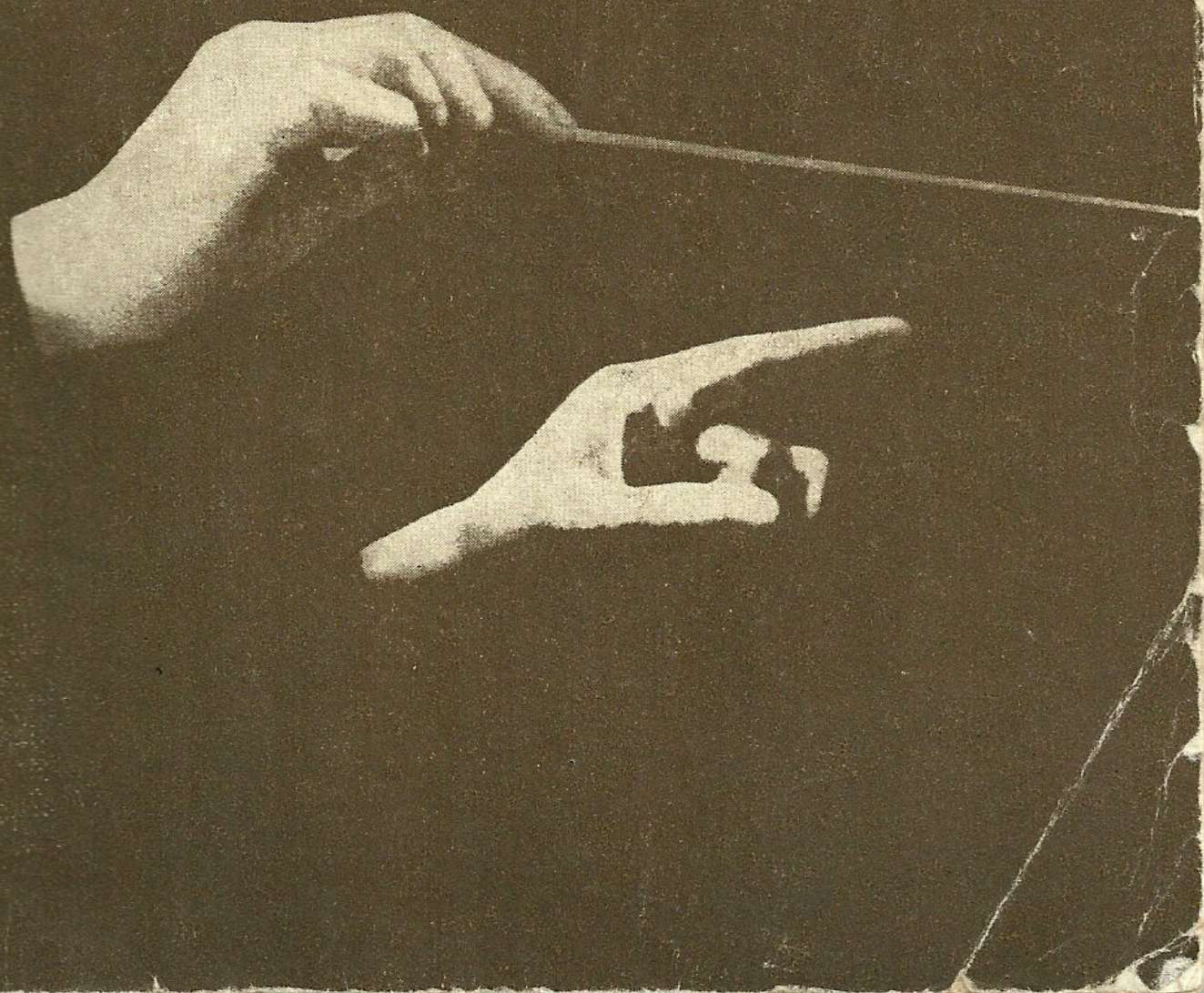


А.Иванов-Радкевич

О ВОСПИТАНИИ ДИРИЖЕРА



А. Иванов-Радкевич

О ВОСПИТАНИИ ДИРИЖЕРА



ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»
МОСКВА 1973

782

И 20

РЕДАКЦИЯ И ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ
Е. Я. РАЦЕРА

Данная брошюра посвящается проблеме формирования дирижера как исполнителя, организатора и руководителя на первоначальном этапе его обучения.

И $\frac{0925-262}{026(01)-73}$ 610—73

©Издательство «Музыка», 1973 г.

От редактора

Александр Павлович Иванов-Радкевич принадлежит к числу советских музыкантов старшего поколения. В 1931 году он окончил Московскую консерваторию по классу фортепиано профессора Ф. М. Blumenфельда, а в 1938 году там же получил диплом по специальности дирижирование.

На протяжении всей своей музыкальной деятельности Иванов-Радкевич тесным образом связан с оркестровым и хоровым исполнительством. Еще в юности он пел в хоре и играл в оркестре на смычковых и духовых инструментах. Тогда же начал и дирижировать. В последующие годы, уже как дирижер, он имел возможность общаться с самыми различными по творческому профилю оркестровыми коллективами: от детских и студенческих оркестров (он был, в частности, организатором и руководителем первого в СССР детского симфонического оркестра при Московском доме художественного воспитания детей) до Большого симфонического оркестра Всесоюзного радио, где он был ассистентом Н. С. Голованова.

Одновременно с исполнительской деятельностью Иванов-Радкевич в течение многих лет занимался дирижерско-педагогической работой на военном факультете Московской консерватории (позже в Институте военных дирижеров), в Музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных и Московском государственном институте культуры (в качестве руководителя кафедры оркестрового дирижирования), а также в Союзе советских композиторов, где он в течение семнадцати лет вел консультации по дирижированию и где его учениками были многие видные советские композиторы.

Эта обширная и разносторонняя деятельность позволила автору данной книги подойти к осознанию и раскрытию проблем дирижерского ис-

полнительства с самых различных точек зрения и придает изложению книги ту особую убедительность и достоверность, которые могут возникнуть только как результат большого практического опыта.

Автор не ставит перед собой каких-либо всеобъемлющих задач. Цель его значительно скромнее — поделиться с читателями своими мыслями, наблюдениями и убеждениями по тем отдельным вопросам воспитания молодого дирижера, которые представляются ему наиболее важными и существенными.

В отличие от многих других книг, специально посвященных дирижированию, автор не занимается изложением и рассмотрением технических приемов дирижирования, направляя все свое внимание прежде всего на проблемы формирования тех артистических и человеческих качеств, тех навыков в работе над произведением и в общении с коллективом, без которых немисливо представить себе деятельность дирижера как исполнителя, организатора и руководителя.

Весьма важным и актуальным представляется проходящее через всю работу положение, гласящее, что дирижирование есть один из наиболее сложных видов музыкального исполнительства, что дирижер — это прежде всего музыкант-исполнитель, истолкователь произведения, интерпретатор.

В наше время чрезвычайно вырос не только уровень технических возможностей артистов оркестра, но и уровень их общей и музыкальной культуры. Достаточно сказать, что музыканты, не имеющие законченного высшего образования, составляют в наших профессиональных оркестрах абсолютное меньшинство. Это естественно привело к тому, что качество оркестровой игры и в смысле технического совершенства и в смысле общего охвата каждым артистом оркестра исполняемого материала, значительно повысилось. Вот это-то высокое качество оркестрового исполнения и служит нередко ширмой, за которой скрывается скудость, а подчас и полное отсутствие исполнительского замысла у дирижера. Как следствие и возникает некий диспетчерско-информационный способ дирижирования, ничего общего не имеющий с подлинным исполнительским искусством¹.

С проблемой исполнительства непосредственно связана и неоднократно подчеркиваемая автором работы мысль о том, что техника дирижирования не может ни существовать, ни, тем более, изучаться в классах, если она не является средством выражения исполнительского замысла дирижера, средством побуждения коллектива к раскрытию этого исполнительского замысла в реальном звучании.

Эта мысль особенно важна потому, что на практике мы нередко можем встретиться с тем, что исполнительская техника дирижера рас-

¹ К сожалению, некоторые современные музыканты, ссылаясь, в частности, на ряд высказываний И. Ф. Стравинского, вообще приходят к отрицанию права исполнителя на интерпретацию, выдвигая как исполнительский идеал некое «объективное», формально-точное воспроизведение авторского текста.

смачивается не как непрерывно текущая «живая речь», раскрывающая идейно-образное содержание музыки, а как своего рода набор движений-символов, отражающих те или иные особенности и подробности нотной записи.

Дирижер ставит перед собой задачу показать в том или ином темпе *forte* или *piano*, *legato* или *staccato*, обозначить паузу или фермату; попытка же раскрыть идейно-художественное содержание произведения, то есть то главное, что стоит за четвертями, точками, акцентами и паузами, даже не возникает.

Хочется обратить внимание начинающих дирижеров на то, что вся первая половина книги посвящена автором предрепетиционной работе дирижера, то есть его самостоятельной работе, постоянному совершенствованию и развитию своих способностей и специфических дирижерских качеств.

Это говорит об огромной ответственности музыканта, избравшего для себя дирижерский путь, и служит наглядным выражением мысли автора, что дирижер, прежде чем он будет что-либо требовать от оркестра, должен очень многое потребовать от себя самого.

Молодым музыкантам иногда кажется, что для того чтобы быть дирижером, вполне достаточно иметь административно установленное право требовать. На самом же деле это административное право мгновенно рассыпается, если оно не подкреплено подлинным, моральным правом на руководство. Дирижер никогда не должен забывать, что его обязанность руководить не только оркестром, но и самим собой, что, воспитывая коллектив, он должен воспитывать прежде всего самого себя.

Во всей деятельности А. П. Иванова-Радкевича дирижерская педагогика тесным образом переплетается с педагогикой фортепианной. (В настоящее время автор книги руководит классом специального фортепиано в музыкальном училище.) Это, естественно, нашло свое отражение и на страницах его работы. Если учесть, что в наши дни психология и методика в области фортепианного исполнительства и педагогики разработаны несомненно более широко, чем соответствующие разделы дирижерского искусства, то стремление автора использовать фортепианный опыт представляется вполне закономерным и продуктивным. Тем более, что сравнение и противопоставление дирижирования и фортепианного исполнительства дает возможность автору более отчетливо и ярко раскрыть и показать многие специфические особенности, присущие дирижерскому искусству.

По ходу изложения привлекаются отдельные материалы из трудов по психологии, физиологии движения, анатомии. Автор отнюдь не претендует на детальную научную разработку всей проблемы в целом. Но само стремление подойти к решению отдельных вопросов психологии дирижерского исполнительского искусства с научных позиций безусловно заслуживает внимания и свидетельствует о широте взглядов А. П. Иванова-Радкевича, о «прогрессивности и правильности его психологических и общепедагогических позиций», как отметил в своем отзыве, написанном после ознакомления с рукописью данной книги, академик Б. М. Теплов.

Возможно, кое-что может показаться в книге общеизвестным. Что ж! Лишнее напоминание тоже приносит свою пользу. Опытные дирижеры очень хорошо знают, что когда становишься за пульт, ничто так легко не забывается, как то, что казалось наиболее само собой разумеющимся.

Тех, кто хотя бы в какой-то степени одарен способностью к разумному самоанализу и самоконтролю, книга безусловно заставит об очень многом задуматься. Кто-то найдет в ней, вероятно, подтверждение своих собственных мыслей и ощущений и будет уже за это благодарен автору.

Думается, что даже при том условии, что отдельные моменты могут показаться кому-либо и спорными, практическая достоверность содержания, убежденность автора в высказываемых им взглядах (при этом он отнюдь не стремится что-либо догматизировать или навязывать) несомненно вызовут интерес к книге не только у молодых, начинающих дирижеров и их руководителей, но и у всех, кого в той или иной степени волнуют проблемы дирижерского исполнительского искусства.

Евг. Рацер

Предисловие

Искусство дирижирования, так же как и всякое другое музыкально-исполнительское искусство, развивается и совершенствуется в процессе постоянного общения исполнителя со своим «инструментом», то есть в процессе непосредственной регулярной работы дирижера с оркестром или хором.

Однако, в первоначальном периоде обучения между дирижированием, с одной стороны, и всеми прочими исполнительскими специальностями, с другой, существует различие, заключающееся в следующем: певец, скрипач, пианист или любой другой инструменталист работает в непосредственном, живом общении со своим инструментом с самого первого урока, в то время как дирижер не может начать работать с оркестром или хором, если он предварительно, то есть именно до первой встречи с исполнительским коллективом, не получил специальную дирижерскую подготовку. Даже одареннейшие и высокоэрудированные музыканты оказывались в беспомощном, а подчас и катастрофическом положении, пытаясь провести оркестровую репетицию или концерт, не имея достаточно серьезной предварительной дирижерской подготовки.

В настоящее время практикуется система обучения дирижированию, при которой предварительная подготовка в классных условиях проходит при участии пианистов-концертмейстеров, заменяющих будущий оркестр или хор.

Практическое руководство исполнением пианистов-концертмейстеров позволяет молодому начинающему музыканту

приобщиться к дирижерскому искусству, овладеть основами техники дирижирования в процессе активной творческой дирижерско-исполнительской деятельности. Занятия эти имеют большое значение и для общего музыкального развития молодого дирижера, так как дают ему возможность широко ознакомиться с самой разнообразной музыкальной литературой.

В учебных заведениях такой подготовительный период продолжается от одного до двух лет, после чего обучающемуся предоставляется возможность встречи с оркестром или хором.

Специфика общения с оркестром и хором требует от дирижера и многих других качеств: умения руководить массой исполнителей, установить творческий контакт с коллективом, безупречно слышать хор или оркестр и должным образом реагировать на неточности исполнения, лаконично и ясно формулировать свои требования и пожелания; умения планировать репетицию и экономно расходовать силы и время всех ее участников, организовать репетицию, подготовить к ней помещение, нотный материал и т. д. Разумеется, эти обширные и разнообразные задачи не могут быть полностью разрешены в условиях классных занятий. Тем не менее, и в этой области учащийся получает все необходимые сведения и навыки, практически закрепляя их в занятиях с пианистами-концертмейстерами.

В предлагаемой работе рассматриваются вопросы первоначального периода обучения дирижированию в условиях классных занятий.

Первой и главнейшей задачей дирижерской педагогики первоначального периода обучения автор считает воспитание у будущего дирижера способности внутреннего слышания изучаемого нотного текста, а также способности произвольного последовательного развертывания в собственном сознании музыкального образа изучаемого произведения.

Второй задачей автор считает развитие способности к воплощению сложившегося в сознании дирижирующего музыкального образа во внешних двигательных проявлениях; с целью побудить исполнительский коллектив к воспроизведению этого музыкального образа в реальном звучании.

В соответствии с этим перед педагогом, ведущим курс обучения дирижированию, возникает задача развивать и совершенствовать у учащегося три вида дирижерской техники: а) предрепетиционную технику, б) исполнительскую технику, или технику дирижирования, в) технику репетирования.

Такое деление дирижерской техники на ее составные элементы, разумеется, условно, так как и в процессе обучения, и в профессиональной деятельности дирижера трудно

выделить из общего процесса работы какой-нибудь отдельный ее элемент, не затрагивая в то же время остальные.

а) Под предрепетиционной техникой, или техникой предрепетиционного периода, следует понимать технику чтения и запоминания нотного текста, тщательного всестороннего анализа этого текста и усвоения его деталей с помощью средств, непосредственно доступных дирижеру, технику мысленного воспроизведения прочитанного текста как в виде отдельных музыкальных фрагментов, так и в виде завершеного, целого музыкального произведения. Все это относится в особенности к работе дирижера над новым, ранее неизвестным ему произведением.

Проверка и корректура нотного материала, позволяющие обеспечить наиболее рациональное и экономное использование репетиционного времени, также относятся к предрепетиционному периоду работы и производятся самим дирижером, из сферы внимания которого не должен ускользать ни один участок организационной стороны предстоящей репетиции или урока в классе.

Таким образом, задачу предрепетиционного периода мы определяем как личную творческую готовность дирижера к репетиции с исполнительским коллективом и как подготовку всех необходимых для репетиции материальных средств и условий.

б) В исполнительской дирижерской технике, или технике дирижирования, необходимо различать две функции: функцию тактирования и экспрессивную функцию, или функцию выразительности.

Тактирование осуществляется при помощи движений рук дирижера, перемещающихся в пространстве с определенной скоростью и в условных направлениях; оно служит для обозначения темпа и метра исполняемой музыки. Тактирование является своего рода канвой, сеткой для художественного дирижирования.

Задача экспрессивной функции — раскрыть внутренний смысл, идейно-эмоциональное содержание музыки.

Но воплощение, раскрытие в двигательном аппарате дирижера внутреннего идейно-эмоционального содержания музыки — это лишь одна сторона исполнительского процесса дирижера. Сущность же техники дирижирования заключается в том, что выражение идейно-эмоционального содержания музыкального произведения сочетается в движениях дирижера с неперенным волевым воздействием его на исполнителей, властно побуждающим их к реализации художественных замыслов дирижера в живом звучании.

Музыкант, не владеющий искусством этого сочетания, не может быть назван дирижером, ибо он не управляет, не вызы-

вадет к жизни то или иное звучание, а лишь отражает, регистрирует исполняемую коллективом музыку, воспринимаемую им извне.

в) Техника репетирования — это способность и умение дирижера при минимальной затрате сил и времени исполнителей наиболее полно и точно реализовать в живом звучании творческий замысел композитора, зафиксированный в нотном тексте. Техника репетирования предполагает умение дирижера активно воздействовать на исполнительский коллектив не только при помощи средств своего дирижерского аппарата, но и путем устных разъяснений в моменты необходимых приостановок исполнения, а также краткими указаниями, замечаниями и требованиями, высказываемыми «на ходу» во время исполнения.

Весь материал брошюры разделяется на две части. В первой части сконцентрированы вопросы, связанные с техникой чтения нотного текста, с внутренним слышанием и произвольным мысленным развертыванием во времени музыкального образа произведения, — то есть вопросы предрепетиционной техники. Во второй части рассматриваются вопросы дирижерско-исполнительского процесса, связанные с управлением коллективным исполнением в процессе реализации в живом звучании творческих намерений дирижирующего, то есть вопросы техники дирижирования и техники репетирования.

Первоначальный вариант данной работы заключал в себе три части. Третья часть состояла из нотного материала с комментариями и предназначалась для практических занятий в классе с начинающими дирижерами. Эта часть была выделена автором в самостоятельное пособие и издана как «Хрестоматия для начинающего дирижера» в двух выпусках, вышедших из печати соответственно в 1961 и в 1964 годах.

Часть первая

Глава I

ДИРИЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. А. Римский-Корсаков в статье «Эпидемия дирижерства», говоря о предпосылках, необходимых для того, чтобы стать дирижером, указывает: «...Надо быть хорошим музыкантом, т. е. хорошим исполнителем или композитором, чтобы иметь возможность приобрести требуемые для этого знания»¹. Ту же мысль развивает он и в другой статье: «...Дирижеры, хормейстеры и аккомпаниаторы образуются все из тех же инструменталистов и певцов...

Вооруженный умением владеть одним или двумя инструментами, способный, т. е. с природным сольфеджио, при знании элементарной теории и понятиях о гармонии и инструментовке ученик легко сделается дирижером или хормейстером, если обладает для этого известной сметливостью и известными нравственными качествами»².

Не каждому хорошему музыканту — исполнителю или композитору — удастся сделаться и хорошим дирижером, так как для этого необходим не только ряд специальных знаний и навыков, но и специфически дирижерское дарование. Несомненно, однако, что каждый хороший дирижер должен быть прежде всего хорошим музыкантом — исполнителем или композитором, обладать хорошим слухом, чувством ритма, музыкально-теоретическими знаниями и, что не менее важно, быть образованным и широко эрудированным человеком.

Поэтому, если для уже сложившегося музыканта главной задачей в процессе обучения дирижированию является приобретение специальной техники дирижирования, то для молодого исполнителя, только начинающего свою музыкальную жизнь, дирижирование является прежде всего средством его

¹ Римский-Корсаков Н. А. Эпидемия дирижерства. — Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 2. М., 1963, с. 38.

² Римский-Корсаков Н. А. Теория и практика [и] обязательная теория музыки в русской консерватории. — Там же, с. 204.

музыкального воспитания. Центр тяжести в занятиях дирижированием перемещается в таком случае с освоения специальных технических знаний и умений в сторону развития общей музыкальности в самом широком смысле этого слова.

