально-исполнительской культуры оркестра не дает возможности музыкантам оркестра понимать выразительные средства нового для них дирижера во всем их объеме. Безусловно, в какой-то мере выразительность жеста дирижера может повлиять на игру оркестра (мы уже не говорим о повышении качества исполнения в результате репетиционной работы), но она не окажет полного своего воздействия.

Рассмотрим вкратце третий раздел дирижерской техники — эмоционально-волевое воздействие дирижера на оркестр. Под этим мы подразумеваем способность дирижера воодушевлять исполнителей.

Каждый музыкант во время концертного выступления испытывает большее или меньшее воодушевление, эмоциональный подъем. Наибольшая степень такого воодушевления — творческое вдохновение, эмоциональное состояние, не так часто сопутствующее исполнению. Нет надобности говорить о том, что различные степени воодушевления — от увлеченности до подлинного подъема — способствуют протеканию любой творческой деятельности. Оно обостряет чувствительность артиста, заставляет более глубоко, как бы по-новому ощутить красоту произведения, пережить

эмоциональное его содержание, динамику его развития. Состояние духовного подъема обостряет свежесть восприятия произведения и позволяет непосредственно воплотить это в исполнении.

Отсутствие воодушевления инструменталист рассматривает как обстоятельство, не способствующее успеху исполнения. Нет ничего пагубнее серого, будничного настроения во время концертного выступления. А для этого может быть множество причин: физическая усталость, вялость, духовная нерасположенность или неподготовленность артиста к музицированию; иногда это вызывается пониженностью интереса к самому выступлению, например, из-за частых концертов, либо притуплением интереса к тому или иному произведению. Сохранить свежесть восприятия того, что играется много раз, немаловажно для каждого исполнителя. Вызвать в себе соответствующее эмоциональное состояние, необходимый тонус — задача, которую каждый исполнитель решает по-разному в зависимости от склада темперамента и многих других качеств.

Точно так же как и любой другой исполнитель, дирижер подготавливает себя к выступлению, старается соответствующим образом настроиться, создать у себя особое приподнятое состояние. Однако для дирижера этого все же недостаточно. Даже испытывая подлинно творческое волнение и подъем, дирижер может не добиться эмоционального исполнения, если не сумеет воодушевить музыкантов оркестра, не сможет передать им «жар своего сердца». Каждый из них, чтобы играть по-настоящему творчески, должен быть не только заинтересован, но и увлечен, захвачен исполнением.

Создать у себя приподнятость настроения, воодушевление — задача не столь простая для каждого дирижера. Но как усложняется она, когда нужно вызвать такое же эмоциональное состояние у артистов оркестра — людей с различным темпераментом, пришедшими на свою повседневную работу может быть отнюдь не в «праздничном» настроении. И тем не менее все эти люди, до начала концерта такие обыденные, будничные, через несколько минут должны появиться на эстраде, стать артистами и «на глазах у слушателей» создавать трагические образы симфоний Малера, Шостаковича, передавать проникновенные лирические высказывания Чайковского, вдохновенные образы сочинений Бетховена, Моцарта. И это чудо перевоплощения предстоит совершить именно дирижеру.

Дирижер должен помнить, что он не только учитель оркестра, но и «музыкальный режиссер», своими знаниями помогающий оркестру понимать произведение, преодолевать технические затруднения, объясняющий исполнителям их творческие задачи. Он должен обладать способностью воодушевлять исполнителей, вызывать у них такое приподнятое, творчески активное состояние, благодаря которому особенно сильно обостряется внимание,

предрасположенность к чуткому реагированию на выразительные жесты дирижера.

Встречаются дирижеры, которые, можно сказать, вдохновенно работают на репетициях. Превосходное знание оркестра, тонкое понимание штрихов у струнных инструментов, интересные и полезные замечания вызывают у оркестра не только чувство восхищения, но и восторженно-приподнятое состояние. Творческая активность дирижера передается каждому участнику коллектива: все воодушевлены, время репетиции пролетает незаметно. Во время выступления оркестр ждет от дирижера такого же вдохновения. Но вот начинается концерт, и исполнение понемногу блекнет, воодушевление гаснет, все становится обыденным, хотя упорядоченным и опрятным.

Кто же виноват в этом? Разумеется дирижер, не сумевший поддержать энтузиазм исполнителей, оказавшийся не в состоянии передать им свое исполнительское волнение, свое горение и увлеченность. Ведь теперь это можно сделать только при помощи выразительного дирижирования. На смену объяснениям должны прийти увлекающие жесты, которые бы не только напоминали, указывали, корректировали, но главным образом заражали эмоционально, передавали эмоциональный подтекст драматургического развития произведения.

Задача дирижера в момент концертного выступления исключительно сложна. Он должен быть настолько воодушевлен, чтобы его чувства через жесты и мимику были понятны исполнителям. Однако увлечение не должно быть лишь каким-то возбуждением, вызванным самим процессом дирижирования. Дирижер должен эмоционально передать содержание музыки, заставить исполнителей «пережить» все перипетии симфонического произведения, проникнуться образами музыки и увлеченно воплотить их. И в то же время дирижер не имеет права «терять голову», то есть перестать замечать сам процесс исполнения. Специфика дирижерского исполнительства может способствовать тому, что дирижер, не слушающий внимательно исполнение, начинает выражать свои музыкальные представления лишь как некие эмоциональные впечатления от музыки, не адресуя их оркестру. Таким образом, проблема исполнительского воодушевления и в то же время самоконтроля — весьма важная во всяком исполнительском искусстве — в деятельности дирижера приобретает особую значимость.

ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА

Выбор музыкальных произведений как учебного материала для последовательного развития навыков игры на инструменте играет существенную роль в обучении музыканта-исполнителя. Имея разную методическую направленность, проблема эта в рав-

ной мере касается как первых, так и последующих годов обучения. Причем если на первых этапах выбор произведений преследует цель развития у обучающегося начальных технических навыков, то в дальнейшем он обуславливается задачей становления исполнительских качеств. Последовательность освоения тех или иных произведений в начальный период обучения подчинена принципу от простого к сложному. В начале обучения это относится главным образом к постепенному нарастанию технических трудностей. Впоследствии, при достаточном владении навыками игры на инструменте, та или иная сложность произведения рассматривается с точки зрения исполнительских задач, содержания произведения, необычности его «языка» и т. п. Иначе говоря, в этот период обучения большее внимание уже обращается на развитие активности исполнительского мышления, способности оперировать музыкальными представлениями, вникать в содержание произведения.

Точно так же и для обучающегося дирижированию музыкальное произведение является единственным источником приобретения всех навыков дирижерского исполнительства. Можно предположить, что и здесь принцип от простого к сложному должен находить свое применение. Однако на самом деле специфика дирижерского искусства такова, что приводит к нарушению этого важного принципа.

Воспитание дирижера — это не только приобретение неких двигательных (технических) навыков, но также и некоторая перестройка самого музыкального мышления, воспитания его применительно к иной сфере исполнительства. Напомним, что дирижированию, как правило, начинает обучаться музыкант, уже имеющий какое-то музыкальное образование, исполнительский опыт и навыки. Этим и объясняется иногда недостаточно серьезное, доходящее порой до легкомысленного, отношение обучающегося к работе над основным материалом своего учебного процесса — единственному источнику приобретения дирижерских навыков и развития дирижерских способностей. Важно отметить, что и содержание техники дирижирования понимается дирижерами и педагогами по-разному. Это в свою очередь отражается и на задачах обучения, на его направленности, а следовательно, и на методике обучения, в том числе и выборе репертуара.

О том, насколько искаженно и неверно начинающий заниматься дирижированием понимает задачи дирижера, а главное, задачи обучения, свидетельствует следующий, весьма распространенный факт. Очень часто после того, как обучающийся освоит начальные навыки тактирования, осуществляя это либо с помощью упражнений, либо на материале симфоний Гайдна, Моцарта, Бетховена, либо с использованием обоих способов (на что уходит сравнительно незначительное время), он уже рвется к тому, чтобы дирижировать «излюбленными» произведениями. Это — симфонии Чайковского, Брамса, Шостаковича и т. п.,

которые он знает «на слух» или играл в четыре руки. Ему представляется, что если он владеет средствами определения темпа, показа динамических и артикуляционных знаков, то уже овладел техникой управления и при хорошем знании произведения может идти в класс дирижировать пианистами, а там уже и оркестром.

Вряд ли нужно доказывать порочность подобных взглядов на дирижерскую технику и на задачи обучения дирижированию. Обучающемуся, спешащему поскорее встать за дирижерский пульт, надо дать ясное представление о подлинном существе дирижерского искусства, показать всю его сложность и, таким образом, необходимость упорной учебной работы.

В дирижерском исполнительстве, так же как и в методике обучения, представление о легкости или трудности произведения имеет особые критерии, отличающиеся от принятых в исполнительстве инструментальном, в обучении игре на инструменте. Для инструменталиста трудность произведения определяется, с одной стороны, техническими сложностями, с другой — трудностью понимания, а тем более передачи музыкально-философского содержания произведения. Совершенно очевидно, что последние сонаты Бетховена во всех отношениях труднее первых. При определении трудности произведения для начинающего заниматься дирижированием необходимо иметь в виду три различных аспекта:

1. Трудность произведения для исполнительского его освоения.
2. Трудность произведения в чисто техническом, дирижерском плане.
3. Трудность в отношении работы с оркестром.