Отсюда вытекает и очень важный вывод — техника дирижирования, понимаемая как исполнительский процесс, получает подлинную свою ценность только в руках хорошего, зрелого музыканта. И чем выше интеллектуальный и музыкальный уровень обучающегося дирижированию, тем большие требования сможет предъявлять учитель ученику: раскрытие высоких и тонких художественных целей естественно потребует и более совершенной и тонкой техники дирижирования.

Начинающие обучаться дирижированию молодые способные инструменталисты требуют со стороны педагога большого внимания, направленного в первую очередь на развитие их музыкальной и общей культуры, укрепление хорошего, здорового музыкального вкуса, а со стороны дирижерской — на развитие внутреннего слуха, техники чтения нот, умения свободно ориентироваться в нотном тексте. Будущий специалист-дирижер — это руководитель, наставник, воспитатель целого коллектива исполнителей; право же на это дается лишь тому, кто в музыкальном отношении выше каждого из членов руководимого им коллектива.

Никогда не следует забывать, что предметом изучения в классах дирижирования является музыка, что техника дирижирования, как одна из внешних форм проявления исполнительского процесса, не может существовать и, тем более, изучаться сама по себе; она является лишь средством раскрытия конкретного музыкального содержания, средством воздействия на исполнителей. Творческие же задачи определяются музыкальным материалом, то есть художественной литературой разнообразного содержания и различных степеней трудности. Эта музыкальная литература изучается не только путем анализа, мысленного проигрывания и обсуждения художественных особенностей произведения, но и исполнительски, то есть в процессе воплощения ее средствами техники дирижирования.

В общем учебном процессе, имеющем целью профессиональное воспитание молодого музыканта, особое место принадлежит индивидуальному исполнительству. Оно играет в формировании музыканта исключительно важную роль и не может быть ничем заменено. В этом смысле, дирижирование имеет ряд преимуществ, например, перед инструментальным исполнительством.

Во-первых, дирижирование, в своей элементарной, простейшей форме, доступно каждому одаренному музыканту, так

как, являясь исполнительским средством выявления музыкально-эмоционального содержания произведения, оно в то же время не связано столь непосредственно, как это имеет место в инструментальной и вокальной специальностях, с процессом звукообразования. Конечно, и здесь техническая оснащенность исполнителя играет немаловажную роль. И все же в процессе дирижирования учащемуся легче выявить свое переживание музыкального образа, так как его дирижерско-исполнительский аппарат относительно более свободен, что дает ему больше возможностей для полного и беспрепятственного проявления своих музыкально-эмоциональных переживаний.

Еще более ста лет назад Р. Шуман, в своих «Жизненных правилах и советах молодым музыкантам», рекомендовал возможно раньше познакомиться с дирижированием¹. Известно также, что некоторые видные педагоги-инструменталисты прибегают к дирижированию как к средству воздействия на ученика в процессе исполнения им музыкального произведения на инструменте или используют дирижирование в качестве средства выявления самим учеником его творческих намерений².

Как показывает педагогическая и исполнительская практика, яркое представление музыкантом образа исполняемого произведения всегда весьма благоприятно сказывается на преодолении им технических трудностей.

Вторым существенным преимуществом дирижирования является то, что предметом изучения в дирижерских классах служит совершенно безграничный по своему объему и содержанию, выдающийся по художественным достоинствам музыкальный материал.

На первоначальном этапе обучения могут быть использованы сборники народных песен в превосходных обработках Римского-Корсакова, Чайковского, Балакирева, Лядова, песни и романсы Глинки, Гурилева, Даргомыжского, Рахманинова; необъятная фортепианная литература — Бах, Моцарт, Бетховен, Шопен, Шуман, Лист и т. д.; на более поздних этапах обучения — симфоническая и оперная музыка. Весь этот многогранный и разнообразный мир превосходной музыки оказывает крайне благотворное влияние на музыкальное раз-

¹ См.: Шуман Р. Жизненные правила и советы молодым музыкантам. Пер. П. И. Чайковского. — В кн.: Чайковский П. Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 36. М., 1961, с. 369.

² По свидетельству А. И. Зилоти, к своеобразному дирижированию на уроках с учениками прибегал Ф. Лист (см. цитату на с. 56); к дирижированию прибегал в работе с учениками Ф. М. Блуменфельд; часто дирижировал в классе Г. Г. Нейгауз, рекомендуя пользоваться дирижированием, подогреть им свой артистизм.

витие учащегося, если, конечно, внимание его не переключается исключительно на двигательный процесс, и драгоценные часы индивидуальных уроков не расходуются на пресловутую отработку «специальных» движений.

Невозможно переоценить все богатство новых эмоционально-творческих переживаний, связанных с исполнительским анализом, разбором и подготовкой каждого нового произведения, значение их для общего художественного роста учащегося, расширения не только его музыкального, но и общего кругозора.

Таким образом, дирижирование, являясь специальной исполнительской дисциплиной, имеет одновременно и гораздо более широкое значение, как средство общемузыкального воспитания. Для каждого серьезного музыканта изучение дирижерского искусства столь же необходимо, сколь и добросовестное изучение предмета «общее фортепиано» для каждого обучающегося в специальном музыкальном учебном заведении.

Глава II

ОСОБЕННОСТИ ДИРИЖЕРСКОЙ ПРОФЕССИИ И ДИРИЖЕРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Каждый музыкант, решивший овладеть искусством дирижирования, должен отчетливо представлять себе все трудности, всю ответственность избираемой им профессии. Поэтому необходимо уже в самом начале длинного и трудного пути приобретения мастерства дирижирования разъяснить учащемуся особенности, составляющие специфику этой профессии и выделяющие дирижера из общего ряда музыкантов-исполнителей в совершенно особую категорию.

Музыкант-инструменталист приобретает и совершенствует исполнительское мастерство на индивидуальных уроках в классе, в процессе ежедневной домашней работы, а также благодаря систематическим выступлениям на зачетах, экзаменах, отчетных вечерах и открытых публичных концертах. Не исключена возможность обогащения исполнительского опыта и в домашней обстановке, в кругу своих друзей и знакомых. При этом он постоянно, от первого урока музыки и до ответственных публичных выступлений работает с «инструментом в руках» и постепенно сживается с ним настолько, что в конце концов инструмент становится как бы неотъемлемой частью самого исполнителя. Так, в ежедневном общении со своим любимым инструментом растет из года в год его исполнитель-

ское мастерство, приобретается творческий, исполнительский опыт.

На основе твердого знания текста музыкант развивает тонкое тактильное чувство—чувство осязания, чувство мышечного тонуса и расстояний в движении, то есть чувство пространственной ориентации. Полное владение этими ощущениями в сочетании со зрительным восприятием нотного текста и общим обостренным музыкально-слуховым контролем порождает уверенность в процессе звукоизвлечения; предчувствие «покорного выполнения инструментом» воли играющего раскрывает для него безграничные возможности использования разнообразнейших средств музыкальной выразительности для воплощения музыкальных образов произведения.

Дирижерская профессия отличается в этом смысле рядом особенностей.

Первая особенность заключается в том, что в процессе исполнения дирижер не имеет непосредственного контакта со звучащим инструментом и сам непосредственно не участвует в процессе звукоизвлечения. Взамен всего этого он получает лишь зрительный контакт с исполнителями и может донести свои творческие намерения до слушателей только путем воздействия на исполнительский коллектив при помощи мимики и условных движений рук.

Специфическое для дирижерского исполнительства отсутствие физической опоры в инструменте, отсутствие, в частности, привычного тактильного ощущения, осязания в пальцах в какой-то степени компенсируется опорой (по существу своему, правда, более психологической, чем физической), которую получает дирижер в дирижерской палочке.

Вторая важнейшая особенность дирижерской профессии состоит в своеобразии творческой, художественной ответственности дирижера. Ответственность, которую несет перед своими слушателями исполнитель-солист, разумеется, очень велика. Однако несет он ее за свою личную художественно-исполнительскую деятельность. В отличие от этого, дирижер ответствен перед слушателями не только за себя, но и за тот коллектив, которым он руководит; кроме этого дирижер ответствен еще и перед самим коллективом: его задача заключается в том, чтобы указать каждому участнику коллектива, как он должен играть, чтобы общее исполнение с наибольшей полнотой раскрывало творческие намерения композитора.

К особенностям дирижерской профессии следует отнести и то обстоятельство, что весьма важный начальный период работы над произведением дирижер проводит вообще вне контакта со своим «инструментом». Положение дирижера, приступающего к изучению нового для него нотного текста, можно сравнить в этом смысле с положением режиссера —

постановщика нового спектакля, имеющего в руках текст новой пьесы, но еще не имеющего под руками ни актеров, ни сцены.

Как режиссер, так и дирижер в предрепетиционный период ведут свою творческую работу над новым произведением в состоянии мысленного, внутреннего видения (слушания) развертывающегося во времени действия, стремясь возможно более полно охватить его содержание, ярко и точно воссоздать в своем воображении художественные образы. И тот, и другой, читая текст про себя, воспроизводят в своем сознании отдельные реплики, находят интонации и динамику отдельных фраз, темпы различных эпизодов, фиксируют кульминации отдельных частей и всего произведения в целом, постепенно приближаясь к определению окончательной его формы.

Такая работа над текстом произведения быть может и не дает еще полного и завершенного представления о реальном звучании, но представление о темповых, ритмических, динамических, мелодических и гармонических элементах сочинения дирижер получит, а при достаточном опыте и творческой фантазии он сможет прийти и к созданию более или менее совершенного музыкального образа. Благодаря этому, дирижер еще задолго до встречи с коллективом исполнителей может составить план действий, план репетиций.

В условиях классных занятий, на первых этапах обучения дирижер тоже лишен возможности работать со своим «настоящим инструментом»: оркестр или хор заменяются, как правило, пианистами-концертмейстерами и техника репетирования начинает вырабатываться в условиях воздействия дирижера лишь на одного или двух исполнителей.

Специфической особенностью дирижерского исполнительства является также его кажущаяся легкость. Во время концертного исполнения даже наиболее сложных и трудных музыкальных произведений часто создается впечатление крайней простоты и доступности дирижерского искусства для каждого желающего дирижировать.

Однако это не так: успех исполнительской, воспитательно-педагогической и организационной деятельности дирижера обусловлен не только специфическим дарованием, специальной подготовкой и творческим энтузиазмом, но и всей его предшествующей музыкальной деятельностью, общей культурой, высоким интеллектуальным развитием, разносторонней одаренностью и исключительной эрудированностью, в том числе и в вопросах искусства.

«Значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным — интеллектуальным и эмоциональным — содержанием. Музыка есть средство общения между людьми. Чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим

«языком», но и иметь, что сказать. Мало того, даже и для того, чтобы понимать музыкальную речь во всей ее содержательности, нужно иметь достаточный запас знаний, выходящих за пределы самой музыки, достаточный жизненный и культурный опыт»¹.

Говоря далее о Н. А. Римском-Корсакове, академик Б. М. Теплов пишет: «Народ и природа были как бы двумя главными центрами, вокруг которых концентрировались творческие думы и чувства Римского-Корсакова. Питались же эти думы и чувства интересами и знаниями огромной широты. Художественную литературу как русскую, так и иностранную он знал глубоко и разносторонне. Интересовался живописью и тонко разбирался в ней, о чем свидетельствуют отдельные высказывания его о картинах Репина, Ге и др., записанные Ястребцевым... Одно время он систематически занимался философией — детально изучал Спинозу, Спенсера, труды по истории философии и эстетике... Больше всего он боялся остановиться в своем развитии. И это было следствием не только огромного запаса творческих сил и неистощимой любознательности. В основе этого постоянного движения лежало прежде всего сознание своей ответственности, остро развитое чувство долга художника...

Римский-Корсаков был не только великим музыкантом. Он был прежде всего большим человеком. В той или другой мере это относится ко всем значительным музыкантам. Бетховен, Шуман, Лист, Глинка, Чайковский, Мусоргский — все они были прежде всего людьми с богатейшим идейным содержанием, которым было что сказать человечеству.

Нельзя не подчеркнуть еще раз, что это относится не только к композиторам, но и к исполнителям, через восприятие и творческое воспроизведение которых получают конкретную реализацию замыслы композиторов»².

«Обширное образование, прекрасная осведомленность в вопросах философии, истории, литературы и, конечно, искусства резко выделяют Чайковского как одного из культурнейших представителей своего времени. Круг его умственных интересов был исключительно велик»³, — пишет известный советский музыковед Г. Б. Бернандт.

На необходимость для серьезного музыканта широкой образованности, а не только специального образования, обращал внимание и Рихард Вагнер. Можно иметь образование — говорил он, — но не иметь в то же время образованно-

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 49.

² Там же, с. 50.

³ Бернандт Г. П. И. Чайковский. М.—Л., 1940, с. 50.

сти. Кто имеет образованность, тот «превосходит всех. Но обладающий лишь образованием доступен критике»¹.

Нужно ли говорить, что все это имеет непосредственное отношение к музыканту, стремящемуся стать дирижером, то есть призванному самой профессией своей быть художественным руководителем целого коллектива исполнителей.

Естественно, что в задачу педагога, с первых же шагов обучения будущего дирижера, входит воспитание в нем тех специфических качеств и навыков, которые составляют сущность его новой музыкальной профессии и будут сопутствовать ему на протяжении всей его профессионально-исполнительской деятельности. Учитывая, что сам дирижер непосредственно не участвует в процессе звукоизвлечения, необходимо прежде всего стремиться к тому, чтобы воспитать в нем постоянное, повышенное внимание к качеству звука. Дирижер должен следить за тем, чтобы все способы звукоизвлечения, приемы звукообразования обеспечивали наилучший художественный результат, — всегда заботиться о качестве, о тембре звука, о его эмоциональном воздействии; звук должен быть музыкальным, красивым, удовлетворяющим эстетическим требованиям, а не звуком вообще такой-то высоты и длительности.

Отсутствие у дирижера непосредственного физического контакта со звучащим инструментом ставит перед педагогом по дирижированию новую, совершенно отличную от прочих исполнительских специальностей задачу: вооружить будущего дирижера исполнительской техникой, являющейся не только средством выявления его творческих намерений, но, одновременно, и средством воздействия на исполнительский коллектив.

Характерная особенность занятий с учащимися по дирижированию состоит также в том, что учитель не слышит реального исполнения своего ученика, как это бывает в других классах, а видит исполнение в дирижерском аппарате своего ученика и в результате такого видения слышит его внутренним слухом. Это в том случае, если занятия идут с воображаемым исполнительским коллективом. Занятия, в которых участвуют пианисты-концертмейстеры, разумеется, более просты, чем при дирижировании воображаемым звучанием, но и результат таких уроков более примитивен: и педагог, и учащийся слышат реальное фортепианное звучание, а не звучание, сложившееся в воображении ученика в период предварительной работы над произведением.

Если пианисты-концертмейстеры хорошо знают репертуар и достаточно инициативны, они могут помимо своей воли по-

¹ Вагнер Рих. О дирижировании. Спб., 1900, с. 72.

вести за собой малоопытного дирижера. В таком случае перед педагогом возникает еще одна дополнительная задача — обнаружить расхождения между интерпретацией дирижера-учащегося и инициативой в интерпретации пианистов-концертмейстеров и следить за тем, чтобы концертмейстеры, безусловно подчинившись воле дирижера, способствовали максимально полному раскрытию именно его исполнительских намерений.

Начинающему дирижеру бывает обычно недостаточно имеющихся в его распоряжении технических средств, чтобы полностью выявить свой художественный замысел. Дирижерскими средствами легче всего передать темп и метр исполняемой музыки, относительно ясно могут быть показаны динамические соотношения звучаний. Такие же проблемы, как звуковысотность, гармония, мелкие ритмические рисунки иногда почти недоступны передаче средствами дирижерской техники и могут легко ускользнуть из сферы внимания ученика.

Поэтому первый этап работы педагога с учеником-дирижером над новым произведением проходит не только в процессе исполнения последним данного произведения, как это имеет место в работе с инструменталистами, но и в подробной беседе за фортепиано, посвященной чтению, разбору, детальному анализу текста. К этим вопросам педагог возвращается и на последующих уроках до тех пор, пока не убедится в отчетливом знании учащимся текста изучаемого произведения.

Для дирижера владение фортепиано определяет всю дальнейшую деятельность, так как в его распоряжении имеются лишь два средства для чтения нотного текста: внутренний слух и фортепиано. Долголетний упорный труд и настойчивость в совершенствовании владения фортепиано дают основное оружие в его «дирижерские руки» — средство для прочтения, отличного понимания и свободного знания текста.

Когда всемирно известному пианисту Иосифу Гофману был задан вопрос: «Будучи корнетистом и желая стать дирижером и композитором, я хотел бы знать, необходимо ли дополнить занятиями на фортепиано мою широкую теоретическую и обычную общеобразовательную подготовку?», — он ответил: «Это зависит от того, чем вы хотите дирижировать и что сочинять. Крайне невероятно, чтобы вы, не владея никакими другими средствами музыкального выражения, кроме корнета, смогли написать симфонию или продирижировать ею... Если же ваши музыкальные намерения серьезны, обязательно возьмитесь за фортепиано»¹.

¹ Гофман Иосиф. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. М., 1961, с. 183—184.

В этих словах выдающегося пианиста мы усматриваем не только совет овладеть одним из важнейших средств проникновения в нотный текст, но и рекомендацию пройти школу воспитания музыканта, которую получает каждый, кто проходит через изучение специальной фортепианной литературы. Напомним, что произведения для первых лет обучения на фортепиано сочиняли Бах, Моцарт, Бетховен, Шуман, Чайковский, Прокофьев и другие. Этого обстоятельства уже достаточно для того, чтобы с первых шагов дать начинающему музыканту правильное направление, заложить в нем основы тонкого и требовательного музыкального вкуса.

Все сказанное свидетельствует об исключительной ответственности, которая ложится как на самого молодого музыканта, решившего посвятить себя дирижерской профессии, так и на педагога, воспитывающего будущего дирижера.

Глава III

ВНУТРЕННЕЕ СЛЫШАНИЕ И ЧТЕНИЕ НОТНОГО ТЕКСТА

Одним из важнейших качеств дирижера является остро развитая способность внутреннего слышания. У инструменталиста чтение нотного текста связано преимущественно с непосредственным воспроизведением его на инструменте. У дирижера «инструмент» (оркестр или хор) появляется лишь на репетиции; вся предрепетиционная работа над произведением проходит либо при помощи внутреннего слышания, либо за фортепиано.

Но прочтение партитуры за фортепиано, даже при самых высоких пианистических возможностях читающего, тоже не дает подлинного представления об ее звучании, а раскрывает в одностороннем звучании лишь ритмические и звуковысотные соотношения отдельных элементов оркестровой или хоровой фактуры.

Воссоздание же последовательно развивающегося во времени музыкального образа, более или менее близкого к задуманному автором, и в данном случае всецело зависит от творческого воображения дирижера, от его способности и умения слышать внутренним слухом, используя при этом весь свой опыт и знания.

Способность к восприятию музыки проявляется уже в самые ранние годы и выражается обычно в пении или в игре по слуху. «...Искусство играть и петь есть ближайшее и

простейшее определение музыки»¹, — говорил Н. А. Римский-Корсаков. Поэтому пение занимает в специальных музыкальных школах на протяжении всех лет обучения (на уроках сольфеджио, хорового класса и других) важнейшее место как наиболее действенный метод развития музыкально-слуховых представлений.

О значении хорового пения для каждого обучающегося музыке говорит тот факт, что хоровое пение всегда входило в систему воспитания музыкантов всех специальностей.

Известный музыкальный деятель, товарищ отроческих лет Рахманинова и Скрябина М. Л. Пресман, вспоминая годы обучения в Московской консерватории, писал: «Ни для кого никаких исключений не допускалось. От репетиции освобождала только засвидетельствованная врачом болезнь. Для нас, пианистов, хоровой класс являлся также обязательным, и все мы, наряду с певцами, должны были его посещать.

В последний год учения в Консерватории... я успел уже окончить все обязательные предметы и должен был посещать только хоровой класс...»².

«Как окончивший университет, я был освобожден от всех научных предметов. Но в хор меня записали, и я не протестовал. Хор был большой и прекрасный; в нем обязаны были участвовать все ученики: пианисты, певцы, композиторы...

Мы, композиторы, занимали целую скамейку. Тут сидели Сахновский, Кенеман, Алчевский, Глиэр, я, Черешнев и другие. Сафонов называл нас «моя надежная гвардия»³.

Сами по себе музыкально-слуховые представления развиваться не могут; они растут в процессе музыкально-исполнительской деятельности и бывают несравненно более яркими и разнообразными, если постоянно питаются восприятием внешних музыкальных впечатлений.

О внутреннем слышании, о музыкально-слуховых представлениях учащегося можно и следует судить по воспроизведению их голосом. Если музыкант неточно выполняет голосовыми средствами зафиксированное в нотном тексте, есть все основания предполагать, что у него сложились недостаточно точные музыкально-слуховые представления.

Конечно, в практической работе со студентом-дирижером в классе нет возможности услышать в его пении весь текст произведения полностью, но в этом и нет необходимости. Педагогу достаточно услышать лишь несколько первых звуков

¹ Римский-Корсаков Н. А. Теория и практика [и] обязательная теория музыки в русской консерватории, с. 118.

² Пресман М. Л. Уголок музыкальной Москвы восьмидесятых годов. — В кн.: Воспоминания о Рахманинове. Изд. 2-е, т. 1. М., 1961, с. 207.

³ Василенко С. Страницы воспоминаний, М.—Л., 1948, с. 98—99.

очередного вступления, отдельные реплики различных голосов, инструментов, групп, чтобы судить о правильности сложившегося в сознании ученика звукового образа.

Особенно важно это на первом году обучения дирижированию, когда у учащегося, до сего времени изучавшего лишь инструментальное исполнительство, складывается отношение к его новой специальности и формируется дирижерское сознание. Теперь у учащегося вместо инструмента, на котором он занимался до настоящего времени, предполагается новый инструмент — оркестр или хор, — которым он не сможет пользоваться для ежедневной учебно-тренировочной цели. В лучшем случае, в его распоряжении будет фортепиано, которое в известной мере заменит ему исполнительский коллектив. Значит прочтение нотного текста, его слуховой анализ, создание музыкально-художественного образа, с его разнообразием инструментальных или голосовых сочетаний, нюансов, тембров, ритмических особенностей, будут доступны учащемуся лишь во внутреннем слышании.

Конечно, чем выше уровень развития начинающего дирижера, чем больше его исполнительский багаж и тоньше его художественная интуиция, тем больше можно ожидать и требовать от него и в отношении внутреннего слышания.

Но независимо от уровня музыкального развития путь к овладению искусством дирижирования всегда один для всех и миновать отправные точки учебного процесса без ущерба для будущего невозможно. Упустив из поля зрения основательную, систематическую подготовку, такой дирижер окажется на определенном этапе беспомощным и так или иначе должен будет вернуться назад, если не захочет потерять свой авторитет исполнителя и руководителя. Начало же этого пути всегда и неизбежно надо усматривать в создании в воображении дирижирующего ясного музыкально-слухового представления.

Разумеется, начинать обучение всегда следует с простейших образцов, отличающихся ясной эмоциональной мелодией. Кажущаяся простота материала предъявляет к обучающемуся очень высокие требования с точки зрения общемузыкальной подготовки.

Дирижировать — значит руководить, управлять исполнением. А это возможно лишь в том случае, если дирижирующий отличнейшим образом знает произведение и отдает себе полный отчет в том, каким он хочет его услышать под своим руководством. В основе же четкого музыкально-слухового представления лежит тщательное прочтение нотного текста.

«Неточное чтение — вот одна из главных причин непонимания сокровенной сущности пьесы, присущего ей «стиля», непонимания, которым страдают не только любители!

Верная интерпретация музыкального произведения вытекает из правильного понимания его, а это, в свою очередь, зависит только от скрупулезно точного чтения»¹.

Так как всякое чтение предполагает раскрытие смысла графических знаков, значение которых заранее известно читающему, то залогом успешного чтения в любой области, в том числе и в музыкальной, является своевременное ознакомление с процессом чтения и постоянное практическое применение этого умения.

Существует два пути прочтения нотного текста.

Первый из этих путей связан с исполнением на музыкальном инструменте. Применительно к дирижерской специальности — это чтение за фортепиано.

Работа над нотным текстом за фортепиано практически осуществляется, в свою очередь, двумя методами. Первый метод — чтение в очень медленном темпе с тщательным анализом вертикали, с остановками на отдельных долях такта, с максимальной концентрацией внимания на мельчайших деталях каждой отдельно взятой партии или голоса. Из этих деталей, путем постепенного их запоминания и соединения, как из кирпичиков, складываются в сознании читающего отдельные такты; соединенные между собой, они дают представление о фразах, периодах, и, наконец о произведении в целом. Опыт и достаточно длительная, настойчивая, упорная работа приведут в конце концов к умению воссоздавать по отдельно проработанным деталям целостный образ произведения, вызывающий соответствующую эмоциональную настройку.

Другой метод чтения за фортепиано — пианистически законченное проигрывание клавира или собственной транскрипции партитуры. Однако совершенное исполнение клавира с имитацией тембров оркестровых или хоровых голосов доступно лишь высококвалифицированному пианисту, пришедшему к дирижированию уже сложившимся, зрелым исполнителем. Что же касается техники транскрипции хоровых и особенно оркестровых партитур, то она также требует серьезной квалификации, овладеть которой удастся немногим музыкантам.

Более целесообразным, с точки зрения целостного проигрывания партитуры в настоящем темпе, представляется исполнение ее на фортепиано в четырехручном переложении. Правда, для этого дирижеру всегда необходим партнер. Но зато четырехручные переложения, как правило, более легко исполнимы, чем двухручные, и их более или менее совершенное исполнение требует на подготовку значительно меньше времени. Кроме того, игра в четыре руки воспитывает ответственность перед партнером, исполнительскую дисциплину, бесперебой-

¹ Гофман Иосиф. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре, с. 67—68.

ность и последовательность творческого мышления, в то время как предоставленный самому себе исполнитель-одиночка невольно идет на поводу у своих личных исполнительских возможностей.

Говоря о чтении нот за фортепиано, следует подчеркнуть, что оно не вызывает возражений лишь при том условии, что параллельно идет постоянная, планомерная работа учащегося над усовершенствованием чтения при помощи внутреннего слуха. Это необходимо по двум причинам.

Во-первых, игра на фортепиано является тем видом исполнительской деятельности, который, как доказывают многочисленные факты, не обязательно требует контроля внутренним слухом: действие пальцев может быть чисто рефлексивным актом на зрительное восприятие текста; лица, хорошо читающие с листа, иногда даже не запоминают того, что было ими только что прочитано. Нечто подобное наблюдается при чтении вслух книги с одновременным течением мысли читающего в направлении, ничего общего с содержанием читаемого текста не имеющим. О подобном чтении пишет в своих мемуарах М. П. Чехов: «...Отец вслух перечитывал французские бульварные романы, иногда, впрочем, занятый своими мыслями, так невнимательно, что останавливался среди чтения и обращался к слушавшей его нашей матери: «Так ты, Евочка, расскажи мне, о чем я сейчас прочитал»¹.

Во-вторых, если даже процесс чтения идет сознательно и читающий партитуру активно осмысливает текст, исполнение на фортепиано дает лишь своего рода «репродукцию» и только огромная работа воображения может приблизить его к реальному оркестровому или хоровому звучанию.

Кроме этого, классная работа по чтению партитур за фортепиано свидетельствует о многочисленных неточностях и ритмических, и звуковысотных, неизбежно возникающих при чтении учащимися с листа, если оно не контролируется внутренним слышанием нотного текста. Особенно это заметно в музыке, отличающейся сложным гармоническим языком, изобилующей диссонансами, когда привычное положение пальцев на клавиатуре не может оказать помощь играющему и единственным направляющим фактором является внутренний слух.

Необходимым условием для точного чтения является медленное прочтение. Темп при расшифровке и анализе текста не играет решающей роли — важна ритмическая и звуковысотная точность. Последовательный охват материала, в процессе многократных повторений с постепенным приближением к настоящему темпу, приведет к достижению правильного результата.

¹ Чехов М. П. Вокруг Чехова. М., 1964, с. 38.

Второй, гораздо более сложный путь — это чтение нотного текста при помощи внутреннего слуха. Ясно, что этот путь в полной мере доступен лишь в том случае, если изучены самым серьезным образом такие теоретические дисциплины, как теория, гармония, сольфеджио, контрапункт, форма, и музыкант настолько свободно владеет ими, что ориентация в незнакомом нотном тексте для него не представляется затруднительной. Кроме того, здесь необходима также и та высоко-развитая творческая фантазия, без которой невозможно обобщение всех воспринятых из нотного текста зрительных впечатлений в единый музыкально-слуховой образ.

Для учащегося музыкального учебного заведения трудность чтения нового, незнакомого нотного текста объясняется, в какой-то степени, слишком маленьким его опытом в этой области. Если невозможно себе представить учащегося общеобразовательной средней школы, который был бы настолько мало подготовлен, что с трудом понимал бы читаемую про себя книгу, то среди учащихся музыкальных учебных заведений нечто подобное по отношению к чтению нотного текста — явление обычное. Слишком ничтожна их практика чтения нотного текста в сравнении с обычной практикой чтения, материалом для которой служит человеку с ранних детских лет вся окружающая его обстановка: ребенок, как только ему показывают и называют буквы, начинает их складывать в слова, за которыми он сейчас же улавливает знакомые ему понятия; он читает вывески и афиши, названия магазинов, улиц; в домашних условиях к его услугам кубики, домино, книжки с картинками и надписями. Он незаметно для себя овладевает чтением настолько, что уже через год, читая про себя, улыбается или хмурится, переживая прочитанное, и лишь тогда обращается за разъяснением, когда встречается слово, смысл которого ему неизвестен. Весь путь школьного и дальнейшего общего или специального образования каждого человека также связан с чтением про себя, не говоря уже о том огромном количестве литературы, которая с жадностью поглощается подростками — охотниками до чтения.

Техника чтения у каждого современного культурного человека настолько совершенна, что он не выговаривает ни звуков, ни слов, как таковых, а читает лишь содержание, смысл написанного, не придавая, обычно, значения ни шрифту, ни той орфографии, которыми этот смысл выражается, если, разумеется, это не входит в одну из специальных задач чтения.

В области музыкального воспитания картина совершенно иная. Чтение нового, незнакомого музыкального текста в школьный период обучения, да и в среднем учебном заве-

дении, как правило, исчерпывается текстом разучиваемого репертуара, исчисляемого единицами названий за учебный год: несколько этюдов, несколько пьес — это все, что читает учащийся. Конечно, не исключена возможность проявления личной инициативы, вызванной интересом к какому-либо из слышанных произведений и возникшим в связи с этим стремлением увидеть ноты и прочитать их. К сожалению, это не входит ни в программы, ни в индивидуальные планы ученика и потому не является системой.

Такое ограниченное количество нотного текста, читаемого в самый ответственный для развития и формирования сознания музыканта период, несомненно задерживает его профессиональный рост.

Если к этому прибавить весьма существенное обстоятельство, заключающееся в том, что в книгах и учебниках авторы оперируют словами, отражающими самые обычные реальные понятия, уже знакомые читающему с первых лет обучения в школе, в то время как музыка оперирует звуковыми сочетаниями, в природе не существующими, а являющимися плодом творческой фантазии авторов-композиторов, то мы должны будем прийти к неизбежному выводу: для того чтобы обучающийся музыке мог правильно прочитать, осмыслить и эмоционально пережить прочитанное про себя в нотах, объем практики чтения нотного текста должен быть увеличен в десятки и сотни раз. Но такое увеличение объема прочитываемого не представляется реальным: ни у кого не найдется для этого ни времени, ни сил. Да вряд ли и это дало бы тот же эффект, какой дает обычный для каждого человека процесс чтения книг и учебников.

Следовательно, система воспитания должна базироваться не столько на значительном увеличении количества нотного материала, читаемого учащимся, сколько на максимальном развитии его внутреннего слуха. Без решения этой задачи смысл профессиональной дирижерской деятельности вообще снимается.

Глава IV

ЕДИНОВРЕМЕННЫЙ И РАЗВЕРНУТЫЙ ВО ВРЕМЕНИ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Учащийся должен отчетливо представлять себе различие между единовременным, мгновенно возникающим в сознании образом музыкального произведения и образом, последовательно развернутым во времени.

При упоминании какого-либо сочинения мы констатируем мгновенную вспышку в сознании музыкального образа. Совершенно ясно, что чем выше стоит человек в интеллектуальном отношении, чем более он образован, развит, чем шире и разнообразнее мир его чувств, тем больше может он «услышать» в произведении, тем ярче и интереснее возникающий в его представлении художественный образ.

Но способность произвольно восстанавливать в памяти мгновенный образ произведения, присущая каждому отзывчивому на музыку человеку, существенно отличается от умения последовательно — с первого до последнего такта — воспроизвести в своем сознании все произведение, воспроизвести в темпе, со всеми его стилевыми, тембровыми и динамическими особенностями и подробностями. А это и есть основная задача техники предрепетиционного периода работы дирижера.

В учебной практике довольно часто можно встретиться с таким явлением: придя в класс, ученик уверенно заявляет, что он хорошо знает произведение, но когда он начинает дирижировать, мысленно представляя себе звучание музыки, то неожиданно для самого себя путается на первых же тактах. Сбившись, пробует начать еще раз сначала, опять сбивается и недоумевая говорит о том, что он ведь так хорошо знал произведение, столько раз слышал его. На предложение педагога рассказать об этом произведении, он действительно высказывает совершенно правильные суждения, как по поводу его формы, так и по поводу содержания, то есть по тем вопросам, которые связаны с целостным восприятием произведения.

Теперь и самому ученику становится понятным все различие между ярким эмоциональным единовременным представлением о произведении и последовательным, развернутым во времени мысленным воспроизведением его.

Конечно, в практической деятельности дирижера не бывает необходимости дирижировать мысленно представляемым исполнением — ответное реальное звучание всегда является непрерывным источником, питающим и память, и воображение, а также эмоционально подогревающим дирижирующего. Но в условиях учебного процесса, во время предварительного изучения дирижером произведения, в домашней работе, когда учащийся дирижирует лишь воображаемыми исполнителями, — внутреннее слушание, последовательное проигрывание «про себя» является обычной и необходимой формой работы. Натренированность дирижера в этой области чрезвычайно важна.

Музыкальные представления, образы и переживания возникают в соединении с целым рядом других, в том числе зри-

тельных или двигательных представлений, ассоциаций, переживаний. В чистом виде музыкально-слуховые представления возникают лишь тогда, когда речь идет об отдельных элементах музыкального языка, например, звуках, интервалах, ритмических соотношениях, то есть тогда, когда восприятие музыки связано с аналитическими процессами, с анатомическим изучением музыкальной ткани, не вызывающими необходимости эмоционального восприятия и переживания музыки как художественного целого.

В силу комплексного восприятия музыки, музыкальная память в свою очередь также никогда не фиксирует чисто слуховые представления, а всегда выступает как совокупность представлений и переживаний, полученных одновременно с музыкальным восприятием: здесь присутствуют и музыкальные, и зрительные, и двигательные, и различные эмоциональные элементы. Ярким образцом зрительной ассоциации может служить, например, феноменальная зрительная память величайшего дирижера Артуро Тосканини, подобно фотографической пластинке запечатлевавшая целые страницы нотного текста.

Работе над музыкальным произведением сопутствует множество побочных факторов. Они незаметным для музыканта образом запечатлеваются в его памяти в комплексе с музыкальными впечатлениями.

Об этом еще в начале века писал Иосиф Гофман: «Разучивая пьесу, мы бессознательно ассоциируем ее в голове со множеством вещей, к которым она не имеет ни малейшего отношения. Под этими «вещами» я подразумеваю не только механику фортепьяно, которая может быть легкой или тугой, но и его цвет, цвет обоев, пятно на слоновой кости какой-нибудь клавиши, картины на стенах, угол, под которым поставлен рояль по отношению к архитектурным очертаниям комнаты,— короче говоря, всякого рода вещи. Мы совершенно не отдаем себе отчета в том, что ассоциируем это с разучиваемой пьесой, пока не попробуем сыграть это хорошо выученное сочинение в другом месте — в доме друга или (если мы настолько неопытны, что можем совершить подобный промах) в концертном зале. Тогда мы обнаруживаем, что наша память изменила нам самым неожиданным образом и браним ее за ненадежность. Но дело здесь скорее в том, что наша память оказалась слишком хорошей, слишком точной, оттого-то отсутствие или изменение привычного окружения и смутило ее»¹.

¹ Гофман Иосиф. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре, с. 48—49.

Надежным рецептом против таких сюрпризов памяти является многократное обыгрывание репертуара в самых разнообразных условиях. К этому средству прибегают даже опытные музыканты, особенно перед концертами на ответственных эстрадах. В результате такого обыгрывания репертуар исполнителя постепенно как бы отделяется в памяти его от побочных впечатлений и начинает жить своей особой самостоятельной жизнью.

Задача молодого исполнителя заключается в том, чтобы научиться успешно пользоваться необходимыми ассоциациями и вовремя глушить, пресекать отвлекающие. В этом поможет постепенно приобретаемый опыт. Со своей стороны, педагог подсказывает студенту всевозможные пути и приемы, способствующие скорейшему запоминанию музыкального текста изучаемого произведения и всячески стимулирует процесс воспроизведения музыки по памяти.

Наиболее правильным и действенным средством постоянного совершенствования и развития активной музыкальной памяти молодого дирижера следует признать его систематическую работу над мысленным развертыванием во времени музыкального образа произведения и каждодневную тренировку способности внутреннего проигрывания его от первой до последней ноты.

Сначала перед студентом ставится задача усвоения и мысленного воспроизведения относительно простых по музыкальному языку, несложных по форме пьес или песен. Последовательная работа над все более сложными и трудными сочинениями постепенно подведет студента к возможности мысленного проигрывания произведений крупных форм — увертюр, фантазий, симфоний и целых опер.

Развитие способности активного мысленного воспроизведения музыки — основная задача педагога и ученика в первоначальный период обучения дирижированию.

Совершенно очевидно, что в процессе овладения такими элементами предрепетиционной техники, как способность к внутреннему слышанию или к мысленному развертыванию во времени музыкального образа произведения, существенную роль играет не только музыкально-теоретическая подготовка дирижера, но и его личный исполнительский или композиторский творческий опыт.

Отсюда вытекает очень важное заключение: обучать дирижированию следует лишь тогда, когда обучающийся достиг определенной музыкальной зрелости, когда в нем обнаружались проблески самостоятельного музыкального мышления, творческой индивидуальности, когда он уже обладает в той или иной степени исполнительским опытом и в достаточной мере овладел теоретическими знаниями.

ОТНОСИТЕЛЬНЫЙ И АБСОЛЮТНЫЙ СЛУХ

Представляется целесообразным кратко коснуться вопроса об абсолютном и относительном слухе, для того чтобы у молодых музыкантов, лишенных абсолютного слуха, но обладающих хорошим относительным слухом и нормальной музыкальной одаренностью, всегда поддерживалась уверенность в своих силах и способностях, в возможности достижения полноценных результатов в будущей профессиональной дирижерской деятельности.

Начнем с того, что укажем на ряд выдающихся музыкантов, о которых либо известно то, что они не обладали абсолютным слухом, либо не известно, что они им обладали. «Отсутствие абсолютного слуха утверждалось в отношении Вагнера, Шумана, Мейербергера, Вебера, Чайковского, Грига»¹. Все эти выдающиеся композиторы были и исполнителями-дирижерами.

И в настоящее время мы встречаем композиторов и дирижеров, не обладающих абсолютным слухом и успешно справляющихся с поставленными перед ними задачами. Имеются, например, данные об отсутствии абсолютного слуха у известного итальянского дирижера Вилли Ферреро².

Современные психологи не включают абсолютный слух в число основных музыкальных способностей, считая это сравнительно редкое физиологическое явление особым качеством слуха, представляющим лишь большое личное удобство для его обладателя.

Музыкальное же искусство доступно очень широкому кругу людей, не обладающих абсолютным слухом, именно потому, что восприятие его выразительных средств и постижение самого содержания музыки ни в какой мере от абсолютного слуха не зависят. Особенно ясно это проявляется при восприятии хоровой и сольной вокальной литературы, где множество произведений исполняются в самых различных тональностях. Можно сослаться и на известные примеры из области оперной музыки: так ария Германа из последней картины оперы Чайковского «Пиковая дама» также исполняется обычно в более удобной для певца тональности.

Общеизвестно, что И. С. Бах неоднократно использовал один и тот же музыкальный материал в различных своих сочинениях, меняя при этом тональности. Например, соль-ми-

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947, с. 157.

² См.: Хессин А. Б. Из моих воспоминаний. М., 1959, с. 216.

норный Концерт для клавира написан самим композитором и в варианте для скрипки, но в тональности ля минор; музыкальный материал Клавирного концерта ми мажор используется автором в Кантате № 169, но в тональности ре мажор и т. д.