Уровни сложности произведения, рассматриваемые с указанных точек зрения, не совпадают. Так, например, произведение может быть легким для исполнительского его освоения и в то же время трудным в техническом плане или трудным для исполнительского освоения и легким в отношении дирижерской техники. Такое же несовпадение может быть и в отношении работы с оркестром.

Не будем сейчас касаться техники дирижирования, об этом достаточно сказано в этой книге. Отметим, что наиболее сложными задачами для дирижера являются передача музыкально-философского содержания и выбор средств, соответствующих этому содержанию. Объясним задачи дирижера следующим образом.

Дирижер может знать произведение на слух, но не ощущать динамику и образность развития музыкальной материи, структуры музыкальных построений, не охватывать всей формы. В результате его дирижирование оказывается «формальным», бледным и невыразительным. Второй случай. Дирижер знает произведение, понимает его форму и т. п., в состоянии передавать мануальными средствами динамику развития музыкальной ткани и все же не проникся его образно-эмоциональным содержанием. Очевидно, в этом случае исполнение будет более грамотным и

осмысленным, но маловыразительным и недостаточно одухотворенным. Наконец, третий случай. Дирижер охватил все стороны образно-эмоционального и философского содержания, и, однако, исполнение его не удовлетворяет, чего-то недостает. Чего же еще не хватает? Недостаток в том, что характер применяемых дирижером выразительных средств дирижирования не соответствует характеру содержания исполняемого произведения. Остановимся на этом подробнее.

Дирижер, исполняя разные произведения, пользуется как будто бы одинаковыми афтактами для определения темпа, динамики и прочих элементов исполнения. Но можно ли одинаковыми средствами передавать разное содержание исполняемых произведений. Можно ли, например, дирижировать последней частью Шестой симфонии Чайковского теми же средствами, что и Элегией из его Струнной серенады. Можно ли применять одинаковые средства для дирижирования, к примеру, Третьей и Восьмой симфониями Бетховена? Афтакты (вернее, принципы афтактовых движений) остаются прежними, но характер действий дирижера, выразительность не только его жестов, но и всего поведения в момент дирижирования в каждом случае должен соответствовать содержанию исполняемого произведения.

Совершенно очевидно, что начинающий дирижер не всегда способен понять содержание таких произведений, как «Вступление и смерть Изольды» Вагнера, симфонии Малера, Брукнера, Шостаковича и многих других авторов. То же можно сказать и о возможности применения соответствующих образных средств дирижирования.

Как видим, обучающемуся предстоит долгий путь (не завершающийся окончанием учебного заведения) освоения всех, по своему трудных, аспектов дирижерского исполнительства, прежде чем он сможет успешно продирижировать произведениями, о которых давно мечтал.

Каждое произведение, изучаемое молодым дирижером, обязательно в каком-либо отношении представляет для него определенную сложность. Причем это касается как исполнительского (предварительного) ее освоения, так и самих средств руководства. Однако покажется ли обучающемуся произведение легким или трудным зависит от того, что он *хочет и может увидеть* в партитуре и что *хочет и может выразить* при помощи средств мануальной техники. Иначе говоря, все зависит от установки дирижера, от того или иного понимания им своих задач, возможностей дирижерской техники.

Если дирижер видит свою задачу лишь в том, чтобы определить темп исполнения и показать динамические и артикуляционные знаки, то, конечно, любое произведение будет казаться ему несложным. Так иногда и смотрит на свои задачи начинающий дирижировать. Ведь он еще не имеет представления о подлинном содержании дирижерского искусства, о необъятных возможностях

дирижерской техники, способной служить средством воздействия на музыкантов. Стоит ему, однако, объяснить все это, как выяснится, что продирижировать Первой симфонией Бетховена образно, выразительно и безукоризненно в отношении ритмической точности окажется задачей далеко не легкой.

Молодого дирижера нельзя ставить перед трудностями, которые он еще не в состоянии преодолевать. Здесь необходима определенная методическая последовательность. Это выражается, во-первых, в постепенности усложнения элементов дирижерской техники, с которыми знакомится обучающийся. Необходимо иметь в виду, что каждый осваиваемый прием является базой для овладения последующим. Именно поэтому в первую очередь изучаются те средства мануальной техники, которые предназначены для передачи движения музыкальной ткани, после чего лишь можно приступить к средствам образной выразительности и т. д.

Второе важное условие — яркость музыкального материала, который сам бы «подсказывал» обучающемуся необходимость применения тех или иных технических и выразительных средств дирижирования. Таким образом, усложнение учебных задач идет соответственно по двум линиям: с одной стороны, — освоение элементов дирижерской техники в некоторой их иерархической последовательности, с другой — работа над все менее ярким по своей «демонстративности» материалом, не подсказывающим дирижеру средств руководства исполнением. Как раз одной из наиболее трудных для дирижера задач является умение увидеть в музыке все то, что необходимо выявить в процессе дирижирования. Следовательно, здесь речь идет уже о развитии способности анализирования партитуры «по-дирижерски».

Несколько слов следует сказать еще о двух видах трудностей, встающих перед обучающимся. В одном случае обучающийся не знает, каким способом можно разрешить ту или иную техническую или исполнительскую задачу. Однако после объяснения (или показа) педагога необходимый прием может быть выполнен без особого труда. В другом случае у обучающегося отсутствует необходимый навык, для приобретения которого требуется продолжительная домашняя работа. Преодоление трудностей подобного рода больше всего способствует развитию дирижерских качеств обучающегося.

Итак, с чего начать? Какое произведение выбрать в первую очередь? Более успешно овладение основными элементами дирижерской техники происходит на музыкальных примерах, подобранных соответственно постепенному их усложнению. Можно использовать для этой цели короткие отрывки из сонат Бетховена¹. Каждый из них в чрезвычайно лаконичной форме, как бы в концентрированном виде, предлагает лишь один какой-то опре-

¹ Подробнее об этом см. в главе «Двенадцать уроков» в кн.: *Мусин И. Техника дирижирования*. Л., 1967.

деленный элемент техники, позволяя обучающемуся направлять свое внимание на овладение именно этим приемом. Важно также и то, что обучающийся может дать теоретическое обоснование закономерностям, лежащим в основе каждого элемента дирижерской техники.

Педагогическая практика показывает, что сначала обучающийся дирижирует «вообще», в лучшем случае стараясь показывать оттенки и знаки артикуляции. Не имея представления о более сложных задачах, которые он как дирижер должен осуществлять, руководя исполнением, обучающийся стремится дирижировать произведениями, которые ему больше всего нравятся, в которых он, как ему кажется, может показать себя с лучшей стороны. Он не задумывается над вопросом: какие учебные задачи он хочет разрешить, дирижируя этим произведением, чему может научиться, выбирая это произведение. Предложенная методика начальных занятий по дирижированию позволяет разрешить одновременно оба вопроса — *чему* учить и *как* учить.

После того как обучающийся ознакомится со всеми элементами дирижерской техники и приобретет некоторые навыки, можно переходить к симфоническим произведениям.

Дирижирование сочинением большой формы выдвигает перед дирижером множество дополнительных задач. Это, прежде всего, передача динамики развития музыкальной ткани, образности музыкального движения, образно-эмоционального содержания произведения. Одновременно с этим в круг задач обучающегося включается развитие волевых качеств, темперамента, артистичности и, конечно, активности музыкального мышления. Не должны быть упущены и вопросы «тактики» руководства исполнением, дающей дирижеру представление о том, где, в каких случаях и как применять те или иные средства руководства исполнением.

По существу, каждая партитура представляет дирижеру обширный материал для изучения самых различных выразительных элементов дирижерской техники. Однако в одних случаях они проявляются более заметно, в других — более скрыто. Поэтому педагог выбирает прежде всего те произведения, которые дают большую возможность осваивать и развивать наиболее важные выразительные элементы дирижерской техники. Разумеется, прежде всего осваиваются мануальные средства руководства движением музыкальной ткани (то, что нами объединено в понятие «ощущение звука в руке»), как основы содержательного и выразительного дирижирования.

На первых порах обучения нет необходимости дирижировать всей симфонией. Можно работать над теми частями, которые представляют интерес в плане проработки тех или иных элементов. Чаще всего для начала занятий более всего удобны вторые части. Умеренный темп, мелодичность произведения позволяют осваивать наиболее важный пласт дирижерской техники — руководство движением музыкальной ткани.

Вторая часть первой симфонии Калининкова является отличным материалом для развития у обучающегося ощущения ритмического (дуольного) заполнения доли, второй ее половины. Этому способствует равномерное «покачивание» восьмых в партии арфы. Дирижирование же мелодической линией дает обучающемуся возможность почувствовать разное ритмическое заполнение каждого такта (целый трехчетвертной звук, движение по четвертям, две четверти и две восьмые и т. д.). В среднем разделе дирижер должен передать заполнение тактов мелодическим движением восьмыми, в дальнейшем — восьмой и двумя шестнадцатыми в каждой доле.