Примеры подобного рода находим мы и в творчестве других композиторов.

У Шумана, например, тема первого номера из «Бабочек» (ор. 2), изложенная в ре мажоре, встречается и в «Карнавале» (ор. 9, № 6), но в си-бемоль мажоре.

У Чайковского до-диез-минорная тема из третьей части до-диез-минорной фортепианной сонаты использована в скерцо Первой симфонии в тональности до минор.

Особенно ярко подтверждается это формой сонатного allegro, где побочная и заключительная партии изложены в репризе в другой тональности, чем в экспозиции.

Для художника необходимо нормальное зрение; если же у него более острое зрение, чем у его коллег по профессии — это его личное преимущество. Из этого, однако, не следует, что человек, обладающий более острым зрением, в равной мере имеет шансы быть художником. Совершенно очевидно, что для этого нужны еще какие-то данные, которыми не всех наделяет природа.

Точно также и музыкант, не имеющий абсолютного слуха, но хорошо образованный, опытный, сообразительный, находчивый, может получить от своего слуха все, что необходимо для успешной профессиональной дирижерской деятельности, в то время как далеко не каждый человек, имеющий абсолютный слух, может сделаться музыкантом.

Музыкальная педагогика не располагает в настоящее время такими данными, которые давали бы нам право делать отрицательный прогноз о дирижерских перспективах учащегося, не обладающего абсолютным слухом, если этот учащийся отвечает общим исполнительским требованиям профессионального обучения музыке.

Более того, в процессе обучения постоянно следует иметь в виду, что развитие способности внутреннего слышания нотного текста, так же как и способности последовательного и непрерывного мысленного развертывания во времени музыкального образа произведения, требует упорной работы совершенно в одинаковой степени как от учащихся с относительным, так и с абсолютным слухом.

Б. В. Асафьев, вспоминая высказывания Н. А. Римского-Корсакова по интересующему нас вопросу, пишет следующее: «Теперь побеседуем о вашем слухе. Слух превосходный. В консерватории с вас потребуют на экзамене меньше, чем вы обладаете. Запомните же — ваш слух для вас даже

роскошь, но и вред. Поймите, вред, если вы не будете сами над ним работать, а только пользоваться его благами. Работать упорно, долго... Ну, вот вам советы. Забудьте, что у вас тонкий, абсолютный слух. Не буквально, конечно, а так, чтобы не всегда прибегать к его щедрым услугам. Абсолютный слух подал вам готовой всю систему интервалов. Вы просто слышите любые сочетания. А сделайте так, чтобы вам трудно было постигать расстояния между тонами и связать их. Каждый интервал, ведь он — особенный. Думайте и думайте. Вам надо уяснить себе трудности и сложности относительного слуха. Поймете, когда начнете следовать моим советам. Например, начните с симфоний Гайдна: попробуйте слышать такт за тактом внутренним слухом, не касаясь фортепьяно. Но слышать особенно, не давая пощады своему вниманию, не пропуская ни одной детали: все на отчете. Понимайте слухом, куда идет голос. Можно попробовать и струнные квартеты Гайдна, потом Моцарта. Но лучше сперва легкие из симфоний. Затрудняйте свой слух — поймите это. Может быть, услышите восемь-шестнадцать тактов в один прием — и утомитесь. Ничего. Завтра опять и опять, и чтобы всегда слух к ответу: не упущено ли чего!

Долго Николай Андреевич объяснял, как и что именно следует требовать от своего слуха, «не давая ему пощады». Потом указал на желательность подготовки слухового внимания перед концертом:

— Достаньте заранее партитуру, проштудируйте ее всю и в концерте, слушая, старайтесь сравнивать, что слышалось вам, с тем, что слышите теперь. Будет трудно. Взвесьте свои недочеты и потом задавайте себе задания перед концертами: проследить такой-то внутренний голос, такие-то вступления, уловить расположение аккордов, объяснить себе, почему там, где ваш внутренний слух ощущал провал, его нет, почему пропадает та или иная звучность, вина ли тут дирижера или композитора. Ходите непременно на камерные концерты: струнный квартет с его тончайшими колебаниями в интонациях — замечательная школа, если только квартетисты превосходные. Иначе беда — хуже фальшивят, чем любой неслаженный оркестр. Затем, научитесь слышать хор: вот голосовоеведение в его прекрасной естественности...

Со следующего дня я попытался упражнять свой слух по указанным путям, твердо запомнив сказанное. И, как мне ни было трудно, я упрямо учился познавать музыку «изнутри»... и строгим усилием воли старался заставить слух, а не глаз держать контроль над видимой в партитуре музыкой. Чтобы качественно по-иному осознать интервалы, я изобретал сам всевозможные «экзерсисы» для развития слухового внимания и напряжения.

Сложнейшим делом было перевоспитать в себе легкомысленное пассивное ощущение интервалов как данностей в активное освоение каждого интервала в качественности его и в конкретно-интонационной сопряженности любого интервального комплекса. Дело доходило порой до слез от досады. Я завидовал товарищам, не обладавшим абсолютным слухом. Сколько, бывало, времени я просиживал над простейшими из гайдновских квартетов...

Я старался «достигнуть» слухом, а не получать готовым материалом звуки в их последовательности и одновременно. Конечно, все это осуществлялось хоть и с трудностями, но без малейшей помощи рояля»¹.

Итак мы видим, что развитие слуха всегда должно быть в центре всей работы в дирижерском классе. К совершенствованию своих слуховых качеств дирижер должен стремиться не только на всем протяжении обучения, но и в процессе всей своей последующей самостоятельной профессиональной деятельности.

Что же касается вопроса об абсолютном слухе, то в заключение можно привести еще одно высказывание академика Б. М. Теплова: «В итоге наших рассуждений мы должны будем признать абсолютный слух способностью в высшей мере ценной, но вовсе не составляющей необходимого условия полноценного понимания и переживания музыки»².

Глава VI

РИТМ, ТЕМП И ЕГО МОДИФИКАЦИИ

Чувство музыкального ритма — элементарная музыкальная способность, без которой невозможно профессиональное музыкальное образование.

Элементарные способности обнаруживаются на приемных испытаниях по инструментально-исполнительской специальности; уже тогда поступающий должен показать наличие хорошего музыкального слуха, ритма, чувства устойчивости темпа, а также способности к крепкому запоминанию. Понятно, что выпадение хотя бы одного из необходимых профессионалу-музыканту качеств разрушает представление о его профессиональной полноценности.

¹ Из воспоминаний Б. В. Асафьева. — В кн.: Н. А. Римский-Корсаков и музыкальное образование. Статьи и материалы. Л., 1959, с. 212—214.

² Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 157.

Молодым людям, не обнаружившим нормально развитой способности к восприятию и проявлению музыкального ритма, не может быть предоставлена возможность подготовки к профессиональной музыкальной деятельности, тем более — деятельности дирижерской.

Одной из первых и важнейших задач, возникающих перед дирижирующим, является определение темпа. От точного выбора темпа в значительной степени зависит правильное истолкование намерений автора; неверно взятый темп искажает смысл музыки.

«...Я буду обращать внимание, главным образом, на темп, ибо... лишь на темпе дирижер сразу показывает себя или способным или неспособным»¹.

А. В. Оссовский вспоминал, что Римский-Корсаков «исключительно высоко ценил Рахманинова как дирижера, в особенности восхищаясь его ритмом и непогрешимым чувством темпа»².

В своих воспоминаниях Р. М. Глиэр также писал, что Рахманинов-дирижер поражал «скупостью движений, уверенным спокойствием, графической точностью жестов, замечательно верным чувством темпа»³.

Огромное значение придавал проблеме выбора темпа Чайковский. В своих музыкально-критических статьях он обращал особое внимание на темпы и при оценке рецензируемых концертов вопрос о правильно взятых темпах не отделял от понятия художественного исполнения. Вот несколько примеров его суждений.

«Что касается общего музыкального выполнения, правильности темпа (разрядка моя. — А. И.-Р.), чистоты, нюансировки в целом и в деталях, — то оно не оставляло желать ничего лучшего»⁴. «...Хор не держится той условной манерности, того мнимого эффектничания, которое заключается в совершенном несоблюдении ритма, в произвольных затягиваниях и ускорениях. Хор г. Нешумова поет ровно, осмысленно, просто и с соблюдением должных оттенков»⁵. «Г-жа Лавровская никогда не выходит из пределов строгой, целомудренной художественности. Ни к бесконечным замираниям итальянских примадонн, ни к их антимузыкальным затягиваниям и противным всякому здравому смыслу и ритми-

¹ Вагнер Рих. О дирижировании, с. 35.

² Оссовский А. В. С. В. Рахманинов. — В кн.: Воспоминания о Рахманинове, т. 1, с. 390.

³ Глиэр Р. М. Встречи с С. В. Рахманиновым. — В кн.: Воспоминания о Рахманинове, т. 1, с. 435.

⁴ Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. М., 1953, с. 221.

⁵ Там же, с. 262.

ческим музыкальным законам ускорениям... г-жа Лавровская не прибегает»¹.

В описании своего путешествия за границу П. И. Чайковский пишет: «Исполнение превосходным оркестром Гевандгауза пятой симфонии Бетховена привело бы меня в полный восторг, если б я не нашел, что почтенный диригент оркестра, г. Рейнеке, взял слишком тихие темпы»².

Сам Чайковский был необыкновенно внимателен к обозначению темпов и в своих сочинениях указывал метроном чуть ли не в каждом случае изменения темпа. Отметим такое произведение, как Пятая симфония, где во второй части автор счел необходимым указать метроном восемнадцать раз, чтобы тем самым оградить дирижеров от вероятных, имея в виду особую эмоциональную насыщенность музыки, увлечений излишними ускорениями и замедлениями.

В трио «Памяти великого художника» (ор. 50), исполнение которого доступно лишь высококвалифицированному ансамблю, что, конечно, было известно прежде всего автору, имеется семнадцать обозначений метронома, не говоря уже о бесчисленных ремарках, отражающих модификации темпа между метрономическими обозначениями. Это указывает на особенное внимание к темпу, как основному, ведущему элементу, на котором автор строит всю архитектуру произведения.

Приведенных примеров достаточно для того, чтобы показать всю важность воспитания чувства темпа у молодого дирижера.

Проблемой специального курса дирижирования является не сама собой подразумеваемая способность к ритмической устойчивости при тактировании, без которой о дирижировании и профессиональном совершенствовании и речи быть не может, а выработка памяти на темп, развитие чувства устойчивости темпа. Каждому педагогу и учащемуся известно, что исполнение, строго выдержанное в задуманном и усвоенном темпе, не такая простая задача, как кажется на первый взгляд.

Непроизвольные колебания в темпе могут возникать в результате целого ряда причин, не связанных с отсутствием элементарных музыкальных способностей. К числу таких причин относятся: эстрадная нервозность, волнение, депрессия, возбужденность, темперамент и т. д. Эти побочные факторы подчас неожиданно вторгаются в исполнение и отрицательным образом сказываются на его качестве. Наибольшие непроизвольные отклонения от заранее задуманного темпа

¹ Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи, с. 255.

² Чайковский П. И. Автобиографическое описание путешествия за границу в 1888 году. — В кн.: Музыкально-критические статьи, с. 347.

происходят по неопытности дирижера либо в очень медленных зонах, либо в быстрых. В умеренных зонах ошибки бывают обычно менее ощутимы¹.

Для дирижера выработка памяти на темп — задача более сложная, чем для исполнителя-инструменталиста, так как у дирижера в значительно меньшей степени, в особенности на раннем этапе работы над произведением, проявляется свойственное инструментальному исполнительству чувство моторной (мышечной) памяти на темп. Устойчивость темпа и его модификаций достигается в процессе обучения только путем специальной длительной тренировки с постоянным возвращением внимания учащегося к этому важнейшему вопросу.

Находить темп помогает исполнителю его музыкальность, его художественная чуткость, — именно на них полагается в большинстве случаев композитор или редактор, определяя характер движения музыки условными терминами. Для обозначения же математически точного темпа указывается метроном, то есть количество тактовых долей в минуту. Но метроном указан далеко не в каждом произведении. Поэтому учащемуся необходимо, установив темп, который подсказывает ему его художественный вкус, точно определить его метрономическое обозначение и в дальнейшем придерживаться этого своего темпа, время от времени проверяя правильность его при помощи метронома или секундной стрелки часов. После длительных упражнений в течение недель и даже месяцев, при постоянной сверке вновь взятого темпа с ранее установленным у учащегося вырабатывается чувство найденного и усвоенного им темпа.

Отсутствие у исполнителя этого качества может привести к самым нежелательным последствиям. В инструментальном исполнительстве оно нередко приводит к катастрофам, когда в результате разрушения цепи моторных ощущений аппарат отказывает в быстрых темпах или рассыпается и останавливается в медленных. В дирижерской деятельности оно также чревато неприятными неожиданностями как для самого дирижирующего, так и для исполнителей, не говоря уже о том, что неверно взятый темп неизбежно приводит к искажению музыкального образа.

Из всего сказанного начинающий дирижер должен сделать естественный вывод, что нарушения авторских указаний темпа допускать не следует. В то же время, знакомясь с произведениями по превосходным записям на грампластинках, магнитофонных лентах, по радио или в концертном исполнении, он может встретить множество примеров высокохудожественной интерпретации тех или иных произведений

¹ Исследованию этого вопроса посвящена работа проф. Н. А. Гарбузова «Зонная природа темпа и ритма». М., 1950.

крупнейшими мастерами, темпы которых даже для уха мало искушенного слушателя значительно отличаются от указанных автором. Приведем несколько таких примеров. В первой части Второго концерта для фортепиано с оркестром Рахманинова темп первой темы указан автором: $\text{♩} = 66$. В исполнении же самого Рахманинова первая тема концерта записана на грампластинке в темпе: $\text{♩} = 76$. В записи Рихтера та же тема идет в темпе: $\text{♩} = 60$. Различие в темпах двух этих исполнителей в шестнадцать делений метронома воспринимается как весьма значительное.

Темп вступления (Andante) Пятой симфонии Чайковского, указанный автором: $\text{♩} = 80$. В грамзаписи этой симфонии в исполнении симфонического оркестра Ленинградской филармонии под управлением Е. А. Мравинского вступление идет в темпе: $\text{♩} = 60$. Allegro con anima имеет авторское обозначение метронома: $\text{♩} = 104$, но в той же записи это Allegro идет в темпе: $\text{♩} = 76-80$. В третьей части симфонии (Allegro moderato) указан темп автора: $\text{♩} = 138$, в той же записи — темп $\text{♩} = 152$. Авторский темп финала симфонии (Allegro vivace): $\text{♩} = 120$, в записи: $\text{♩} = 156-160$.

В исполнении оркестра под управлением Мравинского начало Шестой симфонии Чайковского (Adagio) идет в темпе: $\text{♩} = 36-40$, в отличие от обозначенного автором темпа: $\text{♩} = 54$. Третья часть (Allegro molto vivace) у автора: $\text{♩} = 152$, в той же записи: $\text{♩} = 176-180$. В коде четвертой части этой симфонии (Andante giusto) у автора темп: $\text{♩} = 76$, в записи: $\text{♩} = 48$.

Можно привести примеры уже отстоявшихся традиций исполнения в темпах, значительно отличающихся от авторских обозначений метронома.

Ария Грязного («Куда ты, удаль прежняя, девалась») из первого действия оперы Римского-Корсакова «Царская невеста» исполняется, как правило, значительно скорее, чем указано автором. В партитуре оперы темп Larghetto обозначен: $\text{♩} = 126$, исполняется же обычно: $\text{♩} = 168$.

Ария Лыкова из третьего действия той же оперы у автора идет в темпе Allegretto, $\text{♩} = 112$, исполняется же примерно в темпе: $\text{♩} = 152$.

И подобных примеров можно найти очень много. Что же — спросит молодой, начинающий музыкант — значит все это является нарушением творческих замыслов автора и подлежит осуждению как антихудожественное явление?

На это можно ответить историческим примером из биографии А. Г. Рубинштейна, приводимым своим ученикам Ф. М. Blumenfeldом. После того, как прослушали в исполнении молодого пианиста первую часть сонаты, один из при-

существовавших педагогов заметил, что темп был взят очень скорый, на что Рубинштейн с иронией возразил: «Из чего вы это заключили? Ведь соната только началась, и мы не слышали еще остальных частей!»

Из ответа Рубинштейна следует вывод, что только общая художественная концепция, только окончательно отлитое в стройную художественную форму исполнение произведения дает нам возможность судить о правомерности или даже необходимости тех или иных творческих отступлений от указанных автором темпов.

Конечно, в исполнении крупнейших мастеров подобные отступления, сделанные вполне сознательно и творчески оправданные, в большинстве случаев очень убедительны, так как раскрывают всю мощь их художественного дарования. В исполнении же малоопытного, начинающего дирижера расхождения с авторскими указаниями, в особенности, если дирижер не сумеет достаточно яркой и убедительной интерпретацией оправдать их, должны быть подвергнуты беспощадному осуждению и самой строгой критике.

Бесконтрольное же, стихийное нарушение авторских темпов безусловно подлежит осуждению, и в этом случае молодому, начинающему дирижеру предстоит большая работа над собой для преодоления данного исполнительского дефекта.

Глава VII

О СИСТЕМАТИЧНОСТИ ТРУДА И КУЛЬТУРЕ СОСРЕДОТОЧЕНИЯ

Деятельность музыканта-исполнителя, в том числе и учащегося профессионального музыкального учебного заведения, является работой, в которой интенсивное умственное напряжение, творческий труд сочетаются с большой затратой физической энергии. Поэтому задача воспитания хорошего музыканта неотделима от задачи воспитания физически и духовно здорового человека.

Молодой музыкант, хорошо подготовленный классными занятиями к первым встречам с исполнительским коллективом, почерпнет много полезного и крайне нужного в книге известного английского дирижера Генри Вуда «О дирижировании»¹, круг вопросов которой выходит за рамки данной работы, но по существу теснейшим образом связан с ней. Огромный опыт и житейская мудрость Генри Вуда, его соб-

¹ Вуд Генри. О дирижировании. М., 1958.

ственная долгая и плодотворная деятельность заставляют нас с вдумчивым вниманием отнестись, в частности, к его практическим советам относительно строжайшего режима дирижера.

Всякая умственная, а особенно творческая работа влечет за собой усиленный приток крови к головному мозгу, что является необходимым условием нормальной умственной деятельности, необходимым благоприятствующим фактором, тогда как анемия мозга (малокровие) вызывает вялость умственной и тем более творческой деятельности, быстрое утомление при ней.

Наблюдательный и трудолюбивый музыкант, так же как и каждый человек, преданный своему любимому делу, всегда подметит те факторы, те обстоятельства, которые способствуют его творческой деятельности, стимулируют ее. Творческое настроение может быть вызываемо самыми разнообразными причинами, в том числе и так называемыми сочетательными рефлексам, установившимися привычками¹.

В конечном счете вопрос сводится к тому, чтобы создать в себе привычку к умственной, творческой работе, привычку к произвольному сосредоточению и воспитать умение максимально использовать это сосредоточение для проработки прежде всего трудной части очередного задания, с тем, чтобы потом, утомившись, переходить к более легкой работе, никогда не откладывая на завтра то, что можно сделать сегодня. Это умение работать связано всегда с волевым усилием, с постоянным принуждением себя к деятельности.

Проблема чтения нотного текста «про себя», проблема внутреннего слушания или мысленного представления последовательно развертывающегося во времени музыкального произведения относятся к числу самых сложных проблем дирижерской педагогики. Учащийся должен уметь мобилизовать весь свой опыт, накопленный в предшествовавшей инструментально-исполнительской работе, уметь синтезировать в новые комплексы, в новые, более сложные слуховые образы все сведения, почерпнутые им в процессе предварительной аналитической работы над произведением, при чтении и разборе его за фортепиано.

Поэтому и преподавателю, и учащемуся необходимо помнить о том, что какой бы ни казалась простой задача и ее выполнение, она всегда требует максимальной целеустремленности, максимального умственного сосредоточения.

Вот что пишет о проблеме сосредоточения академик В. М. Бехтерев: «...С актом сосредоточения, собственно, и

¹ Известно, что Гайдн воодушевляло, например, созерцание блестящего предмета, Байрона — запах трюфелей, Шиллера — запах гнилых яблок и т. д.

связано творчество, ибо благодаря сосредоточению привлекается к возбужденному в этом случае центру, а следовательно, и к предмету сосредоточения воспроизводимый из прошлого опыта и стоящий в связи с данным предметом материал. В сопоставлении, распределении и отборе этого материала и заключается та умственная работа, которая часто обозначается на обыденном языке «муками творчества».

...Но всякий новый продукт, получаемый путем своей деятельности, как всякий вообще успех, возбуждает стеническую или бодрящую реакцию в виде подъема общего мимико-соматического тонуса, характеризующегося подъемом энергии, что при повторении само по себе создает привычку к творческой деятельности, втягивая в нее индивид и создавая для отдающегося этой деятельности своего рода установку на творчество, характеризующуюся особою потребностью в ней.

...Творчество, как сложный акт, требует для своего осуществления не только природной одаренности, но и большого упражнения, путем воспитания и подготовленной умственной работы, создающей известные навыки в работе...

...Утомление от умственного труда, по-видимому, раньше и прежде всего сказывается ослаблением сосредоточения...

...Для достижения максимальной продуктивности в умственном труде необходима культура сосредоточения, при достаточном развитии которой даже неблагоприятные внешние условия могут стимулировать умственную деятельность. Эта культура может быть достигаема с помощью особых методов рефлексологической педагогики, состоящей в тренировке сосредоточения»¹.

Современная психология творчества говорит о педагогике вдохновения; о воспитании способности к вдохновению, относя вдохновение к таким же функциям мозга, как память, воля, внимание и т. д. Вдохновение воспитуемо путем тренировки, путем подогревания упорной систематической работой, путем закаливания собственной нервной системы. Далеко не каждый музыкант способен так настойчиво работать над собой и, конечно, многое от этого теряет.

Чайковский, отличавшийся неисчерпаемым трудолюбием, писал: «Нет никакого сомнения, что даже и величайшие музыкальные гении работали иногда не согреты вдохновением. Это такой гость, который не всегда является на первый зов. Между тем работать нужно всегда, и настоящий, честный артист не может сидеть сложа руки под предлогом, что он не расположен. Если ждать расположения

¹ Бехтерев В. М., Васильев Л. Л., Вербов А. Ф. Рефлексология труда. М.—Л., 1926, с. 78, 69, 80, 94, 97.

и не пытаться идти навстречу к нему, — то легко впасть в лень и апатию. Нужно терпеть и верить, и вдохновение неминуемо явится тому, кто сумел победить свое нерасположение... Я думаю, что Вы не заподозрите меня в самохвальстве, если я скажу, что со мной очень редко случаются те нерасположения, о которых я говорил выше. Я это приписываю тому, что одарен терпением и приучил себя никогда не поддаваться неохоте. Я научился побеждать себя...»¹.

«Иногда вдохновение ускользает, не дается. Но я считаю долгом для артиста никогда не поддаваться, ибо лень очень сильна в людях. Нет ничего хуже для артиста, как поддаваться ей. Ждать нельзя. Вдохновение — это такая гостья, которая не любит посещать ленивых. Она является к тем, которые призывают ее»².

Тех, кто со вниманием и усердием изучает жизнь и творчество великих музыкантов прошлого, не может не поражать, не вдохновлять к новой и новой деятельности их невероятная трудоспособность, их стремление, их тяготение к труду. Именно стремление к труду являлось составной частью их таланта, их гениальности. Это можно проследить и по их жизненному пути, и по их творческому наследию, убеждающему нас в том, что талант или гениальность этих великих музыкантов шли рука об руку с их исключительной трудоспособностью. История сохранила нам ряд величайших примеров: Бах, Гайдн, Моцарт, Бетховен, Шуман, Шуберт, Брамс, Вагнер, Лист, Шопен. Гениальные представители отечественного музыкального искусства: Глинка, Римский-Корсаков, Чайковский, Рахманинов и целый ряд других композиторов своей жизнью и творческой деятельностью также подтверждают это.

¹ Чайковский П. И. Письмо к Н. Ф. фон Мекк от 17/5 марта 1878 г. — Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 7. М., 1962, с. 154.

² Чайковский П. И. Письмо к Н. Ф. фон Мекк от 24 июня 1878 г. — Там же, с. 315.

Глава VIII

РАБОТА ДИРИЖЕРА НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Певец или инструменталист, приступая к разучиванию нового произведения, имеет тотчас же непосредственный результат собственного звуковоспроизведения в голосе или инструменте. Зрительное восприятие нотного текста и двигательная реакция, сочетаясь в едином сплаве под слуховым контролем, дают звуковой эффект, уже в самом зарождении своем корректируемый, в случае несоответствия его внутреннему музыкально-слуховому образу, творческим воображением исполнителя.

Стало быть, здесь знакомство с музыкой протекает одновременно с процессом репетирования, с процессом освоения произведения в условиях аналогичных условиям его исполнения. «...Для меня разучивать произведение — это и значит как-то играть, исполнять его»¹, — говорил К. Н. Игумнов.

Дирижер лишен возможности изучать музыку в процессе ее исполнения. Ни один солидный, опытный коллектив не потерпит себя в роли подсобного средства для ознакомления дирижера с новым для него произведением. Являясь интерпретатором, руководителем, учителем, дирижер обязан приходить в коллектив с выношенным зрелым творческим планом исполнения произведения.

Вся работа дирижера над произведением проходит до встречи его с коллективом исполнителей и, как уже говорилось, относится к области предрепетиционной дирижерской техники.

Приступая к изучению нового произведения, дирижер обязан определить его форму, места главной и побочных кульминаций; определить темы, установить необходимые цезуры между музыкальными фразами, периодами, частями; уяснить

¹ Цит. по ст.: Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова. — В кн.: Мастера советской пианистической школы. М., 1961, с. 75.

ладотональный план произведения, особенности его метроритма, гармонического языка, найти и уточнить темпы и их модификации; расшифровать термины, усвоить их правильное произношение. Дирижер должен безупречно знать каждую вокальную партию или голос, если это solo, ансамбль или хор; точно знать литературный текст.

Дирижеру необходимо иметь представление, хотя бы в общих чертах, о творчестве композитора изучаемого произведения или творчестве народа, песня которого изучается. Ему следует усвоить стиль, приемы письма, уяснить творческое направление данного автора, знать исторические данные об эпохе автора, о его музыке и тексте сочинения. Этот период в работе дирижера — один из наиболее трудоемких, и успех его обуславливается умением мобилизовать и умно реализовать все свои способности, знания и навыки для творческой переработки немых нотных формул в музыкально-слуховые представления, адекватные художественным намерениям автора.

Существует два пути изучения дирижером нового произведения.

Первый — это путь кропотливого «накопления» деталей с последующим синтезированием всех постигнутых элементов в единый художественный образ, постепенно складывающийся в сознании дирижера со всей свежестью своей новизны. Идеино-художественное содержание произведения, прежде неизвестное дирижеру, постигается им как бы изнутри, в результате тщательного изучения авторского текста.

Путь этот несомненно творчески наиболее ценный, так как постижение произведения осуществляется в результате работы личного творческого воображения исполнителя и всегда несет на себе следы своеобразия и неповторимости его художественной индивидуальности¹.

Второй путь — это путь непосредственного слухового восприятия нового произведения в «живом» исполнении, в механической записи или по радио, после чего уже начинается тщательная аналитическая работа, анатомическое исследование.

Конечно, работа над незнакомым произведением пойдет значительно быстрее, если дирижер имеет возможность предварительно прослушать его — да еще с нотами в руках — в чем-либо исполнении.

Имея в сознании готовый звуковой образ, молодой дирижер не только в более короткий срок усваивает новое про-

¹ Путь этот несколько не утрачивает свою ценность и при работе над произведениями, в той или иной степени ранее знакомыми дирижеру, а также при необходимости возобновить в памяти давно не игранную пьесу. (Примеч. редактора.)

изведение, но и в известной степени гарантирует себя от ошибок в его интерпретации. Кроме того, записи произведений в исполнении первоклассных коллективов под руководством опытных дирижеров безусловно являются для начинающего дирижера прекрасным учебно-воспитательным пособием, направляющим и повышающим его вкус и требовательность в отношении строя, ансамбля, соотношения звуковых масс и т. д. С этой точки зрения прослушивание пластинок и магнитофонных записей служит могучим современным средством в руках изучающего художественные музыкальные произведения.

При этом нельзя, однако, упускать из вида, что предварительное прослушивание, в особенности многократное прослушивание механической записи, имеет и ряд отрицательных сторон.

Прежде всего, как бы хороши ни были записи, они всегда — только репродукции, передающие реальное звучание живого исполнения так же условно, как одноцветные или цветные репродукции воспроизводят произведения живописи, скульптуры или архитектуры.

Необходимо помнить также, что прослушивание чужого исполнения нередко приводит к тому, что личная творческая инициатива молодого дирижера подавляется авторитетом прослушанного исполнителя.

Помимо этого, чрезвычайно широкая доступность подобного рода прослушиваний легко может привести к возникновению своего рода штампа — одно исполнение становится до бесконечного похожим на другое; сочинение теряет свежесть своего воздействия.

Поэтому прослушивание принесет значительно большую пользу тому, кто прибегнет к нему после основательной, углубленной самостоятельной работы над произведением, преследуя цель своего рода сравнения, проверки собственных выводов. Серьезное, вдумчивое самостоятельное изучение нотного текста предохранит молодого дирижера от рабского копирования или невольного подражания готовым образцам.

Каждому музыканту знакомы оба пути, мера пользования тем или другим диктуется в каждом отдельном случае обстоятельствами, личной инициативой и степенью художественной зрелости молодого исполнителя.

При анализе и разучивании произведения используются все доступные дирижеру средства и прежде всего собственный голос. Более сложные для запоминания разделы или фрагменты следует учить отдельно, связывая их с более легко запомнившимися, лишь после того, как они будут достаточно твердо усвоены. Темпы при разучивании должны быть медленные. Окончательно темпы и их модификации устанавли-

ваются только тогда, когда у дирижера складывается в сознании более или менее определенный образ сочинения.

Так, целиком основываясь на авторских указаниях, руководствуясь строгим вкусом и серьезными творческими соображениями, дирижер постепенно приходит к определению своего общего плана исполнения.

Безукоризненное знание дирижером произведения ни в какой мере не заменяет и не исключает собственно исполнительскую проработку дирижером каждого произведения. Систематическая работа над исполнительским процессом для дирижерского искусства столь же необходима, как и для любого другого вида исполнительской деятельности.

Выработка способности раскрывать содержание произведения в движении неотделима от работы дирижера над произведением в предрепетиционный период.

«Выступление мое в качестве дирижера публично в большом концерте волновало меня несказанно; за месяц до концерта я ни о чем другом не мог думать. Я просматривал партитуры и дирижировал по ним сидя у себя в кабинете»¹.

Уже на самом раннем этапе работы, при разучивании голосом, рекомендуется тактировать одной рукой, в то время, как вторая подыгрывает на фортепиано сопровождающие партии².

Мысленно проигрывая произведение с начала до конца в умеренном движении, но обязательно с соответствующими авторским указаниям модификациями темпа и точным соблюдением динамических оттенков, учащийся стремится к тому, чтобы простое тактирование постепенно наполнялось элементами выразительности двигательной речи. При повторении произведения или разучиваемой части, тактирование, обогащаясь с каждым разом все большим и большим количеством элементов выразительности, постепенно переходит в дирижирование.

По мере усвоения музыки в частностях и деталях, следует переходить к дирижированию воображаемым, мысленным ис-

¹ Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни. М., 1955, с. 82.

² Здесь нельзя не вспомнить замечательные уроки сольфеджио проф. Н. С. Потоловского в музыкальном техникуме им. Ярошевского в Москве в 1923—1927 годах. На этих уроках, проводившихся по специальному учебнику «Сто уроков четвертого сольфеджио», где примеры на двухголосие были написаны в разных ключах — сопрановом, меццо-сопрановом, альтовом, теноровом и т. д. — решались, например, такие задачи: один голос учащийся пел, второй голос, написанный в другом ключе, он играл на фортепиано и одновременно тактировал. Такие уроки, входившие в то время в систему обучения пианистов, тем более необходимы в процессе обучения дирижеров. Они могут быть, в частности, с успехом использованы при изучении ключей и транспозиции.

полнением в требуемых темпах. Мысленное проигрывание при одновременном дирижировании вызывает ту или иную мышечную иннервацию, настройку в мышцах рук, лица и всего двигательного аппарата дирижирующего, рождая двигательное воплощение звучащей в сознании музыки, ее двигательную проекцию в пространстве.

В результате многократных повторений разучиваемого материала двигательный процесс автоматизируется. Дирижирование из осознанного движения постепенно переходит в свободно протекающий, подсознательный, как бы механический процесс, освобождая сознание дирижера для выполнения творческих функций.

Вспомним многолетнюю, непрерывную работу пианистов, скрипачей и других инструменталистов, их упорный труд над преодолением двигательных трудностей. Сколько творческой энергии, сколько душевных сил высвобождается у музыканта, преодолевшего эти трудности.

И наоборот, если внимание исполнителя перегружено, отягощено, а подчас целиком поглощено разрешением технических, двигательных проблем, ни о каком творческом исполнении не может быть и речи.

В равной степени это относится и к дирижированию. Только в результате большой, регулярной работы, путем многократных повторений учащийся отыщет все наиболее существенное и необходимое, отсеет менее важное, мешающее, выработает ту совершенную форму и меру движений, их максимальную выразительность и ясность, которые будут наиболее полно соответствовать выполнению творческой задачи.

В период разучивания новой для него музыки дирижер постоянно упражняется в том, чтобы, мысленно проигрывая произведение с первой до последней ноты и дирижируя им, он умел в любой момент — во время разучивания, на уроке в классе или в репетиционной обстановке — вступить и спеть вслух любую партию с любого такта, а также воспроизвести голосом отдельные элементы музыкальной ткани, выдержанные звуки, вступления тем и т. д.

При дирижировании мысленным исполнением и напевании вслух следует постоянно помнить о слуховой настройке, дабы избежать невольных отклонений от точного строя.

Для тренировки и проверки внутреннего слуха рекомендуется заранее наметить в произведении партию и такт, где надо будет начать петь вслух. После этого дать настройку по камертону или инструменту и начинать мысленное проигрывание, одновременно дирижируя. Дойдя до условного места, начать петь вслух намеченный голос или партию. Пропев несколько тактов, проверить строй (лучше всего — по инструменту). Если замечена ошибка, ее необходимо немедленно

исправить; если же все обстоит благополучно, то следует не останавливаясь продолжать дирижировать мысленным исполнением, но уже без пения вслух. На протяжении всей пьесы такое упражнение можно проделать несколько раз.

Исполнение вслух вокальных сочинений, хоровых партитур, оперных партий, отдельных голосов разучиваемого клавира или партитуры при одновременном дирижировании — неотъемлемая, необходимая часть работы учащегося-дирижера на протяжении всего курса обучения.

В заключение уместно указать на необходимость графической обработки молодым дирижером нового для него нотного текста. Как известно, в нотном тексте зафиксированы те знаки, которые по мысли автора отражают его музыкально-художественный образ. Но в процессе работы над произведением у каждого исполнителя возникает множество субъективных переживаний, ощущений, ассоциаций, творческих пожеланий. Дирижер работает над нотным текстом с карандашом в руках, делая всевозможные пометки и примечания, помогающие ему в расшифровке нотной записи и в техническом освоении нового произведения.

Большую пользу может принести начинающему дирижеру знакомство с нотным материалом, прошедшим через руки крупнейших дирижеров. Пометки и примечания (нюансы, штрихи, модификации темпов, приемы звукоизвлечения), сделанные в партитурах, хоровых и оркестровых партиях рукой крупных, опытных дирижеров, служат отличной школой для каждого молодого музыканта, являя собой прекрасный пример огромного трудолюбия и тщательности предварительной работы дирижера над произведением.

Глава IX

О ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ ДИРИЖЕРА

Прежде всего необходимо выяснить вопрос о постановке дирижера, рассматривая состояние покоя как подготовительную фазу к движению.

Наибольшую свободу и грацию в движениях человек приобретает при опоре тела на переднюю часть стопы, даже на пальцы. На этой опоре основаны бег, прыжки, художественная гимнастика, танцы, классический балет. Об этом не должен забывать и дирижер. Опора дирижера на пятки неизбежно лишает всю его фигуру внутренней динамики, активности.

Дирижер стоит прямо, держит голову достаточно поднятой. Взгляд его направлен на исполнителей. Руки он держит настолько высоко над пультом, чтобы движения их были видны каждому исполнителю, как бы он ни размещался по отношению к дирижеру.

«Рука и палочка дирижера подняты так, что рука находится на уровне головы...»¹ «Обязанность исполнителей смотреть на дирижера и его, в свою очередь, обязывает заботиться о том, чтобы он был хорошо виден. Как бы ни был размещен оркестр... дирижер должен расположиться так, чтобы на нем скрещивались все взгляды»².

Выбор средств выразительности, мера и интенсивность жестикуляции и мимики диктуются и определяются теми соображениями, что каждое движение, каждое изменение в двигательном аппарате дирижера воспринимается исполнителями как сигнал для немедленного выполнения. Понятно, поэтому, что внешнее двигательное проявление внутреннего творческого процесса дирижера требует самого пристального внимания как со стороны педагога, так и со стороны самого дирижирующего.

В процессе управления исполнением чрезвычайно важную роль играют естественность, предельная ясность, четкость, простота и доступность внешних средств выразительности дирижера. Безволие, вялость и бессодержательность этих средств не менее чужды дирижерскому искусству, чем пустая вычурность, чрезмерная экзальтированность и искусственная надуманность движений.

Огромное значение имеет экономия в расходовании дирижером своих двигательных средств. Излишняя расточительность жестов неизбежно приводит либо к неожиданной для дирижера реакции со стороны исполнителей, — если коллектив чуток, внимателен и дисциплинирован, либо к тому, что и действительно необходимые сигналы тоже остаются незамеченными исполнителями, — если коллектив уже приучен к такой расточительности.

«... Нет капельмейстера, который бы вернее передавал исполняемое, с бóльшим пониманием духа сочинения, с полным сохранением всех оттенков автора... Какое у него понимание Бетховена, какая строгость, серьезность исполнения, какая эффектность и в то же время ни малейшей уступки ложному блеску, мишуре исполнения... И какая простота

¹ Берлиоз Г. Дирижер оркестра. — В кн.: Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментровке и оркестровке. М., 1972, с. 512.

² Там же, с. 519.

позы, какая воздержанность (*sobriété*) и вместе с тем удивительная прецизия¹ жестов, какая скромность!»²

«Рахманинов-дирижер заслужил единодушное одобрение критиков. Критика отмечала, что «он с почти минимальной жестикуляцией добивается от оркестра всего, чего хочет»...

Сергей Васильевич был прост и естествен во всем: и в повседневной жизни, и на эстраде. Играл ли он, дирижировал ли, — движения его были всегда скупы, строги, как-то сурово пластичны. Он ими пользовался лишь в той мере, в какой они были ему нужны, чтобы подчинить себе рояль или оркестр. Ни одного надуманного, лишнего жеста!»³.

«И жесты и мимика дирижера просты, естественны и понятны, их нельзя не воспринять, им нельзя не подчиниться»⁴.

Движения рук дирижера не должны быть слишком широкими по амплитуде. Относительно небольшие движения меньше утомляют самого дирижера, оставляют ему больше сил и возможностей для внутренней творческой работы. Кроме того, они лучше концентрируют внимание оркестра, в то время как слишком большие, размашистые движения (особенно в подвижных темпах) вносят в тактирование излишнюю суету и раздражают исполнителей и слушателей, мешая им сосредоточиться.

«Важно, чтобы дирижер... не слишком передвигал свою руку и заставлял бы тем самым палочку проходить слишком большие расстояния, так как ... этот недостаток приводит к напрасному утомлению дирижера и побуждает его делать преувеличенные, чуть ли не смешные движения, сами по себе привлекающие внимание зрителей и очень неприятные для глаза»⁵.

Учитывая колоссальное значение локтя, отличающегося в работе чрезвычайной тонкостью и точностью, необходимо избегать опущенного положения плечевой кости, а также острых углов между отдельными частями руки, добиваясь в процессе отработки дирижерского аппарата единства линии в движениях плеча, предплечья и кисти. Опущенное же положение плечевой кости «переламинает» руку в локте под

¹ От французского слова *précision* — точность, ясность, определенность.

² Кю и Ц. А. Гектор Берлиоз. — В кн.: Кю и Ц. А. Избранные статьи об исполнителях. М., 1957, с. 43, 44.

³ Жуковская Е. Ю. Воспоминания о моем учителе и друге С. В. Рахманинове. — В кн.: Воспоминания о Рахманинове, т. 1, с. 304 и 365.