При дирижировании второй частью Второй симфонии Бетховена обучающийся получает широкую возможность освоить выразительные средства, необходимые для передачи в жестах мелодических линий самого различного образного характера. Здесь и ровное движение восьмыми, и движение восьмыми, чередующимися с шестнадцатыми, и, в заключительном разделе, — шестнадцатыми, чередующимися с тридцатьвторыми. Еще большее разнообразие ритмических соотношений долей в связующих эпизодах. К тому же первые две темы после изложения их восьмыми повторяются на фоне аккомпанемента шестнадцатыми, причем как в связном, так и в раздельном их звучании. Разработка дает возможность освоить энергичный жест, определяющий остроритмованное звучание при сильной динамике. На этом музыкальном материале дирижер может учиться передавать мотивные связи долей, направленность мелодического движения. Кроме того, замечательная музыка Бетховена помогает дирижеру находить особые выразительные средства для передачи образного характера каждой из содержащихся в экспозиции шести тем. Это *Larghetto* не должно быть оставлено обучающимся после его освоения. Молодой дирижер должен и впредь продолжать работать над ним, все более и более совершенствуя средства дирижирования кантиленой. Такие произведения особенно благоприятны для развития выразительности и активности дирижирования.

Необыкновенно теплый лиризм Элегии из Серенады для струнного оркестра Чайковского позволяет особенно сильно ощутить звуковую наполненность долей такта. Уже сам характер мелоса как бы заставляет руку дирижера «петь полным голосом». Здесь дирижер развивает не только певучесть жеста, но и его эмоциональную выразительность. Обратим внимание молодого дирижера на несколько моментов. Во вступительном разделе важно передать ровное звуковое заполнение каждой доли (как при усилении, так и при ослаблении динамики звучания) с тем, чтобы каждая ее восьмая нашла соответствующее выражение в жесте. В начале *ritu mosso* следует показать триольное движение аккомпанемента, которое в дальнейшем, при изложении мелодии, возобновляется в те моменты, когда один звук длится весь такт.

К передаче триольного заполнения долей в мелодическом дви-

жении дирижеру следует относиться особенно внимательно. Для освоения этого выразительного элемента дирижирования отличным материалом служит *Andante* из Третьей симфонии Чайковского. Дирижеру следует обратить внимание на чередование триольного ритма с дуольным и передать это в своем жесте.

Работа над триольным ритмом способствует развитию пластичности жеста, его выразительности. Дело в том, что свойственная триольному ауттакту кругообразность движения, его равномерность как нельзя лучше передают наполненность звучания, связность долей такта. Особенно важно, что закругленное движение ауттакта объединяет две наиболее «важные» доли — последнюю предыдущего такта и первую следующего. Таким же образом первая доля связывается со второй.

Дирижирование второй частью Пятой симфонии Чайковского как бы венчает работу обучающегося по овладению выразительными средствами, необходимыми для руководства произведениями лирико-драматического характера. Эта партитура дает дирижеру полную возможность понять, а главное, почувствовать все то, что может быть передано в выразительных жестах. Сама музыка заставляет обучающегося дирижировать увлеченно и темпераментно, а следовательно, способствует развитию этих, столь необходимых дирижеру качеств.

Мы не случайно привели примеры, содержащие трехдольный и четырехдольный размеры. Рисунки тактирования данных размеров в большей мере, чем все другие способствуют наиболее выразительному дирижированию мелодической, лирической музыкой. Дирижирование же двухдольными размерами представляет известные трудности. Рисунок двухдольных схем из-за отсутствия движений в стороны ограничивает выразительные возможности жеста. Обратимся к музыке Чайковского и сравним, например, дирижирование лирической темой рассказа *Франчески* с темой такого же характера из побочной партии «Ромео и Джульетты», а также побочную партию первой части Пятой симфонии (или вторую часть Четвертой симфонии) с побочной партией Шестой симфонии (или лирической темой из первой части «Манфреда»). Бóльшая возможность для яркого, образного дирижирования музыкой в четырехдольных и трехдольных размерах ощутима каждым дирижером.

То же можно сказать и о дирижировании дуольными и триольными долями такта: триольные доли допускают более выразительное дирижирование, чем дуольные. (Это не значит, что нельзя убедительно показать дуольные доли.) Однако триольный ритм в медленном темпе в двухдольном размере представляет для молодого дирижера определенную сложность, как, например, в первой части Третьей симфонии Брамса. Поэтому развитию навыков выразительного дирижирования подобным ритмом должно быть уделено особое внимание (но, разумеется, не раньше, чем на втором году обучения). Для начала можно предложить поработать

над фрагментами Элегии из Третьей сюиты Чайковского, первой частью сюиты Глазунова «Из средних веков», второй частью сюиты из «Сказки о царе Салтане» Римского-Корсакова.

Может возникнуть вопрос: как в связи со сказанным относиться к дирижированию «на раз» в трехдольном ритме, например, вальсом. Схема тактирования «на раз» самая простая, чего, однако, нельзя сказать о дирижировании этой схемой. Действительно, дирижировать вальсом выразительно, передавая все особенности его ритмической структуры,— задача, оказывающаяся порой нелегкой. (Достаточно указать на такие произведения, как Вальс Равеля, вальсы Глазунова, некоторые вальсы И. Штрауса.) То же относится и к первой части Третьей симфонии Брамса. Дирижеры чаще всего дирижируют первой частью симфонии как бы «на раз», одинаково обозначая и первую, и вторую доли такта. Однако это идет вразрез с требованиями выразительного дирижирования, необходимого для передачи характера музыки. Предыктовый характер каждой второй доли такта требует именно двухдольной схемы движений.

Особую сложность как технического, так и выразительного плана представляет пунктирный ритм триольной доли в умеренном и в медленном темпе. «Классическим» образцом в этом смысле является третья часть «Шехеразады» Римского-Корсакова¹. Приступать к дирижированию подобными произведениями можно лишь после того, как будет хорошо освоен пунктирный ритм дуольных долей. Для овладения этим ритмом лучшим примером является вторая часть 39-й симфонии Моцарта². Подготовкой к дирижированию триольным пунктирным ритмом может явиться также работа над произведениями с тем же ритмом, но идущими в более быстрых темпах: первая часть Пятой симфонии Чайковского, первая часть Седьмой симфонии Бетховена и др.

Работа над медленными частями классических симфоний дает обучающемуся возможность развивать выразительность несколько иного плана. Медленные части симфоний Моцарта, Гайдна, Бетховена требуют применения более дифференцированных выразительных средств. Здесь необходимо овладевать средствами артикуляции, более четкой фразировки, передачи усложненных ритмических мотивов и пр. Можно сказать, что произведения подобного рода требуют от дирижера более тонких выразительных средств передачи всего своеобразия мелодики. Примером могут служить вторая часть Первой симфонии Бетховена, Анданте из 95-й симфонии до минор Гайдна. Наиболее показательным и в то же время наиболее трудным образцом музыки подобного рода является гениальный Траурный марш из Третьей симфонии Бетховена. Значительные сложности возникают перед молодым дирижером и при исполнении второй части Четвертой

¹ См. об этом на с. 71 и 72.

² См. подробнее на с. 70.

симфонии того же автора. Поэтому решать подобные учебные задачи лучше всего на второй части из 104-й симфонии Гайдна (а также на вторых частях некоторых других его симфоний), вторых частях симфоний Моцарта, из них на наиболее трудной и в то же время чрезвычайно полезной для развития выразительных средств дирижирования — второй части из его 41-й симфонии.

Почему мы остановились на примерах дирижирования лирической музыкой умеренного и медленного темпа? Для этого есть некоторое основание. Обучающегося прежде всего необходимо приучить к осмысленности дирижирования. Это значит, что он должен в своих жестах передавать смысловые связи долей, мотивов, выражать динамику развертывания музыкальной ткани. Понять и освоить это легче на мелодической музыке, чем, скажем, на быстрых частях симфоний Гайдна или Моцарта (с чего обычно и начинаются занятия по дирижированию). Как мы выше указывали, музыка такого рода в большей мере способствует ощущению связности и направленности движения музыкальной фразы. Обучающийся развивает ощущения в руке, необходимые для «поддерживания» движения, для перевода одного звука, одной доли в другую, для выражения их устремленности к точке опоры, мелодической кульминации. Развитие этого ощущения очень важно для обучающегося. Оно приучает дирижера чувствовать музыку в движении, в динамике развертывания. Работа подобного рода развивает не только двигательные ощущения, но и музыкальное мышление, придает ему большую активность. В дальнейшем, дирижируя произведениями, идущими в быстром темпе (те же симфонии Моцарта), дирижер уже не будет удовлетворяться формальным тактированием, механическим обозначением долей, а будет искать их смысловые связи.

Дирижер должен непрестанно развивать свое техническое умение, в частности выразительность дирижирования, которое может совершенствоваться лишь в работе над художественными произведениями. Например, он продирижировал второй частью Пятой симфонии Чайковского и, показав ее на двух уроках, перешел к другим сочинениям. Можно ли сказать, что обучающийся в полной мере освоил партитуру в дирижерском плане, довел все до совершенства, научился всему из того, что могло дать ему произведение? На этот вопрос даже сам обучающийся ответит отрицательно. И тем не менее молодой дирижер откладывает партитуру и возвратится к ней может быть лишь тогда, когда впоследствии будет дирижировать всей симфонией. А между тем произведения подобного рода особенно ценны для развития различных навыков выразительного дирижирования, активности музыкального мышления, волевых качеств. Они могут принести еще большую пользу в том случае, если обучающийся время от времени будет вновь обращаться к ним, работать над ними в домашних условиях и иногда приносить их в класс. Иначе говоря,

такие произведения должны служить постоянным материалом для дальнейшего развития дирижерского мастерства, для развития средств дирижерского воздействия на исполнителей. Однако работа может принести пользу лишь в том случае, если обучающийся не будет ограничиваться повторением ранее найденного, а постарается обнаружить в музыке что-то новое и, конечно, станет искать соответствующие выразительные средства для передачи своих исполнительских замыслов.

Исполнитель-инструменталист, как правило, работает одновременно над несколькими произведениями. Здесь, к примеру, и фуга Баха, и этюд Шопена, и соната Бетховена, и какое-нибудь произведение Рахманинова. Все эти сочинения одновременно лежат на его пюпитре. Обучающийся же дирижированию обычно работает лишь над одним произведением. Показав его на двух-трех занятиях, он переходит к изучению другого, предыдущее же откладывает «в запасник». Подобную систему занятий безусловно следует считать неправильной. Результаты работы обучающегося окажутся плодотворными, если он, подобно инструменталисту, будет одновременно работать над несколькими произведениями.

Положительная сторона предлагаемого метода в следующем. Во-первых, значительно увеличивается время работы над каждым произведением, поскольку дирижер, чередуя изучаемые сочинения, показывает их через урок или два. Это очень существенно, так как кратковременная работа над произведением не позволяет дирижеру «сжиться» с музыкой, более глубоко вникнуть в ее содержание, прочувствовать ее эмоционально-образную сторону.

Во-вторых, работа над двумя или несколькими сочинениями (обязательно разного характера) расширяет диапазон выразительных средств, одновременно осваиваемых обучающимся. Кроме того, значительное разнообразие выразительных средств, применяемых при дирижировании несколькими разными по своему характеру произведениями, предохраняет от заучивания приемов, избавляет от жестовых штампов.

Методическая целесообразность работы одновременно над несколькими сочинениями обуславливается не только указанными причинами. Иногда это вызывается настоятельной необходимостью. Так, например, дирижер работает над каким-то, может быть, несколько трудным для него произведением. Для более совершенного дирижерского воплощения этого сочинения обучающемуся не хватает определенных качеств, свойств жеста, черт характера. В данном случае можно параллельно работать над изучаемым произведением и небольшим сочинением, характер которого позволял бы развивать недостающие обучающемуся качества, дирижерские приемы, те или иные свойства жеста. Таким образом, обучающийся дополнительно включает в свои занятия как бы специальный «этюдный» материал.

Например, дирижеру нужно поработать над развитием большей динамичности, мужественности, объемности жеста. В дан-

ном случае можно взять для «этюдной» работы полонезы Лядова, Глинки (из «Ивана Сусанина») или Чайковского (из «Евгения Онегина»). Для выработки объемности, широты и в то же время пластичности жеста можно одновременно работать над первой частью сюиты Глазунова «Из средних веков» («Море»), первой частью «Шехеразады», второй частью сюиты из оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане». Кстати сказать, эти же произведения мы рекомендовали молодому дирижеру для развития пластичности и заполненности жеста при дирижировании триольным ритмом счетной доли такта.

«Этюдами» могут служить также отдельные короткие фрагменты из уже освоенных произведений или специально подобранных для этой цели. Действительно, в работе над каким-то сочинением у дирижера недостаточно убедительно получаются некоторые места, тогда как все остальное хорошо освоено. Стоит ли задерживаться на этом произведении? Целесообразнее перейти к новым заданиям, продолжив работу лишь над тем, что не удастся. Таким образом, решая различные узко очерченные исполнительские задачи, обучающийся будет все время находиться в творческом поиске. Прибегать к работе над «выборочными» местами можно и тогда, когда дирижер будет осваивать такие произведения, как «Весна священная» Стравинского, где встречаются сложные несимметричные ритмы, для овладения которыми требуется определенная тренировка.

Педагогический опыт подсказывает, что обучающиеся успешнее развивают дирижерские навыки в том случае, если одно и то же задание выполняется в классе одновременно двумя учениками одного курса или равной подвижности. Присутствуя на занятиях своего товарища, наблюдая как положительные, так и отрицательные стороны его дирижирования, слушая замечания педагога, обучающийся в большей мере осознает недостатки своего дирижирования, чем когда сам стоит за пультом. При этом, если работу над первой половиной прорабатываемого в классе произведения он только наблюдает, то второй половиной дирижирует сам, в какой-то мере стараясь не совершать тех ошибок, относительно которых уже были сделаны замечания. Занимаясь подобным образом, педагог имеет возможность более детально прорабатывать отдельные места произведения, адресуя свои указания не только ученику, стоящему за пультом, но и тому, кому предстоит продолжать дирижировать вслед за ним.

Присутствие всех учеников в классе обязательно. В этом случае педагог, работая с одним учеником, может воспользоваться каким-то частным случаем дирижирования, чтобы дать обобщающие объяснения, разъяснить некоторые принципиальные положения дирижерского исполнительства, различного отношения к средствам дирижерского воздействия. В свете сказанного можно считать методически целесообразным, чтобы педагог, работая в классе с учеником, видел возможность воспитывать в соответ-

ственном направлении учеников всего класса. Иначе говоря, педагог работает со всем классом, используя для этого пример индивидуального занятия с одним из учеников.

В Приложении мы приводим перечень основной симфонической литературы с примерным распределением по курсам для занятий в классе, с оркестром и для экзаменов, принятый в Программе для музыкальных вузов по специальности оперно-симфоническое дирижирование (составленной автором данной книги). Знакомство со списком произведений даст обучающемуся некоторое представление об их относительной трудности, поможет правильно ориентироваться в выборе учебного репертуара.

«КРИЗИСНЫЙ КУРС»

Начало обучения. Ученик еще ничего не умеет или умеет очень мало. Все, что сообщает ему педагог, все технические приемы, которые он осваивает,— все это ново и интересно, не вызывает никаких сомнений или возражений.

Первые шаги в овладении новым видом исполнительской техники одинаковы для учащихся разных уровней музыкальной подготовки. (Известно, что в дирижерском классе учатся лица, уже окончившие вуз и только что сошедшие со школьной скамьи.) Конечно, одни овладевают дирижерскими навыками быстрее, другие медленнее, одни лучше, другие хуже. Мы возьмем для примера средний случай: вполне удовлетворительные способности, достаточные успехи, хорошие результаты в учебе. Всякий педагог будет стремиться лучшим образом показать свою работу. Поэтому не исключено и некоторое форсирование успехов, когда ученик перенимает внешнюю сторону руководства исполнением непосредственно «с рук» педагога.

На первых порах обучения подобный метод может быть оправдан: ученик, освоивший кое-какие дирижерские приемы и выразительные средства дирижирования в дальнейшем сможет применить их в других случаях. Желание показать своего ученика с наилучшей стороны вполне естественно, в этом нет ничего предосудительного, противоречащего методике обучения, если бы...

Первые удачные выступления молодого дирижера вызывают одобрение окружающих — оркестра, комиссии и, в особенности, родственников и знакомых. Правда, сам дирижер понимает, что все достигнутое им — результат больших усилий педагога. Однако кому не лестно получать комплименты и похвалу даже и в том случае, если «виновник» их понимает, чем они вызваны. «Конечно, мой успех — заслуга педагога. Но ведь я же усвоил все то, что он мне показал, значит в этом успехе есть и моя

доля», — так примерно думает молодой дирижер. Что же, в этом есть своя логика.

По мере овладения учащимся навыков дирижирования естественно возникает некоторая дифференциация в путях дальнейшего их развития. Более способные раньше других начинают проявлять самостоятельность, другие (не обязательно малоспособные) еще нуждаются в настойчивой и «мелочной» опеке педагога. Трудно заметить, когда происходит некоторый психологический перелом в отношении учащегося к тому, что дает ему педагог, а иногда и к самому педагогу.

Но где-то на четвертом году обучения учащийся начинает относиться к замечаниям педагога без той безоговорочности, которые были в начале занятий. Чаще всего это выражается в том, что ученик в ответ на замечания педагога приводит всевозможные доводы, оправдывающие его дирижерский «проступок», критикуемый педагогом. Иногда он ссылается на невнимательность исполнителей к его жесту, иногда отстаивает свое понимание произведения и т. д.

Почему это происходит? Причин здесь, конечно, много, но основная, как нам представляется, заключается в следующем.

Новый этап овладения дирижерским исполнительством знаменует собой период совершенствования полученных знаний в процессе дальнейшей практики, более частого дирижирования оркестром. Здесь же происходит и накопление новых навыков и обогащение ранее приобретенных. В этот период роль педагога становится *еще более значимой* и ответственной: ему теперь необходимо развивать у ученика самостоятельность в решении всевозможных исполнительских проблем, в нахождении более ярких и индивидуальных средств руководства исполнением. Педагогу следует приучать учащегося неустанно искать все новые и новые выразительные приемы. А молодой дирижер должен понимать — что хорошо сегодня, на первоначальной стадии обучения, не может и не должно удовлетворять его завтра. Таким образом, педагог должен научить своего воспитанника *быть всегда в поиске*.

И вот здесь часто происходит следующее. С того момента, как учащийся стал проявлять больше самостоятельности в нахождении исполнительских решений, а главное, в применении выразительных приемов дирижирования, он начинает иначе относиться к замечаниям педагога, воспринимает их как *критику* его *самостоятельной* работы со всеми вытекающими из этого отрицательными последствиями. Ведь на первых порах замечания педагога относились не к тому, что самостоятельно подготовил ученик, и не уязвляли его самолюбия. Теперь — иное дело: педагог критикует его домашнюю работу, его достижения, а следовательно, его умение и возможности находить нужные дирижерские средства.