⁴ Чесноков П. Хор и управление им. М.—Л., 1940, с. 117.

⁵ Берлиоз Г. Дирижер оркестра, с. 512.

острым углом и делает локоть вовсе невидимым для некоторой части исполнителей.

От внимания учителя и ученика не должна ускользать и эстетическая сторона всего процесса дирижирования. Тонкое чувство меры, такта и серьезное отношение к процессу управления исполнением в целом — вот тот путь, по которому идет совершенствование двигательного аппарата молодого дирижера.

В процессе дирижирования безусловно не должно быть никаких лишних движений, как-то: хождения перед пультом, притоптывания, приседания, неловкого, суетливого перелистывания страниц партитуры, лежащей на пульте, и т. д. Фигура дирижера должна производить впечатление общей собранности и подтянутости.

Таким надлежит быть дирижеру и на занятиях в классе, и на репетиции с коллективом, и во время публичного выступления.

Глава X

АУФТАКТ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛНЕНИЕМ

Дирижировать — значит руководить, управлять¹. Чтобы руководить исполнением, дирижер должен не только отлично знать произведение и возможности коллектива, не только точно определить свои художественные требования к исполнителям, но и уметь в репетиционной работе и во время концертного выступления добиваться при помощи исполнительской техники осуществления этих своих требований.

В силу специфики своего исполнительства дирижер непосредственно не участвует в процессе звуковоспроизведения, а лишь побуждает к действию исполнителей. Функциональная зависимость между дирижером и исполнителями определяется, в основном, тремя моментами.

Дирижер указывает:

а) место зарождения звучания. Это может быть весь коллектив, группа исполнителей, один или несколько солистов;

¹ Показательно, что именно это значение имеет слово «дирижировать» в большинстве европейских языков. Лат.: *dirigere* — направлять; итал.: *dirigere* — вести, руководить, управлять; франц.: *diriger* — направлять, управлять; исп.: *dirigir* — управлять, руководить; англ.: *dirigent* — направляющий, управляющий; нем.: *dirigieren* — руководить.

- б) время возникновения звучания;
- в) содержание звучания, то есть его характер, темп, нюансы, штрихи и т. д.

При этом все требования и намерения дирижера, вытекающие из его указаний, должны быть совершенно ясны коллективу исполнителей еще до момента возникновения звучания.

Из этого следует, что весь процесс дирижирования идет как бы с опережением реального звучания на какие-то весьма малые доли времени: дирижер заранее передает коллективу исполнителей свои творческие пожелания, а коллектив, непрерывно следя за его новыми и новыми указаниями, успевает в то же время все их своевременно выполнять. Этот предварительный посыл, показ, непременно предшествующий в дирижировании реальному звучанию, называется афтактом.

«Возможность влиять на звучание заключена — это нужно подчеркнуть со всей решительностью — только в подготовке к взмаху (афтакте), а не в самом тактировании. Она таится в предельно кратком мгновении «замаха», предшествующем точке возникновения совместного звучания в оркестре. От характера этого афтакта, этой подготовки зависит и звучание, причем с абсолютно закономерной точностью. Даже опытного дирижера всегда вновь и вновь поражает, с какой невероятной точностью отражаются в хорошо сыгранном оркестре все, даже малейшие и мельчайшие движения дирижера»¹.

В начале исполнения или после пауз афтакт более заметен; в процессе же исполнения он приобретает самые разнообразные проявления, выражающиеся не только в подготовляющих перемещениях рук в пространстве, но и в едва заметных, иногда понятных только исполнителям, выразительных движениях рук, кисти, пальцев, в поворотах корпуса или головы, в предваряющем взгляде дирижера, обращенном ко всему коллективу или к отдельным исполнителям, в едва уловимых оттенках его мимики.

Ввиду важности вопроса, необходимо еще раз подчеркнуть, что знаки, сигналы, посылаемые дирижером коллективу, предвосхищают реальное звучание, что дирижирование на какие-то мгновения неуклонно идет впереди, вызывая именно те звуковые эффекты, которые предпосылаются дирижирующим. Дирижер направляет исполнительскому коллективу те или иные творческие предначертания, а не отражает реальное, уже возникшее независимо от его воли звучание,

¹ Фуртвенглер Вильгельм. О дирижерском ремесле. — В кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 2. М., 1966, с. 149.

что было бы явной бессмыслицей с точки зрения искусства дирижирования, то есть искусства руководства исполнением.

Таким образом, ауттакт в дирижировании является как бы непрерывной контактной цепью вспышек — необходимым, неизбежным, незаменимым условием взаимодействия между дирижером и исполнителями, мостом от звукового образа, живущего в воображении дирижера, к вызываемому дирижером реальному звучанию.

Если пренебречь этим центральным моментом дирижерского искусства, если допустить, что дирижирование не опережает реальное ответное звучание коллектива, не вызывает его к жизни, — то весь процесс дирижирования теряет всякий смысл и превращается в гимнастику под музыку, ничего общего с процессом дирижирования не имеющую. К такому типу гимнастики под музыку можно причислить коллективные занятия дирижированием, к сожалению еще и теперь практикуемые иногда отдельными педагогами.

«Итак, в ауттакте заключены все возможности, которыми располагает дирижер, чтобы повлиять на характер интерпретации, манеру игры оркестра...»¹

Техника ауттакта — опережения, предвосхищения звучания — есть первооснова дирижерской исполнительской техники, залог художественного ансамбля; владение ауттактом есть искусство управления исполнением.

Важнейшее значение имеет работа над экспрессивной стороной ауттакта в процессе исполнения. Начинается она с первых уроков; успех ее зависит не только от личного дарования ученика, но и от постоянного внимания, уделяемого педагогом совершенствованию у его воспитанников этой важнейшей функции.

Глава XI

ТАКТИРОВАНИЕ И ЭКСПРЕССИЯ В ДИРИЖЕРСКОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ПРОЦЕССЕ

Если проблема внутреннего слышания нотного текста, всецело базирующаяся на даровании, способности к сосредоточению и мобилизации всех общих и музыкальных знаний и духовных сил будущего дирижера, является для педагога и для ученика одной из централь-

¹ Фуртвенглер Вильгельм. О дирижерском ремесле, с. 150.

ных и наиболее трудных проблем предрепетиционного периода, то проблема воплощения внутреннего музыкального образа во внешних, двигательных проявлениях не менее сложна и ответственна в силу своей дирижерской специфики.

Моторность, автоматичность в дирижировании имеет совершенно иное значение, чем в инструментальном исполнительстве, где она способствует достижению мельчайшей дифференцированности в работе кисти и пальцев. В инструментальном исполнительстве через двигательную, моторную функцию рук происходит реальное воплощение тончайших звуковых последовательностей задуманной динамической и тембровой окраски; у дирижера же моторика играет прежде всего роль сетки, канвы (в известной степени соответствующей нашему представлению о тактовой схеме), по которой исполнительский коллектив, как бы нанизывая такт за тактом реальное звучание, воспроизводит требуемый дирижером музыкальный рисунок.

Из сказанного вытекает, что движения дирижера в первую очередь имеют значение тактирования: последовательно отсчитывая доли такта при помощи движений рук, осуществляемых с определенной скоростью в условных направлениях, дирижер указывает темп и метр произведения. Эта функция указания долей такта и скорости их чередования носит еще название метрономирования¹. С тактированием (метрономированием) мы встречаемся, например, на уроках сольфеджио в музыкальных учебных заведениях.

В технике дирижирования тактирующие движения, в большей или меньшей степени лишенные эмоциональной насыщенности, используются в качестве вспомогательных. Примерами таких вспомогательных движений являются: отсчеты пауз перед затактными вступлениями; отсчеты «пустых» долей такта или целых тактовых пауз в аккомпанементе или в оперных речитативах; исполнение длительно выдержанных педальных звучаний, когда нет необходимости в эмоциональном расходе энергии дирижирующего².

Однако функции исполнительского аппарата дирижера далеко не ограничиваются тактированием. Более значительна вторая функция — выражение идейно-эмоционального содержания музыки. Этот творческий процесс, в отличие от тактирования, собственно и называется дирижированием.

¹ Метрономирование (от греч. *metron* — мера и *nomos* — закон) — установление точного темпа исполнения музыкального произведения при помощи отсчета тактовых долей.

² Следует сразу же оговориться, что и эти вспомогательные движения не должны нарушать общий план исполнения и выпадать из общего двигательного воплощения музыкального образа.

«Дирижер должен видеть и слышать, должен обладать быстрой реакцией и быть решительным, знать искусство композиции, природу и объем инструментов, уметь читать партитуру и, кроме того, обладать особым талантом... и иными, почти не поддающимися определению дарованиями, без которых не сможет установиться незримая связь между ним и всеми, кем он управляет; если же он лишен способности передавать им свое чувство, то полностью лишается и всякого влияния, власти, руководящего воздействия. Тогда это уже не глава, не руководитель, а простой отбиватель такта...

Нужно, чтобы люди чувствовали то, что он чувствует, чем он полон, чем он взволнован; тогда его чувство, его волнение передаются исполнителям, его внутреннее пламя согревает их, его наэлектризованность электризует их, сила его побуждений увлекает за собой — он излучает вокруг себя живительную силу музыкального искусства. Если же он, наоборот, инертен и холоден, то парализует все окружающее, подобно плавающим в полярных морях глыбам льда, приближение которых угадывается по внезапному охлаждению воздуха»¹.

«... Движения дирижера и его жесты должны быть точны и экономичны, характерны и действенны. Точность и экономичность движений — это метрономирование. Характерные и действенные движения относятся к дирижированию... Точные и экономичные движения дирижер должен сочетать с тем внутренним артистическим началом, которое оживило бы движения, сделало бы их характерными, отражающими художественное чувство дирижера. Только тогда метрономирование перерастает в дирижирование»².

В то время как при тактировании рука, перемещаясь при помощи мускульной силы, действует механически, ее выразительный смысл, как проявление психической жизни дирижирующего, является не чем иным, как живой речью, отражающей чувства и мысли, сокрытые в музыке.

Но экспрессия дирижерского аппарата, как существеннейшая часть техники дирижирования, может возникать, развиваться и совершенствоваться только на базе эмоционального восприятия музыки, как естественная реакция на музыку, реакция, вызывающая у отзывчивого, чуткого к музыке индивидуума чувства высокого, эстетического порядка и душевные движения, влекущие за собой особую, специфическую двигательную настройку.

¹ Берлиоз Г. Дирижер оркестра, с. 510—511.

² Чесноков П. Хор и управление им, с. 123—124.

Отсюда ясен и вывод: если функция тактирования, как мы выяснили выше, настолько проста и общедоступна, что каждый мало-мальски музыкальный человек в сравнительно короткий срок легко осваивает ее и довольно свободно может тактировать в любом размере во всех употребляемых в практике темпах, то далеко не каждый начинающий дирижировать способен развить в себе, а часто даже и просто понять, вторую, экспрессивную сторону процесса дирижирования. Экспрессия в дирижировании является уделом дирижерски одаренных, талантливых музыкантов или приобретает постепенно, с годами теми из исполнителей, которые обладают способностью к творческой фантазии в движении, чувством художественной меры и тонким вкусом.

Задача дирижера — пробудить творческую силу коллектива. Дирижер зажигает и увлекает коллектив своим художественным замыслом, своей творческой идеей, раскрывая подчас совершенно новые, неведомые еще коллективу звуковые перспективы даже в тех произведениях, которые исполнялись коллективом и прежде.

Власть дирижера безгранична, если он обладает обаянием художника, которое раскрыто и оценено в нем коллективом. А раскрыто оно может быть не через тактирующие движения, а через экспрессию.

В дирижировании максимум выразительности достигается координированными действиями всего дирижерского аппарата. Сопряженная экспрессия лица и рук способного и опытного дирижера производит неотразимое, гипнотизирующее впечатление на исполнителей. В этом и заключается секрет власти дирижера над коллективом.

Но дирижер никогда не должен забывать, что искусство выразительности является очень тонким даром, и как и всякое искусство, имеет свои рамки и границы. Отсутствие меры, такта и благородного вкуса в экспрессии, всякого рода эмоциональные преувеличения или излишняя навязчивость неизбежно вызывают протест оскорбленного эстетического чувства.

В связи с экспрессивной функцией дирижерского аппарата необходимо коротко коснуться вопроса о дирижерской палочке. Нет сомнения, что палочка, как таковая, не имеет решающего значения ни для самого дирижирующего, ни для коллектива исполнителей; доказательством этому служат вековые традиции дирижирования хором¹ и многочисленные примеры оркестрового дирижирования без палочки.

¹ Только в последнее время палочка получает распространение и в управлении хором.

Тем не менее, мышечный тонус дирижерского аппарата имеет большое значение как средство внешнего выражения эмоционального переживания музыки, звучащей в сознании дирижирующего, а следовательно, и как средство руководства исполнением коллектива. Так, например, в моменты сильного волевого устремления дирижер крепко сжимает палочку в руке или, наоборот, легко поддерживает ее двумя-тремя пальцами в моменты как бы подвешивания в пространстве легкого звучания.

Такие глубоко субъективные, подсознательные ощущения осязания палочки, соответствующие непрерывно меняющемуся мышечному тону в руке, держащей палочку, **рефлексивно** отражают душевное состояние дирижера, тонкие нюансы творческого процесса и обогащают внешние двигательные формы исполнительского процесса. В минуты творческого подъема, в моменты внутренних музыкально-эмоциональных переживаний руки дирижера начинают «дышать», «говорить».

Огромную роль, с точки зрения выразительности дирижерского аппарата, играет лицо дирижера, его взгляд. Еще Берлиоз подчеркивал, что пюпитр дирижера «не должен быть настолько высоким, чтобы доска, поддерживающая партитуру, закрывала его лицо. Выражение лица дирижера во многом содействует оказываемому им влиянию...»¹.

Интересен с этой точки зрения облик Листа, нарисованный А. Зилоти в его воспоминаниях:

«Того типа уроков, который мы можем себе представить, Лист не давал. Он обыкновенно либо сидел рядом с вами, либо стоял против вас, и все оттенки, которые хотел указать, — он изображал на своем лице... Я всегда вполне знал данную вещь, т. е. знал все, что я желал выразить, и поэтому мог все время наблюдать лицо Листа; ту фразировку, которую я читал по выражению его лица, — ни один человек в мире не мог показать»².

Об этом же свидетельствует и автор одной из книг о Листе — П. А. Трифонов. Цитируя рецензию «Лейпцигской музыкальной газеты», он пишет, что Лист-дирижер обладал «главным достоинством настоящих дирижеров — умением передать в полном блеске дух и характер исполняемого произведения», и продолжает: «Каждый тончайший оттенок он умеет указать ясно и понятно для всех исполнителей. Его оживленное, выразительное лицо чудесно объясняет различные настроения музыки, и его энергический, блестящий

¹ Берлиоз Г. Дирижер оркестра, с. 519.

² Зилоти А. Мои воспоминания о Ф. Листе. — В кн.: Александр Ильич Зилоти (1863—1945). Воспоминания и письма. Л., 1963, с. 49.

взгляд должен воспламенять каждую капеллу. Лист — воплощенная душа музыки; как солнце, бросает он лучи вокруг себя, освещает и согревает все окружающее...»¹.

А вот что говорит В. В. Яковлев о Рахманинове-дирижере: «Особой мимики, выработанной у иных дирижеров, не было, но выражение лица не могло не меняться, как у глубоко эмоционально подвижного музыканта. И это являлось также естественным средством для восприятия оркестрантами»².

Выше уже говорилось, что максимум выразительности достигается при полном слиянии всех частей дирижерского аппарата (лица, рук и всей фигуры дирижирующего) в одном эмоциональном порыве, стремлении. Предупреждая попытки исключить какую-либо часть технического дирижерского аппарата из всего процесса дирижирования в целом, уместно вспомнить об опытах в Московской консерватории, на которые ссылается в своей книге известный советский хоровой дирижер К. Б. Птица.

Высказывая мысль, что «совершенно невозможно управление и создание художественного образа жестами одних рук без участия лица и глаз», он пишет: «В истории дирижерско-хорового факультета Московской консерватории, в классе Г. А. Дмитриевского (примерно в 1926 году), проводились опыты занятий по технике дирижирования с врожденно-слепыми. Имея достаточную музыкальную одаренность и грамотность, эти слепые студенты показали полную непригодность к дирижерской специальности. Всякие попытки к исполнению были безрезультатны вследствие выключенного из процесса управления зрения и отсутствия выразительности лица»³.

Из этого же положения естественно следует и еще одно важнейшее требование — ни на один момент не допускать противоречий в выразительности отдельных частей дирижерского аппарата, например, лица и рук дирижера.

Внешняя форма двигательных проявлений в процессе воздействия дирижера на исполнителей является исключительно тонким искусством, раскрывающим не только содержание данного музыкального произведения, но и внутренний мир самого дирижера.

П. Ф. Лесгафт в своей работе «О генетической связи между выражением лица и деятельностью мышц, окружающих

¹ Трифонов П. А. Франц Лист. Спб., 1887, с. 85.

² Яковлев В. Рахманинов-дирижер. — В кн.: С. В. Рахманинов. Сборник статей. М.—Л., 1947, с. 192.

³ Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. М.—Л., 1948, с. 13.

органы высших чувств» пишет: «...Всякое впечатление и чувство непременно переходит в движение, которое должно выразиться либо умственной деятельностью, либо мышечным сокращением...

Приучаясь относить сокращения мышц, окружающих органы высших чувств, к получаемым впечатлениям, мы производим такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих мышечных групп прямо пропорциональны силе впечатлений...

... Самым простым, по-видимому, мышечным аппаратом мы в состоянии произвести чрезвычайно сложные явления, да и к тому же пользуемся ими как непосредственно, так и посредственно в виде симпатических, символических, метафорических и тому подобных явлений. На основании этих же законов, применяя их только в более широком смысле, мы в состоянии выяснить себе не только явления выражения лица, но, по-видимому, и нравственный характер человека...»¹.

Помимо воли человека лицо его отражает переживания, отражает те чувства, которые возникают в нем. Только специальной тренировкой, в результате длительной работы над собой, человеку удастся иногда научиться скрывать от других свое подлинное душевное состояние и даже выработать на своем лице особое, нужное ему выражение. Эта маска и является той искусственной преградой, за которую человек прячет свое истинное душевное состояние.

Но музыкальное исполнительское искусство именно тогда и ценно, когда оно с предельной искренностью и естественной непосредственностью отражает мир прекрасного, обитающий в душе художника.

Задача учителя, воспитывающего своего ученика, развивающего способности и талант его — изо дня в день, из года в год формировать в его лице умного, доброжелательного трудолюбивого художника.

Без этих качеств, без этих душевных свойств человека музыканту невозможно вырасти в глашатая прекрасного, невозможно быть учителем, воспитателем широких слушательских масс, каковым и должен быть каждый подлинный художник, исполнитель, дирижер, ибо «музыка не может звучать в обстановке мелких чувств и низменных мыслей».²

¹ Лесгафт П. Ф. О генетической связи между выражением лица и деятельностью мышц, окружающих органы высших чувств. — Собр. пед. соч., т. 4. М., 1953, с. 214, 221.

² Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. М., 1969, с. 164.

О РАБОТЕ НАД ТЕХНИКОЙ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Путь настойчивой, кропотливой работы над совершенствованием своей дирижерской техники, связанный с поиском простых, ясных, доступных восприятию исполнителей двигательных форм, был пройден всеми и великими, и малыми дирижерами. Начинался он с момента знакомства с нотным текстом, продолжался на репетициях и концертах.

«...Как далек я был тогда от обладания всеми сторонами истинного дирижерского таланта — точностью, гибкостью, теплотой, увлечением при полном самообладании, трудно определимым инстинктом управления массами. Сколько времени, упражнения и размышления потребовалось мне для приобретения хотя бы некоторых из этих свойств!»¹, — писал Берлиоз.

«Если впоследствии я и достиг известного успеха в дирижерстве и мог благополучно вести концерты Беспл[атной] муз[ыкальной] школы, Русск[ие] симф[онические] концерты и даже оперные представления, то это благодаря моей последующей практике с морскими военными оркестрами и с ученическим оркестром Придворн[ой] капеллы, а также благодаря моему постоянному изучению приемов Направника при постановке моих опер в Мариинском театре»², — писал Римский-Корсаков. И дальше: «Дирижерского искусства он добивался, не стесняясь ни временем, ни местом, аккомпанируя на фортепиано и дирижируя летом в Ораниенбауме, в Демидовом саду и т. п. Зато впоследствии из него выработался прекрасный техник и, будучи назначен в имп[ераторскую] Русскую оперу, он сразу оказался готовым капельмейстером»³.

«... Г. Эрдмансдерфер — капельмейстер не без крупных достоинств: он отличный техник, оркестр ему дружно подчиняется, он легко достигает всех желаемых нюансов»⁴.

«... Опыт этот не легко достался Рахманинову. Сам он... со всей прямоотой и откровенностью говорит об обстановке, при которой он вступил на новое поприще.

¹ Цит. по кн.: С. В. Рахманинов. Сборник статей и материалов. М.—Л., 1947, с. 181.

² Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни, с. 71.

³ Там же, с. 133. Речь идет об Э. А. Крушевском (1857—1916) — бывшем консерваторском ученике Н. А. Римского-Корсакова по классу композиции.

⁴ Отзыв принадлежит Ц. А. Кюи. Цит. по кн.: С. В. Рахманинов. Сборник статей и материалов, с. 178.

«... Я чувствовал, что способен дирижировать, хотя и имел весьма туманное представление о технике дирижерства. В своем юношеском оптимизме я считал это неважной деталью, так как до этого приглашения я никогда не дирижировал. Первый дирижер Мамонтова посоветовал дать мне ту оперу, которую хорошо знали оркестр, хор и солисты. Была выбрана опера «Иван Сусанин» Глинки».

Рахманинов вспоминает далее, что ему была предоставлена только одна репетиция, но что он оперу знал не хуже первого дирижера. «Пока дело касалось одного оркестра, — продолжает он, — все шло вполне благополучно, но как только присоединились певцы, произошла катастрофа и наступил полный хаос. С ужасом и отчаянием довел я репетицию до конца...

Оперу пришлось передать Эспозито¹. Во время его исполнения я не отрывал глаз от его палочки и только тогда понял причину своей катастрофы: оказывается, я не подавал знаков ни одному певцу. Год пребывания в опере Мамонтова имел для меня огромное значение. Там приобрел я подлинную дирижерскую технику, сослужившую мне в дальнейшем громадную службу».

Таким образом, с Рахманиновым произошло то же, что и с Н. Рубинштейном в начале его дирижерской деятельности, когда он — по собственному его же рассказу — не знал даже, как показать вступление оркестру»².

Как видим, во всех приведенных выдержках речь идет именно о технике дирижирования, оказавшейся столь необходимой даже таким величайшим музыкантам, как Берлиоз, Римский-Корсаков, Рахманинов.

Об огромном значении техники дирижирования как средства управления коллективным исполнением и о необходимости специальных занятий этой техникой высказывались многие великие музыканты.

В работе над развитием двигательной речи дирижера мы исходим из простых и ясных положений, очевидных для каждого музыканта и сводящихся к следующему: музыка есть искусство, обладающее огромными выразительными возможностями для передачи богатейшего и разнообразнейшего жизненного содержания; задача дирижера — раскрыть содержание произведения, выраженное автором в музыкальных образах, при помощи специфических средств, присущих дирижерскому исполнительству.

¹ М. Эспозито (1855—1929) — итальянский пианист, композитор и дирижер. В 1897—1904 — дирижер Московской частной русской оперы.

² Яковлев В. Рахманинов-дирижер. — В кн.: С. В. Рахманинов. Сборник статей и материалов, с. 180—181.

Но раскрытие внутреннего смысла, идейно-эмоционального содержания произведения в движениях дирижера есть процесс, из которого нельзя выделить двигательную его функцию в какую-то самостоятельную техническую категорию. Средства воплощения музыки в «двигательной речи» не могут существовать сами по себе — они органически рождаются исполняемой музыкой.

Техника дирижирования, дирижерское мастерство складываются не из каких-то особых, «заготовленных впрок» двигательных приемов управления коллективом исполнителей, а возникают в результате глубокого проникновения в содержание каждого данного произведения, осмыслив и прочувствовав которое в деталях и в целом, дирижер приобретает ту базу, без которой техника дирижирования ни существовать, ни развиваться не может.

Таким образом, исполнительская техника дирижера есть средство выражения содержания конкретного музыкально-художественного произведения и должна рассматриваться лишь как двигательное воплощение определенного музыкального образа, звучащего в сознании дирижирующего.

Развитие и совершенствование техники дирижера возможно только на конкретном материале, полноценном по своему идейному содержанию и достаточно насыщенном разнообразием средств музыкальной выразительности.

Двигательный аппарат дирижера легко приспособляется к выполнению той или иной задачи, необходимо лишь, чтобы творческая цель, вызывающая движение, была бы дирижеру до конца ясна, чтобы двигательная задача предопределялась его творческим, музыкальным намерением, его пониманием художественного образа произведения.

Ясно, что чем больше разнообразной музыки исполнительски освоит дирижер, чем больше произведений пройдет через его сознание, тем большую гибкость и выразительность приобретет его дирижерский аппарат. Техническое мастерство дирижера возрастает прямо пропорционально количеству и разнообразию пройденных им произведений.

Напомним лишь, что быстрые темпы сплошь да рядом приводят к перенапряжению всего организма начинающего и малоопытного дирижера, парализуют его внимание и память и приучают к неточности, невнятности движений. Поэтому в начальной стадии обучения лучше использовать произведения, написанные в медленных или умеренных темпах.

Для того чтобы двигательная речь дирижера не нарушалась, течение исполнительского процесса носило бы более цельный, законченный характер, в качестве одного из основных требований занятий в классе выдвигается дирижирование на память. В этом случае ноты на дирижерском пульте

имеют значение ориентира и служат лишь своего рода психологической опорой, без которой дирижер еще больше выигрывает в смысле свободы и непосредственности исполнения.

Дирижирование на память дает молодому дирижеру значительно большую свободу и для выражения своих творческих намерений. Кроме того, взгляд дирижера, не прикованный к страницам партитуры, а направленный в нужный момент на тех или иных исполнителей, служит одним из наиболее эффективных средств волевого воздействия дирижера на коллектив.

Помнить и столь ясно представлять себе все элементы музыкального языка данного произведения, как если бы музыка звучала в действительности или перед глазами были бы ноты, можно, конечно, только после длительной и настойчивой тренировки. Начинающему дирижеру следует поэтому ограничиваться в работе несложными произведениями с относительно простой фактурой — песнями без сопровождения и с сопровождением, легкими романсами, фортепианными пьесами и т. д. Содержание их должно быть эмоционально доступным, с четко выраженным настроением, вызывающим в исполнительском двигательном аппарате определенный творческий тонус.

Соответствие музыкального материала техническим возможностям начинающего дирижера позволит ему избежать умственного и физического напряжения, что нередко вызывает пробелы в памяти, спазмы и судорожность в двигательном выражении музыки.

Рассматривая вопрос о работе над техникой дирижирования, нельзя не сказать о занятиях по дирижерской ритмике, которые в течение ряда лет проводились в Московской консерватории со студентами-дирижерами профессором Н. Г. Александровой. На этих уроках можно было наблюдать свободное, пластичное выполнение группами учащихся сложных двигательных задач. Особенно ценным в этих занятиях было то, что движения неизменно связывались с содержанием музыки. Основой, фундаментом занятий была музыка, вызывавшая в учащемся определенную двигательную настройку, а не ритмическая гимнастика, имеющая целью лишь культуру движения. Музыка — ее содержание, ее эмоциональное воздействие на учащегося, создавали арсенал двигательных навыков, музыкально-осмысленных движений, весьма ценных для работы учащегося в дирижерском классе, где весь процесс идет уже в обратном порядке, — дирижер своим воздействием на исполнителей вызывает то или иное звучание.

В результате занятий дирижерской ритмикой учащийся приобретал довольно развитый, подвижный и послушный механизм движений, а главное получал определенную подго-

товку в области воспроизведения осмысленного, эмоционально-содержательного, выразительного движения. Именно о таком выразительном движении идет речь, когда говорят о дирижерской исполнительской технике.

Из всего выше сказанного естественно следует вывод, что на уроках дирижирования не могут иметь место занятия, не связанные непосредственно с музыкально-художественными задачами. Существующий в настоящее время у известной части педагогов-дирижеров уклон в сторону развития техники дирижирования в отрыве от восприятия и воплощения конкретного музыкального образа и возникающие на этой основе всевозможные «методы», «школы», «курсы» безусловно заслуживают лишь строго критической оценки.

В равной степени должны быть отвергнуты и всякие противоестественные, надуманные, «немые» методы тренировки движений на так называемых «схематических примерах», а также групповые занятия по дирижированию, сводящиеся на деле к бессмысленной гимнастике, лишенной какого-либо музыкально-эмоционального содержания.

Особенно противоестественны мимические занятия в классе перед зеркалом, происходящие при закрытых дверях и при полном отсутствии «посторонних». Вся мимика предназначена в этом случае для восприятия ее через отражение самим дирижирующим и неизменно приобретает внешний, ничего не выражающий, деланный характер. «Отработанное» таким образом «дирижирование», вынесенное затем на репетицию с коллективом, либо вовсе отпадает за ненужностью, либо оборачивается самой неприятной стороной, превращаясь в заученное неестественное гримасничание.

Следует категорически запрещать и всевозможные головомные упражнения на овладение комбинированными движениями по таблицам и схемам, как упражнения, не имеющие никакого смысла и противоречащие современным выводам науки о движениях человека.

Опытный, чуткий преподаватель класса дирижирования тотчас обнаруживает неестественность, неискренность надуманных, наигранных, нарочитых приемов исполнения, лишенных подлинного внутреннего творческого волнения, как непосредственной реакции на внутренне осознанный и переживаемый учеником музыкальный образ.

В работе над техникой дирижирования следует неизменно придерживаться положения, что движения дирижера обуславливаются смыслом исполняемой музыки; они должны ясно выражать творческие намерения дирижера, побуждая коллектив к выполнению этих намерений. Иначе говоря, они должны быть только самыми необходимыми, непринужденными, выразительными, точными и музыкально целесообразными.

Еще почти столетие назад Иван Михайлович Сеченов — гениальный русский ученый и мыслитель-материалист писал: «Привычностью произвольных движений и объясняется для физиолога то обстоятельство, что внешние импульсы к ним становятся тем более неуловимы, чем движения привычнее. ...Анализ всех заученных сложных движений показывает в самом деле, что при условии, когда они совершаются правильно — а это, конечно, норма в жизни! — процесс носит на себе такой характер, как будто пущена в ход какая-нибудь определенная, стройная механика (при этом уму невольно так и напрашивается как образ орган, наигрывающий музыкальную пьесу); при этом для воли остается *как возможность* только пусканье в ход механики, замедление или ускорение ее хода, или, наконец, остановка машины, но ничего более.

... Возьмем, например, ходьбу. Раз она заучена (а заучается она в детстве!), воля властна в каждом отдельном случае вызвать ее, останавливать на любой фазе, ускорять и замедлять, но в детали механики она не вмешивается, и физиологи справедливо говорят, что именно этому-то обстоятельству ходьба и обязана своей машиной правильной. В самом деле, стоит только думать во время ходьбы о каждом моменте движения, и ходьба становится несвободной, натянутой. Та же история повторяется, как известно, на всех движениях, заученных даже в зрелом возрасте (ручная ремесленная техника, игра на музыкальных инструментах и пр.)»¹.

«Двигательный аппарат является ареной воздействия тех нервных импульсов, которые идут к нему от центральной нервной системы. Последняя со стороны своей коры дает для мышечных групп импульсы, своего рода целеустановочного характера»².

«Но раз все существенные стороны движения схвачены, другими словами, человек запомнил последовательный ряд их и глаз, или глаз вместе с слухом наметались в деле контролирования движений — во все это воля не вмешивается, однако, ни на волос! — обучение можно считать законченным. Остальное довершается самостоятельной практикой, частотой упражнения, причем воля является опять-таки агентом, управляющим началом упражнения, его остановками и степенью быстроты, — не более!»³.

Представляется интересным упомянуть о совместном открытом уроке двух педагогов, который происходил в 30-е

¹ Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию? — Избр. произведения. М., 1953, с. 173—176.

² Иваницкий М. Ф. Анатомия человека. М., 1948, с. 216.

³ Сеченов И. М. Избранные произведения, с. 179.

годы в одной из детских музыкальных школ Москвы и был посвящен вопросам методики проведения самых первых занятий с начинающими скрипачами.

Первый педагог начинал урок с объяснения составных частей движения правой руки, извлекающей смычком звук из открытой струны. Ученик упражнялся сначала в движении плеча, затем отдельно предплечья, кисти. Потом шли упражнения по усвоению движений плеча и предплечья, изучение и анализ углов между отдельными частями правой руки. Звуки, извлекаемые из инструмента, оставались при этом весьма несовершенными, неприятными, так как внимание и учителя и ученика было в течение всего урока сосредоточено исключительно на выработке «правильного движения».

Полный контраст представлял собой первый урок с начинающим скрипачом второго педагога. Он начинал с общего, целостного движения правой руки, целью которого поставил извлечение смычком из открытой струны скрипки полного, по возможности красивого, музыкального звука. Ребенок сразу понял цель, задачу и довольно скоро получил требуемый звук при помощи смелого решительного движения. По общему впечатлению движение это отличалось естественностью и насколько не нарушало принятых в скрипичной педагогике двигательных норм.

В качестве вывода приведем высказывание врача-физиолога доктора Штейнгаузена, специально занимавшегося изучением фортепианной игры и фортепианной педагогики:

«... Художник бессознательно выискивает самые лучшие и самые целесообразные движения, чтобы с их помощью воплотить идеал, парящий перед его внутренним оком... Всякая техника, которая захотела бы навязать телу из другого источника почерпнутые правила, необходимо перейдет в неестественность, о которую и разобьется»¹.

Штейнгаузен вообще не допускает «даже мысли об изолированном упражнении отдельных частей руки, об упражнении без постоянного созерцания художественной цели», и предупреждая музыканта от вторжения в сложные области механизма двигательных процессов, продолжает: «Нам не дано сознавать эти процессы и мы не ответственны за правильное применение мышц. Сохранив непосредственную свободу и наивность тела, мы избавим как учителя, так и учащегося от загрузки памяти бесполезным хламом»².

Об опасности увлечения выработкой каких-то особенных движений, не связанных с решением какой-либо конкретной

¹ Д-р Штейнгаузен. Техника игры на фортепиано. М., 1926, с. 10.

² Там же, с. 45.

музыкальной задачи, пишет и известный советский педагог-пианист Г. П. Прокофьев:

«И вот, во имя недоверия к безукоризненному монтажу человеческого чувствительного аппарата, нам советуют перевернуть нормальный процесс двигательного круговорота и по-новому построить этот круговорот, — загрузить высшие центры мозга непривычной и очень сложной для них работой»¹.

Эти высказывания Прокофьева и Штейнгаузена лишний раз подтверждают пианистической практикой научные выводы Сеченова, построенные на изучении движений живого организма человека, в его бесконечном разнообразии приспособляемости к среде и обстоятельствам.

В итоге надо признать, что вмешательство педагога во внутренний процесс движения — явление не только рискованное, но иной раз прямо-таки вредное, так как «сложные мышечные движения действительно мало доступны анализу со стороны состава и деятельности участвующих в них мышц; тем более, что во многих случаях состав этот и условия действия мышц меняются во время самого движения»².

Тщательные научно поставленные исследования и вековой опыт музыкально-исполнительских профессий подтверждают также неправильность методики обучения сложным, комбинированным двигательным приемам путем сочетания их из простых «одиночных» движений. Для высших сложных и более тонких движений вырабатывается новая самостоятельная категория иннервации, не имеющая непосредственной связи с «одиночными» движениями, с «одиночными взмахами».

«... Нет и не может быть таких движений, управляемых каким-либо уровнем, из которых, как из кирпичей, составлялось бы движение более высокого уровня...»³.

Интересные примеры, подтверждающие это положение, можно найти в цитированной выше книге Г. П. Прокофьева «Игра на фортепиано»:

«В Центральном Институте Труда в Москве изучалась работа молотобойца. Один из больших мастеров молотобойного дела предложил свой способ движений для работников этой профессии. Для целей инструктажа и всесторонней оценки метода работы этого мастера попросили показать важнейшие моменты разбираемого в этом случае трудового движения. Эти моменты движения были немедленно засняты

¹ Прокофьев Гр. Игра на фортепиано. М., 1927, с. 73.

² Сеченов И. М. Очерк рабочих движений человека. М., 1906, с. III.

³ Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947, с. 52.

фотографией, а затем было заснято и все движение в целом. Результаты съемки для мастера оказались довольно неожиданными: в живом движении вовсе не оказалось отдельных фаз движения, выделенных и выполненных тем же самым мастером.

Другой случай в практике того же учреждения оказался не менее любопытным. Один из мастеров рубки зубилом, не один год специально занимавшийся инструкторско-педагогической работой, был многократно то за работой, то за обучением курсантов заснят циклографическим методом. Оказалось, что живая работа этого мастера — к его величайшему удивлению и негодованию — была очень мало похожа на те движения, которые он показывал своим ученикам, как образец правильной работы. Разница оказалась настолько велика, что мастер этот стал даже обвинять исследователей в подмене фотографий».

Приведя еще ряд примеров из области фортепианной педагогики, Прокофьев предлагает читателю очень интересные и полезные выводы: «1) показывая своим ученикам или товарищам по работе какое-нибудь технически необходимое движение, пианист неминуемо и против своей воли преувеличивает его размеры и характерные особенности, и 2) вырывая из целого движения какой-нибудь отдельный момент его или выделяя отдельный пассаж из художественно-цельной формы, мы неизбежно получаем ошибочный результат, нарушая пропорции движения или взаимоотношение частей формы. Следовательно, в момент нашего художественного исполнения в нас молчит способность к анализу частностей, ибо мы всецело захвачены своим исполнением, а в момент аналитического разбора движений или осознания отдельных моментов исполнения мы теряем представление о целом и связи этого движения с прочими движениями, ломаем пропорции и получаем неверный результат.

Это явление уже учтено научными лабораториями, изучающими движение человека, и они поэтому производят свои наблюдения и исследования в обстановке, наиболее приближающейся к живой и непредвзятой работе»¹.

Все сказанное выше подтверждает мысль о необходимости больше доверять природе и личному опыту каждого человека и с особенной осторожностью относиться к вопросу вторжения педагога в двигательную сферу ученика, тем более, к анализу работы отдельных ее участков, а также к преподаче категорических рецептов их тренировки.

Не существует в природе дирижерской «техники рук», «техники глаз», «головы» и т. д. — а существует «техника

¹ Прокофьев Гр. Игра на фортепиано, с. 84, 85.

дирижирования», в процессе развития которой все внутренние музыкальные ресурсы и двигательный аппарат дирижера действует только как неразрывно взаимосвязанные части.

Механическое обособление, отрыв двигательного процесса от музыкального содержания, выключение какого-либо одного фактора из общего процесса, равно как и отрыв друг от друга отдельных элементов движения, лишают его того смысла, той цели, которой движение призвано служить в технике дирижирования. Усвоение же движений в отрыве от их прямой цели ведет подчас к совершенно неожиданным и нежелательным результатам.

Дирижерские уроки в классе и занятия дирижерской ритмикой, ставя специфические музыкальные задачи, отнюдь не занимаются разрешением проблем общего физического воспитания учащихся, проблем волевой и физической закалки, столь необходимой каждому музыканту, а дирижеру в особенности.

Хорошими средствами физического развития молодого человека издавна считались и поныне считаются фехтование и выездка верховой лошади, воспитывающие психическую и двигательную готовность к действию, силу и выносливость, точность, ловкость и грацию движений, предельную внутреннюю собранность, силу воли и смелость¹. Фехтование способствует также развитию и совершенствованию тонких кистевых движений.

Известно, например, что Рахманинов на протяжении всей жизни сохранял любовь к спорту; в молодости он много ездил верхом и увлекался выездкой молодых лошадей; в более поздние годы управлял моторной лодкой и автомобилем. Замечательный музыкант и дирижер Ф. М. Блуменфельд в юности также очень любил верховую езду².

Здесь уместно вспомнить и высказывание известного дирижера Альберта Коутса об обязательных занятиях фехтованием для студентов-дирижеров в зарубежных консерваториях.

Дирижеры, обладающие гармоничным сочетанием музыкальной одаренности с хорошим физическим развитием, сложившимся в естественных жизненных условиях, всегда

¹ Интересно, что прославленный английский наездник Джемс Филлис в своей книге «Основы выездки и езды» в свою очередь усматривает черты сходства между работой поводом при выездке верховой лошади и фортепианной игрой. Он пишет: «Надеюсь я выяснил действие и значение повода... Всю эту тонкую работу всадник выполняет соответственно тонкой и постоянной игрой пальцев, как при игре на фортепиано» (М., 1936, с. 103, 104).