Умный, ищущий и целеустремленный ученик будет с должным вниманием относиться к самой строгой и суровой критике педагога, так как она может дать направление его дальнейшей

работе. Но встречаются и иные, недостаточно разумные или наделенные большим самолюбием (если не самомнением) ученики. Им кажется, что педагог придирается, незаслуженно упрекает их во всевозможных недочетах, критикует их способности. Отсюда постоянное стремление молодого дирижера отвести от себя «обвинение», найти объективные причины неудачи.

Случается, что причиной болезненного реагирования на критику педагога оказываются, как это ни парадоксально, сами успехи обучающегося. Как мы уже говорили, если первые свои успехи учащийся расценивал как результат настойчивых усилий педагога, то позже он начинает воспринимать их только как собственную заслугу, как следствие его достоинств, его таланта. Конечно, здесь большая доля справедливости. Но ведь разумный педагог видит достижение своей цели не в показательных успехах ученика, а в том, чтобы научить его быть самостоятельным, научить работать, правильно мыслить, уметь находить нужные средства управления и т. п. Сомнительна заслуга педагога, способствовавшего успешности выступлений ученика, но который не научил его *работать самостоятельно*, не развив в нем всех качеств и навыков, которые нужны дирижеру в его повседневной исполнительской деятельности.

Точка зрения педагога на успехи ученика может быть иной, чем у самого обучающегося. Отсюда часто возникающее недовольство: «Все меня хвалят, а вот педагог ищет во мне только недостатки». Именно здесь и коренятся многие причины нетерпимости ученика к критическим и строгим замечаниям педагога. Родственники, знакомые, друзья — люди иногда мало разбирающиеся в дирижировании — неудержимо и восторженно приветствуют выступление молодого дирижера. Иногда к этим голосам присоединяются и не вполне искренние похвалы лиц более авторитетных. Оркестранты, большей частью доброжелательно относящиеся к выступлениям молодых дирижеров, также расточают неумеренные комплименты. Наконец, все венчается отличной оценкой экзаменационной комиссии. Что может теперь сделать педагог? Его замечания выслушиваются, но принимаются далеко не полностью и не безоговорочно. В самом деле, мало кто склонен прислушиваться к критическим замечаниям, звучащим в хоре похвал.

Затронем еще одно обстоятельство, порождающее недовольство ученика замечаниями педагога. В специальных инструментальных классах состав обучающихся по возрасту и степени подготовленности в основном однородный. Можно говорить лишь о некоторых оттенках их дарований. Совсем не то в классе по дирижерской специальности. Здесь, прежде всего, можно заметить разные уровни профессиональной зрелости, музыкальной подготовленности, не говоря уже о различии, иногда значительном, в возрасте обучающихся. Одни обладают яркими дирижерскими данными, но еще недостаточно развиты в музыкальном

отношении. Другие, будучи уже зрелыми исполнителями, лишены столь же ярких дирижерских способностей. У одного сильная воля, активность воздействия на исполнителей, но неудобные, «корявые» руки, у другого движения рук очень выразительны, но слабо проявляются волевые качества. Встречаются дирижеры, способные оказывать воздействие на музыкантов оркестра, активно передавать им свои намерения, но теряющиеся во время репетиционной работы, тогда как другие отлично знают оркестр и умеют словами объяснить исполнителям свои намерения, но не могут столь же ярко и выразительно передавать их жестами.

И вот лица, столь разные по своим способностям, склонностям, музыкальной зрелости обучаются в одном классе. Вполне понятно, что уже достаточно зрелый исполнитель, обучающийся дирижированию, никак не может смириться с тем, что его младший товарищ делает бóльшие успехи в дирижировании лишь потому, что обладает бóльшими дирижерскими способностями. С другой стороны, молодой человек, наделенный специфическими дирижерскими способностями, часто ограничивается поверхностным освоением музыки, выдвигая на первый план внешнюю сторону управления исполнением.

Укажем еще на различия в музыкальном «происхождении» обучающихся в классе. Здесь пианисты, скрипачи, хоровики, теоретики, исполнители на народных инструментах — люди с разной культурой, разным пониманием оркестра, а подчас и партитуры, по-разному подходящие к ее изучению, по-разному слышащие ее. Все это также влияет на успеваемость дирижера, на его развитие и успехи и, в конечном итоге, на его исполнительский облик.

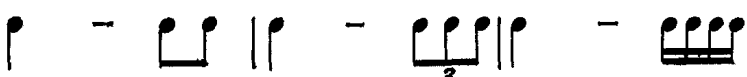


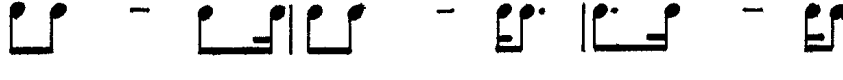







Как видим, в процессе воспитания дирижера педагог сталкивается с особыми, специфическими трудностями, для преодоления которых ему необходим и педагогический такт, и понимание психологии своих учеников. Мы не в праве навязывать педагогу, как он должен общаться с ними, в какой форме делать указания. Думается, однако, что любое критическое замечание, сколь бы оно ни было серьезным, не должно быть уничтожающим, лишаящим обучающегося уверенности в своих силах, в возможности достичь лучших результатов.

Обучающемуся же мы можем посоветовать более внимательно относиться к тем замечаниям, которые касаются каких-либо недостатков его дирижирования. Молодой дирижер должен понимать, что педагог, обращая внимание на негативные стороны его дирижирования, заботится о совершенствовании его профессионального мастерства, а отнюдь не критикует его дарование. Очень часто случается, что лишь столкнувшись в практической деятельности с каким-то затруднением, он начинает осознавать всю справедливость замечаний, полученных им от педагога еще во время занятий в классе. Так пусть же он, еще находясь в этом классе, по достоинству оценивает самые строгие замечания своего наставника и будет им только благодарен.

ПРИЛОЖЕНИЕ

УПРАЖНЕНИЯ

I СОПОСТАВЛЕНИЕ РИТМИЧЕСКИХ РИСУНКОВ ВНУТРИ ДОЛИ, В ТАКТЕ

- 1) 
- 2) 
- 3) 
- 4) 
- 5) 
- 6) 
- 7) 
- 8) 
- 9) 
- 10) 
- 11) 

II. СОПОСТАВЛЕНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ ПРИЕМОВ

- 1) $\frac{4}{4}$ 5) $\frac{2}{4}$
- 2) $\frac{4}{4}$ 6) $\frac{2}{4}$
- 3) $\frac{3}{4}$ 7) $\frac{2}{2}$
- 4) $\frac{3}{4}$ 8) $\frac{2}{2}$

III СОПОСТАВЛЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ПОСЛЕДОВАНИЙ

- 1) $\frac{4}{4}$ 7) $\frac{4}{4}$
- 2) $\frac{4}{4}$ 8) $\frac{4}{4}$
- 3) $\frac{4}{4}$ 9) $\frac{4}{4}$
- 4) $\frac{4}{4}$ 10) $\frac{3}{4}$
- 5) $\frac{3}{4}$ 11) $\frac{3}{4}$
- 6) $\frac{2}{4}$ 12) $\frac{2}{4}$

IV. СОПОСТАВЛЕНИЕ ПУНКТИРНЫХ РИТМОВ РАЗНОГО ВИДА

- 1) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$
- 2) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$
- 3) $\frac{3}{4}$ $\frac{9}{8}$

V СОПОСТАВЛЕНИЕ РАЗНЫХ ВАРИАНТОВ СОЕДИНЕНИЯ ДОЛЕЙ

1) $\frac{4}{4}$

2) $\frac{3}{4}$

VI. СОПОСТАВЛЕНИЕ МОТИВОВ С РАЗЛИЧНОЙ ИНГОНАЦИОННОЙ СТРУКТУРОЙ

Хорей Ямб

1) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

2) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

3) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

4) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

Амфибрахий

5) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

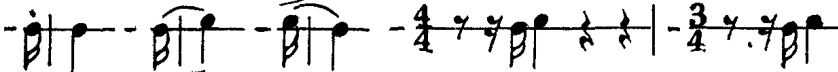
6) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

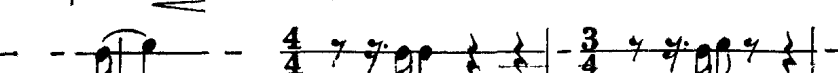
7) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

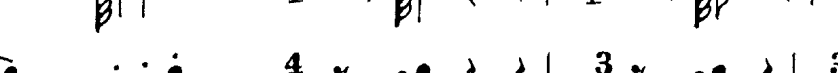
8) $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{4}$ — $\frac{4}{4}$ $\frac{12}{8}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$

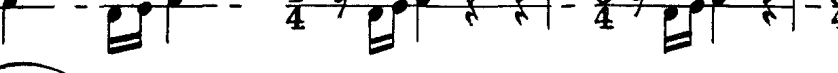
VII. СОПОСТАВЛЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЗАТАКТОВ И ВСТУПЛЕНИЙ ТИПА ЗАТАКТА (С НЕПОЛНОЙ ДОЛИ)