² Будучи уже в преклонном возрасте, он часто говорил своим ученикам, терявшим, под воздействием своего темперамента, контроль над темпом: «Куда же вы так понеслись? Надо лошадь держать на мундштуке!».

оставляют впечатление огромной внутренней силы, а также простоты и естественности ее внешнего двигательного проявления. Их обаяние неотразимо, оно с радостью воспринимается и исполнителями на эстраде, и слушателями в зрительном зале. Как далеко оно от вымученных, «отработанных», заштампованных в классе по рисункам, фотографиям, чертежам и схемам так называемых «профессиональных технических приемов», еще встречающихся подчас в нашей дирижерско-педагогической практике.

В нашей стране физическому воспитанию молодого поколения придается первостепенное значение. Физкультура, как учебная дисциплина, входит в учебные планы музыкальных училищ и консерваторий. Спортивные базы, стадионы, конно-спортивные школы широко распахнули свои двери для студенчества, и только нерадивость или нежелание обременять себя хлопотами оставляют музыкальную молодежь в стороне от столь полезных для нее видов спорта, как фехтование и конный спорт.

Глава XIII

О ТЕХНИКЕ РЕПЕТИРОВАНИЯ

Умение репетировать сводится, в конечном счете, к тому, чтобы в кратчайший срок и с наименьшей затратой сил достичь в работе с исполнительским коллективом наилучших художественных результатов.

Техника репетирования совершенствуется в результате постоянного общения с исполнителями. Занятия же в классе дирижирования преследуют задачу вооружить молодого дирижера техникой подготовительного, предрепетиционного периода и подготовить его на практических репетиционных уроках с концертмейстерами-пианистами к следующему этапу обучения дирижированию — встрече с оркестром или хором.

Поэтому весь процесс репетирования в дирижерских классах с самого начала должен проходить так, как этого требует обстановка в исполнительском коллективе. Манера держаться за пультом, разговаривать, манера дирижировать должны вырабатываться с первых уроков. Доводы студента, ссылающегося на то, что в классе нет оркестра, нет хора, что от пианистов-концертмейстеров нечего требовать, что им нечего показывать, что настоящая работа будет в оркестре и хоре — говорят о непонимании и недооценке студентом роли классных занятий.

К сожалению, мнение, что репетировать можно только с коллективом, а с одними пианистами нечем заниматься, бытует у нас в классах. При этом забывается, что избегая лишний раз остановить пианистов-концертмейстеров и устранить погрешность, молодой дирижер наносит себе непоправимый вред, так как в результате он приходит в оркестр с выработанной боязнью лишний раз указать в процессе репетиции на ту или иную ошибку оркестра. Кроме того, незаметно, исподволь у подобного дирижера укореняется привычка пропускать многое мимо ушей, откладывая поправки на неопределенное будущее. В этом заключается то же зло, что в работе исполнителя любой специальности, небрежно относящегося к своим ошибкам в процессе домашних занятий.

Строгая требовательность к себе и к исполнителям — залог успеха репетиционной работы. Умение вносить поправки, высказывать какие-либо пожелания, делая при этом необходимые остановки, особенно же самый темп репетирования — вырабатываются во время классных занятий. Пианисты-концертмейстеры должны чувствовать в стоящем за пультом студенте требовательного, уверенного в своих намерениях, волевого, творчески одухотворенного, но в то же время тактичного и вежливого руководителя, в поведении которого не должно быть и тени внешней рисовки, самолюбования, высокомерия или зазнайства. Задача дирижера заключается в том, чтобы как можно более полно и ясно раскрыть перед музыкантами при помощи своей исполнительской техники, а также путем устных объяснений и поправок тот музыкальный образ, который сложился в сознании его в первый, предрепетиционный период работы над произведением.

Все высказывания дирижера, все его творческие пожелания и замечания должны быть сформулированы точно, в простых, сразу понятных исполнителям словах.

В процессе репетиционной работы с пианистами-концертмейстерами в классе молодой дирижер получает не только возможность общения с исполнителями, но и возможность слышать разучиваемое произведение в живом звучании. Это вносит определенное облегчение в его работу: происходит разгрузка внимания и памяти. С другой стороны, возникают новые задачи. Та доля внимания и памяти, которая падала на мысленное воспроизведение музыки, переключается теперь на контроль за исполнением, на координацию и сопоставление реально слышимого с тем внутренним, «идеальным» образом, который сложился у дирижера в предрепетиционный период.

Во время репетирования ничто не должно ускользать от внимания дирижера. Способность непрерывно контролировать исполнение — важнейшее качество дирижерской профессии.

На формировании этого качества педагог из урока в урок концентрирует внимание своего ученика. Привычку ничего не пропускать, ничего не прощать ни себе, ни исполнителям и немедленно, не откладывая «на после», выправлять все неточности, все отклонения от авторского текста, необходимо воспитывать с первых же уроков в классе, где фортепианное исполнение заменяет будущее звучание оркестра или хора.

В дальнейшем, в профессиональной практической работе с оркестром или хором дирижер приобретет необходимый опыт, который позволит ему мгновенно определять случайные ошибки и, не останавливая коллектив, на ходу исправлять такие недочеты. В классной же работе необходимо тщательнейшим образом следить за тем, чтобы не допустить возникновения скверной привычки, выражающейся в снисходительном отношении к небрежностям исполнителей.

Однако, если учащийся добивается точного воспроизведения исполнителями нотного текста, это еще далеко не все,— это только половина дела, диктуемая профессиональной добросовестностью каждого. Вот что говорит по этому поводу один из крупнейших дирижеров первой половины нашего века Бруно Вальтер: «Понятие точности, относящееся, собственно, к области техники, постепенно сделало карьеру в музыкальном искусстве и победно шествует по концертным эстрадам. В прежние времена точность рассматривалась как скромная и естественная предпосылка любого оркестрового или ансамблевого исполнения; теперь же это понятие выдвинулось в качестве основного критерия, по крайней мере, по убеждению довольно многих дирижеров. Кое-кто из них полагает, что безукоризненная точность исполнения едва ли не самая существенная часть задачи интерпретатора... Произведение рассматривается как мастерски выполненная конструкция; предполагают, что технически безукоризненное, наиточнейшее исполнение — благодаря своему совершенству — передаст и такие туманные элементы, как смысл и чувство. Здесь мы имеем дело с кардинальной ошибкой. Ведь сияние, бесспорно излучаемое безупречной точностью исполнения, есть только чисто внешнее, но никак не внутреннее свойство. Точность никогда не несет в себе дух произведения и не может передать его. Она может лишь проложить путь для воздействия музыки. В исполнительском искусстве должно главенствовать раскрытие внутреннего содержания произведения. В этом — символ веры каждого подлинного музыканта. Безукоризненная точность и оркестровой игры, и совместного музицирования солистов или хора с оркестром, конечно, необходима. Эта проблема заслуживает пристального внимания дирижера и предъявляет серьезные и сложные требования к его технической одаренности, опыту, мастерству и

находчивости. И потому вполне понятно, что постоянное внимание к этой стороне дела может создать ошибочное представление о преобладающем значении точности, в сравнении с остальными элементами интерпретации»¹.

А вот что пишет немецкий пианист-педагог Вилли Бардас: «...Исполнение всегда будет носить мертвенно-механический характер, если передается только нотная запись без ощущения кроющейся за этой записью звучности, без проникновения в этот мир звуковых представлений, которые скрыты за реальными звуками фортепиано. Короче говоря, нужно отдаться во власть той подлинной музыки, которая лежит по ту сторону суррогатной записи, предназначенной для фортепиано»².

Этим же проблемам посвящены строки из книги Иосифа Гофмана: «Чисто материальными средствами — при помощи нот, пауз, динамических и прочих знаков, посредством специальных указаний и т. д. — композитор запечатлевает в своем произведении целый мир, созданный его воображением. Обязанность художника-исполнителя состоит в том, чтобы извлечь из этих материальных обозначений духовную сущность и передать ее своим слушателям... Преобразование сугубо технических и материальных явлений в нечто живое зависит, разумеется, от индивидуальных природных данных, эмоциональности, темперамента человека и связано с теми многими и сложными качествами, которые обычно суммируются понятием «талант». Наличие же последнего непременно предполагается у исполнителя, стремящегося к артистической деятельности.

С другой стороны, талант один не в состоянии поднять завесы, скрывающей духовное содержание сочинения, если обладатель этого таланта пренебрегает самым тщательным изучением чисто материальных элементов произведения».

И далее И. Гофман резюмирует: «Иногда говорят, что слишком объективное изучение пьесы может повредить «индивидуальности» ее исполнения. Не бойтесь этого! Если десять исполнителей примутся учить одну и ту же пьесу с одинаково высокой степенью точности и объективности, будьте уверены: каждый из них станет играть ее совершенно иначе, чем девять других, и, возможно, будет считать свое исполнение единственно правильным. Ведь каждый из них стремится выразить по-своему то, что он усвоил умом и сердцем. Особенность, определяющая различие между этими де-

¹ Вальтер Бруно. О музыке и музицировании. — В кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 1. М., 1962. с. 73—74.

² Бардас В. Психология техники игры на фортепиано. М., 1928, с. 87.

саятью толкованиями, останется неосознанной исполнителем, пока она формируется, а может быть и потом. Но именно эта бессознательно сформировавшаяся особенность и есть то, в чем закономерно проявляется индивидуальность и в чем только и можно усмотреть действительное слияние композиторской и исполнительской мысли»¹.

Помимо стремления к чисто формальной точности воспроизведения нотного текста, дирижер, обладающий музыкальной интуицией, подлинной эмоциональностью, темпераментом, всегда проявит в процессе воспроизведения музыки исполнителями инициативное вмешательство. Здесь поле его деятельности неограничено. Он уравнивает силу звучания отдельных групп, голосов, партий; он, руководимый своим вкусом и тактом, определяет темпы и их модификации, нюансы, подсказывает исполнителям целесообразные штрихи, с целью добиться определенного характера звучания.

Итак, проникновение за рамки нотной записи, всегда носящей условный характер, — вторая творческая задача дирижера.

«Исполнительский процесс включает два контрастных по своей сущности действия: первое из них — постижение, второе — передача. Успешность последнего этапа хотя и находится в зависимости от первого, но никак не вытекает из него. Они лишь отчасти связаны между собой; в передаче действуют иные силы, нежели в постижении, и от соотношения этих сил зависит успех исполнения. Часто у некоторых музыкантов способность постижения развита сильнее, чем способность передачи. Мы с сожалением наблюдаем, как кто-либо, глубоко понимая произведение, терпит неудачу в его интерпретации»².

Тщательный анализ произведения во время домашней работы и устные объяснения во время репетиции не в состоянии заменить в работе дирижера самый исполнительский процесс, не могут компенсировать недостаточную собственно исполнительскую проработку данного произведения.

Поэтому нельзя уроки по дирижированию и практическую репетиционную работу в классе подменять занятиями по чтению партитур, анализу форм, гармонии или истории. Никакие разговоры дирижера (так же, как и любого другого исполнителя) о произведении не раскроют исполнителям его образ, его художественное содержание в той мере, в какой раскрывает его непрерывно протекающий исполнительский процесс.

¹ Гофман Иосиф. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре, с. 65—67.

² Вальтер Бруно. О музыке и музицировании, с. 11.

Никакой отличный музыкант, теоретик, композитор, инструменталист-исполнитель не делается вдруг дирижером. Нужна большая предварительная исполнительская подготовка. Причем, не только тщательность исполнительской проработки каждого произведения, но и количество прошедшего через исполнительский процесс музыкального материала имеет для начинающего дирижера существенное значение.

Музыкальная литература — это калейдоскоп бесконечных частных случаев и ситуаций. Чем больше «случаев» будет исполнителем проработано дирижером, тем скорее приобретает он творческую «оперативность» в своей работе, в значительной степени предрешающую его успех на дирижерском поприще. Никакие теоретические рассуждения учащегося, как бы верно и глубоко ни отражали они сущность дирижерского процесса, не в состоянии компенсировать недостаточную практическую исполнительскую работу его над художественно полноценным, обильным и разнообразным музыкальным материалом.

Теоретический анализ произведения и словесные разъяснения помогают воспитанию музыкального сознания исполнителя, в особенности в тех случаях, когда проявление его сковывается несовершенством техники, однако отнюдь его еще не формируют. Музыкальность исполнителя, его музыкальное сознание формируется его конкретной музыкально-исполнительской деятельностью, а не разговорами о музыке.

Предостерегая ученика от перенесения центра тяжести в личной работе над произведением в область аналитическую, педагог должен всячески предостеречь учащегося и еще от одной опасности — самодовлеющего увлечения двигательным процессом. Двигательный процесс является лишь проекцией в пространстве протекающего в сознании учащегося творческого процесса. Это лишь зеркало внутренней творческой жизни музыканта. Задача педагога постоянно следить за сохранением равновесия между развитием музыкального сознания ученика и совершенствованием его умения претворять во внешнем двигательном проявлении свои творческие намерения.

Полная творческая свобода приходит лишь тогда, когда произведение отлично выучено самим дирижером, отлично выучено исполнителями, и все художественные требования дирижера восприняты и усвоены исполнителями в репетиционной работе.

Г. Берлиоз говорит по этому поводу: «Я знаю, что некоторые артисты чувствуют себя уязвленными в своем самолюбии, когда их водят подобным образом на помочах (как малых детей, говорят они); но это соображение не имеет значения в глазах дирижера, стремящегося лишь к наилучшему конечному результату. Даже в квартете личному

чувству исполнителей редко дается полный простор. В симфонии же все дело в чувстве дирижера. В умении воспринять это чувство и единодушно его воспроизвести и заключается совершенство исполнения; проявлению же индивидуальных побуждений, которые к тому же не могут быть между собой согласованы, не должно быть места»¹.

Но дирижеру необходимо вовлечь в свой творческий процесс каждого участника не принуждением, не грубым вмешательством в творческий процесс отдельных исполнителей, не подавлением артистической индивидуальности их, а убедительностью своего музыкального замысла, своего истолкования произведения, ибо «грубость и тонкая художественная работа исключают друг друга»².

Предугадать все возможные случаи ошибок и остановок на репетиции, разумеется, невозможно. Тем не менее, дирижер должен стремиться к тому, чтобы еще до репетиции определить те моменты, исполнение которых наверняка встретит затруднения. Он обязан также заранее предусмотреть пути и способы преодоления этих затруднений, соответственным образом построив весь план проведения репетиции. Требование экономии времени и сил коллектива и здесь должно быть всегда в поле зрения дирижера.

В тех случаях, когда приходится работать с коллективом над произведениями, которые уже известны музыкантам, главная задача дирижера состоит в том, чтобы коротко и ясно дать понять исполнителям то новое, что вносит он в исполнение, что отличает его интерпретацию от многих предшествовавших. Для этого ему следует не только отлично знать авторскую партитуру, но и отчетливо представлять все творчески новое, что сложилось в его собственном сознании во время предварительной работы над произведением. Успех репетиции обеспечивается прежде всего огромной подготовительной работой дирижера в предрепетиционный период.

Весьма ценное для дирижера качество — умение подготовить для репетиции материальную часть, предварительно продумать организационную сторону, а также скоро и крепко срепетировать произведение.

В процессе классного обучения хозяйственное отношение к материальной части должно выражаться прежде всего в тщательной сверке нотного материала, находящегося на дирижерском пульте, с нотами пианистов-концертмейстеров с точки зрения единообразия в тексте, штрихах, динамических оттенках, цифровых или буквенных ориентирах, в обозначении темпов и их модификаций и т. д.

¹ Берлиоз Г. Дирижер оркестра, с. 513—514.

² Чесноков П. Хор и управление им, с. 18.

«...Партии симфонии были мною заблаговременно просмотрены и исправлены, а то при первых встретившихся недоразумениях мне пришлось бы потеряться и провалиться в глазах оркестра»¹.

Очень важно, чтобы уже в работе с пианистами-концертмейстерами молодой дирижер научился целесообразно распределять имеющееся в его распоряжении репетиционное время.

Подчеркивая трудность деятельности дирижера и, в частности, сложность его задачи в процессе репетирования, Берлиоз писал: «Он должен не только уметь продирижировать в духе авторских намерений уже знакомым, освоенным исполнителями произведением, но и суметь добиться освоения нового для них сочинения. Во время репетиций он должен указать каждому его ошибки и недостатки и так организовать имеющиеся в его распоряжении ресурсы, чтобы как можно скорее извлечь из них максимум возможного... Умение пользоваться временем должно считаться одним из самых настоятельных требований дирижерского искусства»².

Необходимо также, чтобы манера держаться перед коллективом во время репетиции, манера формулировать свои пожелания, манера дирижировать постоянно находились под неуклонным контролем, прежде всего, самого молодого дирижера.

Заключение

Пройти курс дирижирования еще не значит стать квалифицированным дирижером! Молодой музыкант не должен забывать, что во время занятий в учебном заведении он получил лишь необходимый минимум знаний, навыков, умений, лишь определил направление своей будущей деятельности, для успеха которой ему предстоит много еще трудиться самому, постоянно и неуклонно жить внутренней работой над собой.

Довольствуется ли он только тем, что было преподано ему другими, или неустанно и непрерывно с каждым днем будет стремиться достигать все более и более высокого уровня в своем искусстве, зависит теперь от него самого, от его ума, таланта и трудолюбия.

¹ Римский - Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни, с. 83.

² Берлиоз Г. Дирижер оркестра, с. 511.

Содержание

<i>Евг. Рацер.</i> От редактора.	_____ 3
Предисловие	_____ 7
<i>Часть первая</i>	
Глава I Дирижирование как средство музыкального воспитания	_____ 11
Глава II Особенности дирижерской профессии и дирижерской педагогики	_____ 14
Глава III Внутреннее слышание и чтение нотного текста	_____ 20
Глава IV Единовременный и развернутый во времени музыкальный образ произведения	_____ 26
Глава V Относительный и абсолютный слух	_____ 30
Глава VI Ритм, темп и его модификации	_____ 33
Глава VII О систематичности труда и культуре сосредоточения	_____ 38
<i>Часть вторая</i>	
Глава VIII Работа дирижера над произведением	_____ 42
Глава IX О внешнем облике дирижера	_____ 47
Глава X Ауфтакт как средство управления исполнением	_____ 50
Глава XI Тактирование и экспрессия в дирижерском исполнительском процессе	_____ 52
Глава XII О работе над техникой дирижирования	_____ 59
Глава XIII О технике репетирования	_____ 69
Заключение	_____ 77

Иванов-Радкевич Александр Павлович
О ВОСПИТАНИИ ДИРИЖЕРА

Редактор С. Котомина
Художник В. Дудаков
Худож. редактор А. Головкина
Техн. редактор А. Арсланова
Корректор Л. Апасова

Подписано к печати 16/V 1973 г.
Формат бумаги 60×90¹/₁₆. Печ. л. 5,0.
Уч.-изд. л. 4,98. Тираж 20 000 экз.
Изд. № 7903. Т. п. 73 г. № 610. Зак. 1303.
Цена 23 к. на бумаге № 2.

Издательство «Музыка»,
Москва, Неглинная, 14.

Московская типография № 6 Союзполиграфпрома
при Государственном комитете
Совета Министров СССР
по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли.
109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.

ВЫШЛИ И ВЫХОДЯТ ИЗ ПЕЧАТИ

**Методические пособия,
тематические сборники,
переводные труды**

Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 3. Редактор-составитель М. Соколов. Сборник статей
Евсеев С. В. Народные песни в обработке П. И. Чайковского

Иванов-Радкевич А. — О воспитании дирижера.

Контрабас. История и методика.

Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. Перевод с французского

Курт Э. Романтическая гармония и ее кризис в «Тристане» Вагнера. Перевод с немецкого

Методика обучения игре на народных инструментах. Сборник статей

Музыкальное искусство и наука. Вып. 2. Сборник статей

Перриш К., Оул. Дж. Музыкальные формы от григорианского хора до Баха (антология). Перевод английского текста Г. Орлова

Рихард Вагнер. Статьи и материалы. Редактор-составитель Г. В. Крауклис

Рубин М. Методика обучения игре на арфе. Методическое пособие

Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей. Исследование

Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Перевод с французского

Вышедшие из печати издания можно приобрести в магазинах, распространяющих музыкальную литературу. На ноты и книги по музыке, готовящиеся к выпуску, эти магазины принимают предварительные заказы.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»