1) 

2) 

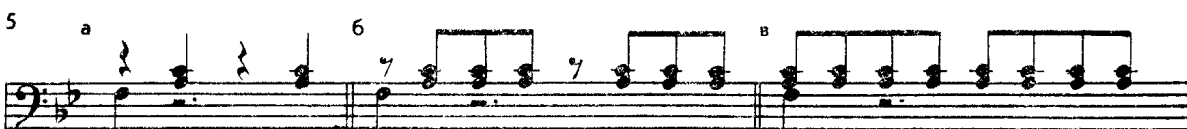
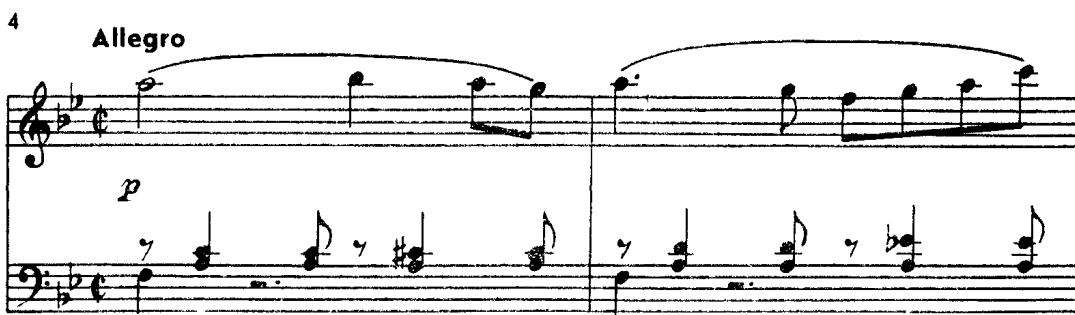
3) 

4) 

5) 

НОТНЫЕ ПРИМЕРЫ

1 **Allegro** Калинников Симф № 1



p *V le*

6 *a* 6 *b*

r **Allegro**

7 **Andante**

8

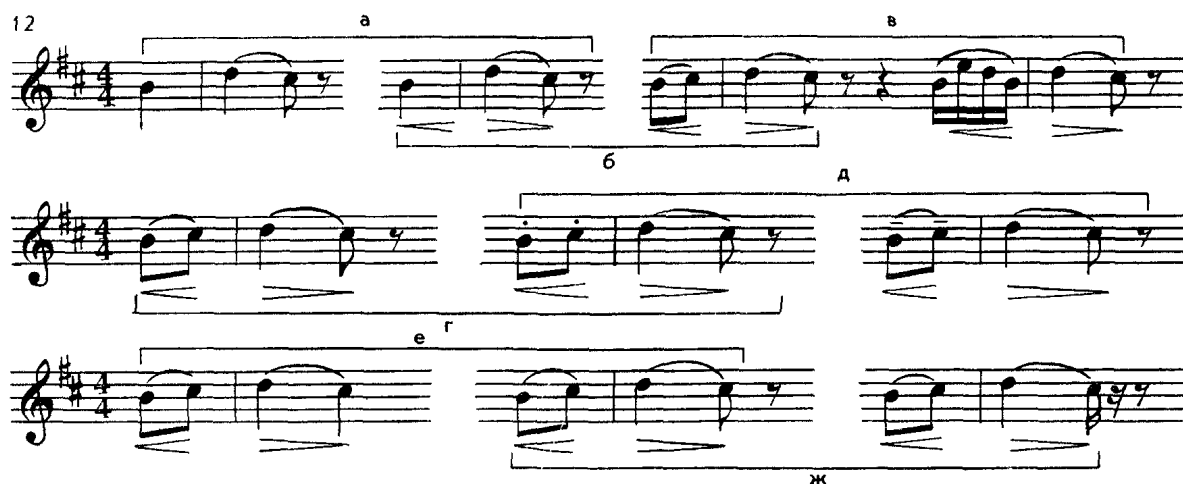
9 **Andantino quasi allegretto**

10 **Andante con moto**

11

Andante con moto

12



13

Allegro con anima

14

Andantino quasi allegretto

15

Moderato con anima

16 Allegro non troppo

17 Moderato ♩ = 76

18 Allegro giocoso

19 Andante

20 **Allegro**

Ob

p V-le

21 **Allegro vivace**

rit.

22 **Allegro con brio**

Бетховен, Симф. № 3, ч. I

p *ff* *p*

f *decresc.* *p*

23 **Allegro con brio**

Бетховен Симф № 2, ч. I

p

24 **Allegro con brio**

p

25 $\text{♩} = 120$

Бетховен Симф № 1, ч II



26 **Molto vivace**

Вебер «Вольный стрелок»



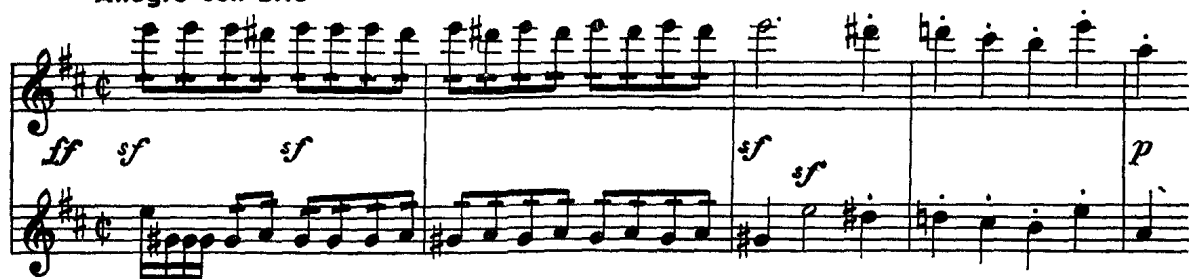
27 $\text{♩} = 112$

Бетховен Симф № 1, ч I



28 **Allegro con brio**

Бетховен Симф № 2, ч I



29 **Andante cantabile con alcuna liezza** ($\text{♩} = 54$)



30 **Con moto** ($\text{♩} = 60$)

animato



f

mp

31 **B** Tempo I (♩. = 54)

p *mp* *f*

32 ♩. = 54

Чайковский. Симф. № 5, ч. II

p *cresc* *mf* *cresc poco a poco*

C Poco più mosso

p *cresc* *mf* *cresc poco a poco*

Tempo I

p *cresc* *mf* *cresc poco a poco*

33 ♩. = 80

Чайковский. Симф. № 5, ч. II

p *cresc* *mf* *cresc poco a poco*

ritenuto

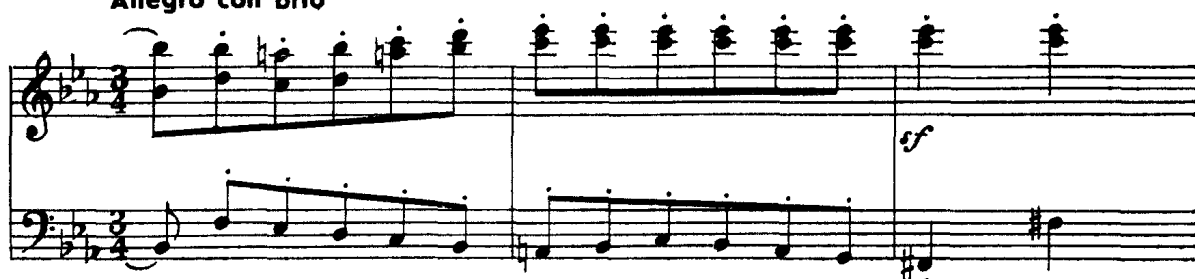
Andante mosso

34 ♩. = 144

Чайковский. Симф. № 6

p *cresc* *mf* *cresc poco a poco*

35

Allegro con brio

36

Moderato con anima

Чайковский Симф № 4



37

Moderato con anima

Cor Ob, Fl

Bassi

Cl Fag

38

Allegro giusto

First system of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music, each starting with a piano (*p*) dynamic marking. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music, each starting with a *Fag* (Fagotto) marking. The music features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

Second system of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The music features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

Third system of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music, each starting with a *Fag* (Fagotto) marking. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The music features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

Fourth system of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The music features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

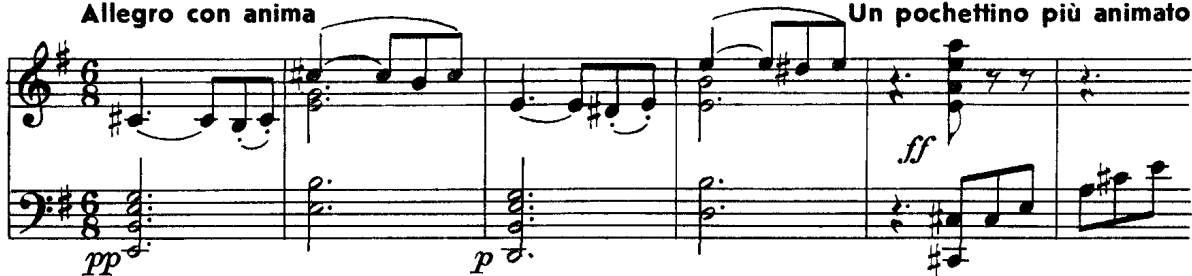
Fifth system of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains two measures of music. The music features complex rhythmic patterns and dynamic markings.

39



40

Чайковский Симф № 5

Allegro con anima**Un pochettino più animato**

41

Andante cantabile con moto

42

Più mosso

Чайковский Симф № 4, ч II, трио



43

Allegretto

44



45



46

Andante cantabile con moto

47

Poco sostenuto

Measures 47-48, marked **Poco sostenuto**. The score is in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It features three staves: Treble, Alto, and Bass. The Treble staff has a *pp* dynamic marking. The Alto and Bass staves also have *pp* markings. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some measures containing beamed sixteenth notes.

48

Andante cantabile con moto

Measures 48-49, marked **Andante cantabile con moto**. The score is in 3/8 time with a key signature of two flats (Bb and Eb). It features two staves: Treble and Bass. The Treble staff has a *pp* dynamic marking. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some measures containing beamed sixteenth notes.

49

Allegro

Measures 49-50, marked **Allegro**. The score is in 3/4 time with a key signature of two flats (Bb and Eb). It features three staves: Treble, Alto, and Bass. The Treble staff has a *ff* dynamic marking and a *p dolce* marking. The Alto staff has a *ff* dynamic marking. The Bass staff has a *ff* dynamic marking. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some measures containing beamed sixteenth notes. Instrument labels include Ob, Cl, Fl, V-ni, and Cor.

50

Allegro

Measures 50-51, marked **Allegro**. The score is in 3/4 time with a key signature of two flats (Bb and Eb). It features three staves: Treble, Alto, and Bass. The Treble staff has a *f* dynamic marking. The Alto staff has a *ff* dynamic marking. The Bass staff has a *ff* dynamic marking. The music consists of eighth and sixteenth notes, with some measures containing beamed sixteenth notes.

51 **Allegro molto e vivace**

52

53 **Allegro vivace**

54 **Sehr lebhaft**

55 **Allegro vivace**

56 **Allegro vivace**



57



58 **Sempre piu allegro**



59 **Molto vivace**



60 **Allegro molto e vivace**



61

Allegro vivace



62

Allegro



63

Allegretto amabile



64 $\text{♩} = 108$

65 $\text{♩} = 152$

66 $\text{♩} = 84$

67 **Poco sostenuto**

68

V-ni I V-ni II V-ni I V-ni II

69 **Moderato con anima**

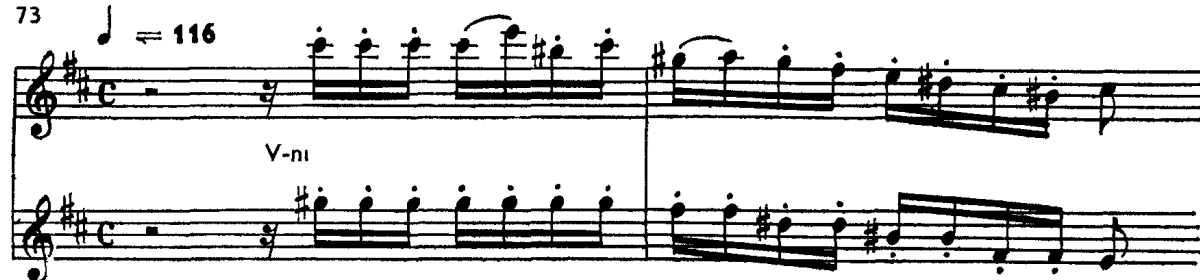
70 **Allegretto**

71 **Vivace**

72 **Allegro giusto**



73 $\text{♩} = 116$



74



**ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ СИМФОНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
С ПРИМЕРНЫМ РАСПРЕДЕЛЕНИЕМ ПО КУРСАМ**

| | Занятия в классе | Занятия с оркестром | Экзамен |
|---|---------------------|------------------------|---------|
| <i>Барток Б.</i> | | | |
| Концерт для оркестра | IV—V | IV—V | IV—V |
| Музыка для струнных, ударных и челесты | IV—V | V | V |
| <i>Бах И. С.</i> | | | |
| Сюиты, концерты, отрывки из ора- торий | II—III | III | — |
| <i>Берлиоз Г.</i> | | | |
| Фантастическая симфония | IV—V | IV—V | IV—V |
| Увертюры | II—III | II—III | II—III |
| <i>Бетховен Л.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 2, 4 | I | I | I—II |
| Симфонии №№ 3, 5, 7, 8 | II—III | II—III | II—III |
| Симфония № 6 | III | III | III |
| Симфония № 9 | IV—V | — | — |
| Увертюра «Прометей» | I | I—II | — |
| Увертюра к опере «Фиделио» | I | I—II | I—II |
| Увертюры «Кориолан», «Эгмонт» | II—III | II—III | II—III |
| Увертюра «Леонора № 3» | III—IV | III—IV | III—IV |
| Инструментальные концерты | II | II—III | — |
| <i>Бизе Ж.</i> | | | |
| Симфония № 1 | I—II | I—II | I—II |
| Сюиты «Арлезианка» | I | I | — |
| №№ 1, 2 | | | |
| «Детские игры» | I | I | — |
| <i>Бородин А.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 2, 3 | I—II | II | II |

| | | | |
|---|--------|--------|--------|
| Опера «Князь Игорь»: Увертюра, Половецкие пляски | I—II | I—II | I—II |
| <i>Брамс И.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 4 | II—IV | III—IV | III—IV |
| Симфонии №№ 2, 3 | III—IV | III—IV | III—IV |
| Трагическая увертюра, Вариации | III—IV | II—III | II—III |
| Инструментальные концерты | III | III—IV | III |
| <i>Брукнер А.</i> | | | |
| Симфонии №№ 3, 4 | III | IV—V | IV—V |
| Симфонии №№ 7, 8, 9 | IV—V | — | — |
| <i>Вагнер Р.</i> | | | |
| Увертюра к опере «Риенци» | I—II | I—II | I—II |
| Увертюра к опере «Тангейзер» | II | II | II |
| Увертюра к опере «Летучий гол- ландец» | II—III | II—III | II |
| Увертюра к опере «Нюрнбергские мейстерзингеры» | II—III | II—III | III |
| Увертюра к опере «Лоэнгрин» | II—III | III | III |
| Опера «Тристан и Изольда»: Вступление, Смерть Изольды | III | III | III |
| Зигфрид-идиллия | III | III | III—IV |
| Траурный марш из оперы «Гибель богов» | III | — | — |
| <i>Вебер К. М.</i> | | | |
| Увертюры | I—II | I—II | I—II |
| <i>Вивальди А.</i> | | | |
| Концерты | — | II—III | — |
| <i>Гайдн Й.</i> | | | |
| Симфонии | I—II | II (V) | I |
| <i>Гендель Г.</i> | | | |
| Концерты, отрывки из ораторий | — | II—III | — |
| <i>Глазунов А.</i> | | | |
| Симфонии №№ 4, 5, 6, 7 | II—III | III | III |
| Симфония № 8 | III—IV | III—IV | IV |
| <i>Глинка М.</i> | | | |
| Увертюра и танцы из оперы «Иван Сусанин» | I—II | I—II | I—II |
| Увертюра и танцы из оперы «Руслан и Людмила» | I—II | I—II | I—II |
| «Камаринская», Вальс-фантазия | I | I | — |
| «Ночь в Мадриде» | I—II | I—II | — |
| «Арагонская хота» | II | III | III |
| <i>Григ Э.</i> | | | |
| «Осенью» | I—II | II | II |
| «Пер Гюнт»: сюиты №№ 1, 2 | I | I | — |
| <i>Дворжак А.</i> | | | |
| Симфонии №№ 5—9 | II—III | II—III | III |
| Симфонические поэмы | II—III | II—III | III |
| Концерт для виолончели с оркестром | II—III | III | III |
| <i>Дебюсси К.</i> | | | |
| «Море» | IV—V | IV—V | IV—V |
| Ноктюрны, «Послеполуденный отдых фавна» | III—IV | III—IV | III—IV |

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| Дюка П. «Ученик чародея» | III—IV | III—IV | III—IV |
| Кабалевский Д. Сюита из оперы «Кола Брюньон» ~ | II—III | II—III | III |
| Калинников В. Симфония № 1 | I—II | I—II | I—II |
| Караяев К. Сюита из оперы «Лейли и Меджнун» | II—III | II—III | III |
| Лист Ф. Симфония «Фауст» | IV | IV—V | IV—V |
| Симфонические поэмы | I—II | II—III | II—III |
| Концерты для фортепиано с оркестром | II—III | III | III |
| Лядов А. «Баба-Яга», «Кикимора», «Волшебное озеро» | I—II | I—II | I—II |
| Восемь русских народных песен | I | I | — |
| Малер Г. Симфонии №№ 1, 4 | III—IV | IV—V | V |
| Симфонии №№ 2, 3, 5 | IV—V | — | — |
| Песни | III—IV | IV—V | — |
| Мендельсон Ф. Симфонии №№ 3, 4 | I—II | II | II |
| Увертюры | I | I—II | I |
| Инструментальные концерты | II | II | III |
| Моцарт В. А. Симфонии, увертюры | I—II | II (V) | I—II |
| Инструментальные концерты | I | I—II | — |
| Мусоргский М. «Ночь на Лысой горе» | I | I—II | I—II |
| «Хованщина»: Вступление, | I | I—II | — |
| Пляски персидок | I | I | — |
| Скерцо | II—III | III—IV | III—IV |
| «Картинки с выставки» | | | |
| Мясковский Н. Симфония №№ 5, 6, 16, 21, 23, 27 | III—IV | III—IV | III—V |
| Онеггер А. Симфонии №№ 2, 3, 5 | IV—V | IV—V | IV—V |
| Прокофьев С. Симфония № 1 | II—III | II—III | III |
| Симфонии №№ 5, 6 | IV—V | IV—V | IV—V |
| Симфония № 7 | III | III | III |
| «Ромео и Джульетта»: сюиты №№ 1, 2 | III | III | III |
| Сюита «Шут» | II—III | III | III |
| Кантата «Александр Невский» | II—III | — | — |
| Фортепианные концерты №№ 1—3 | III—IV | III | III |
| Симфония-концерт для виолончели с оркестром | III | III | III |
| Концертино | II | III | III |

| | | | |
|---|--------|--------|--------|
| <i>Равель М.</i> | | | |
| «Дафнис и Хлоя»: сюиты №№ 1, 2 | III—IV | III—IV | III—IV |
| Испанская рапсодия, «Альборада» | III—IV | III—IV | IV |
| Вальс | IV | IV | IV |
| <i>Рахманинов С.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 2 | III | III—IV | III—IV |
| Симфония № 3 | IV | IV—V | IV—V |
| Симфонические танцы «Утес» | I—II | I—II | II |
| Концерты для фортепиано с оркестром №№ 1, 2 | II—III | III | III |
| Концерты для фортепиано с оркестром №№ 3, 4, | | | |
| ✓ Рапсодия на тему Паганини | III | III | III |
| <i>Респиги О.</i> | | | |
| «Пинии Рима» | III | IV | IV |
| <i>Римский Корсаков Н.</i> | | | |
| «Шехеразада» | II—III | II—III | II—III |
| «Антар» | II—III | II—III | — |
| Испанское каприччио | I—II | I—II | I—II |
| Сказка, музыкальная картина «Садко» | I—II | I—II | II |
| Музыкальные картинки к «Сказке о царе Салтане» | I | I—II | I—II |
| Введение и Свадебное шествие из оперы «Золотой петушок» | I | I—II | I—II |
| Сюита из оперы «Пан воевода» | I | I—II | — |
| Концерт для фортепиано с оркестром | II | II—III | III |
| <i>Россини Д.</i> | | | |
| Увертюры | I | II | II |
| <i>Сен-Санс К.</i> | | | |
| Симфония № 3 | III | III | III |
| ✓ Симфонические поэмы | I—II | I—II | — |
| Инструментальные концерты | II—III | II—III | III |
| <i>Скрябин А.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 2 | II—III | III—IV | III—IV |
| Симфония № 3, «Поэма экстаза» | IV—V | IV—V | — |
| Концерт для фортепиано с оркестром | III | III | III |
| <i>Сметана Б.</i> | | | |
| Симфонические поэмы | II—III | III | III |
| Увертюра к опере «Проданная невеста» | II—III | II—III | II—III |
| <i>Стравинский И.</i> | | | |
| Сюиты из балета «Жар-птица» | III—IV | III—IV | III—IV |
| Сюита из балета «Петрушка» | IV—V | — | — |
| «Весна священная» | IV—V | — | — |
| Сюита из балета «Пульчинелла» | II | II | II |
| Маленькая сюита | II | II | — |
| <i>Танеев С.</i> | | | |
| Симфония до минор | III—IV | III—IV | III—IV |

| | | | |
|---|--------|--------|--------|
| <i>Франк С.</i> | | | |
| Симфония ре минор | III | III | III |
| <i>Хачатурян А.</i> | | | |
| Симфония № 2 | II—III | II—III | III |
| Балетные сюиты | I | I—II | — |
| Инструментальные концерты | II—III | II—III | III |
| <i>Хиндемит П.</i> | | | |
| «Метаморфозы» | IV—V | IV—V | IV—V |
| <i>Чайковский П.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 2, 3 | I—II | II—III | II—III |
| Симфонии №№ 4, 5 | II—IV | III—IV | III—IV |
| Симфония № 6 | IV—V | IV—V | IV—V |
| Симфония «Манфред» | III—IV | III—IV | III—IV |
| «Ромео и Джульетта» | I—II | II | II—III |
| «Франческа да Римини», «Гамлет», «Буря», сюита из оперы «Воевода» | II—III | II—III | III—IV |
| Итальянское каприччио | II—III | II—III | III |
| Сюиты из балетов | I | I—II | — |
| Сюиты №№ 2, 3 для оркестра | III—IV | III—IV | III—IV |
| Сюита № 1, «Моцартиана» | I—II | I—II | II |
| Серенада для струнного оркестра | I—II | II | II |
| Инструментальные концерты, Вариации на тему рококо | I—II | II—III | III |
| <i>Шостакович Д.</i> | | | |
| Симфония № 1 | II | II—III | II—III |
| Симфонии №№ 5, 6, 9, 10 | III—IV | III—IV | III—V |
| Симфонии №№ 7, 8 | IV | — | — |
| Симфонии №№ 11, 12 | II—III | II—III | III |
| Концерты для фортепиано с оркестром | II—III | II—III | III |
| Концерты для скрипки с оркестром №№ 1, 2 | III—IV | III—IV | III |
| Концерты для виолончели с оркестром №№ 1, 2 | II—III | III | III |
| <i>Штраус И.</i> | | | |
| «Летучая мышь»: Увертюра | I—II | II | — |
| Вальсы | II | II | — |
| <i>Штраус Р.</i> | | | |
| «Дон-Жуан» | III—V | III—V | III—V |
| «Тиль Уленшпигель» | III—V | III—IV | III—V |
| «Смерть и просветление», сюита из оперы | | | |
| «Кавалер роз» | III—V | IV—V | IV—V |
| <i>Шуберт Ф.</i> | | | |
| Симфонии №№ 4, 5 | I | I | I—II |
| Симфонии №№ 6, 8 | I—II | II | II |
| Симфония № 7 | II—III | II—III | II—III |
| «Розамунда»: Увертюра, балетная музыка | I | I | I—II |
| <i>Шуман Р.</i> | | | |
| Симфонии №№ 1, 4 | III | III | III—IV |
| Симфонии №№ 2, 3 | III | IV | IV |
| Увертюра «Манфред» | II | III | III |
| Концерт для фортепиано с оркестром | III | III | III |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| <i>К читателю</i> | 3 |
| Введение | 8 |
| Проблемы обучения дирижированию | 15 |
| Вопросы методики обучения | 21 |
| Задачи обучения | 27 |
| Домашняя работа дирижера | 33 |
| Содержание домашних занятий | 37 |
| Недостатки домашних занятий | 41 |
| <p>Причины неэффективности домашних занятий (41). — Неудовлетворительность мануального освоения партитуры (43). — Не развивается внимание (46). — Дирижирование одним голосом (47). — Не развиваются двигательные ощущения (48). — Не развивается «ощущение звука в руке» (50). — Закрепление жестовой модели (51). — Пассивность дирижирования (53). — Не развиваются волевые качества (54).</p> | |
| Методы домашних занятий | 55 |
| <p>(Метод раздельного освоения партитуры (58). — Метод сопоставления (60).</p> <p>Роль двигательных ощущений в освоении мануальной техники (61). — Упражнения на сопоставления (65). — Применение метода сопоставления в работе над партитурой (67). — Метод сопоставления в работе над передачей образного характера музыки (73). — Метод сопоставления в работе над фразировкой (78). — Сопоставления аккомпанементов (80). — Инструментальные сопоставления (81)</p> <p>Методы сопоставления и раздельного дирижирования как средство исполнительского анализа партитуры (83). Раздельное освоение выразительных элементов (87). Временное упрощение исполнительских задач (90). О поисках выразительных средств дирижирования (91).</p> | |
| «Дирижерское видение» партитуры | 97 |
| Тактика управления исполнением | 113 |
| О преодолении противоречий дирижерской техники | 117 |
| Факторы, вызывающие ритмическую неточность исполнения | 119 |
| Три типа управления исполнением | 120 |
| Возможные недочеты исполнения и примерные способы их предотвращения | 128 |
| Развитие навыков репетирования в классе по специальности | 133 |
| Методика развития навыков репетирования | 143 |
| О дирижировании воображаемым и реальным исполнением | 151 |

| | |
|---|-----|
| О слуховом внимании дирижера | 159 |
| О работе над партитурой в плане подготовки к репетиции | 167 |
| О работе дирижера над штрихами | 169 |
| О работе над речевыми формами общения с исполнителями | 172 |
| О подготовке к репетиционной работе | 173 |
| О планировании репетиционной работы | 176 |
| Памятка дирижеру | 181 |
| О примерном плане работы над партитурой | 182 |
| Требования, предъявляемые дирижеру репетиционной работой | 183 |
| О том, на что обращать внимание во время репетиции | 184 |
| О методике работы с оркестром | 185 |
| Дополнение | 187 |
| О использовании механической звукозаписи в домашней работе | 188 |
| О дирижировании наизусть | 192 |
| О разных манерах управления исполнением | 194 |
| Дирижер и оркестр | 199 |
| Проблемы учебного репертуара | 208 |
| «Кризисный курс» | 220 |
| П р и л о ж е н и е | 224 |
| Упражнения | 224 |
| Нотные примеры | 227 |
| Перечень основной симфонической литературы с примерным распределением по курсам | 241 |