

К.ОЛЬХОВ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ
ДИРИЖЕРСКОЙ
ТЕХНИКИ



ЛЕНИНГРАД
·МУЗЫКА·
1984

К. А. ОЛЬХОВ

Теоретические
основы
дирижерской
техники



ЛЕНИНГРАД «МУЗЫКА», 1984

Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1984. — 160 с.

В книге изложена концепция взаимосвязи дирижерского жеста и музыкального времени как основы дирижерской техники, освещаются общие вопросы управления коллективным исполнением, содержатся методические рекомендации по организации занятий и советы по устранению типичных недостатков у начинающих дирижеров. Первое издание вышло в 1979 г. под названием «Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров».

О 4905000000—655
026(01)—84 50—84

Константин Абрамович О л ь х о в

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

Редактор Г. А. Соловьева

Художник Л. А. Яценко

Худож. редактор Р. С. Волговер

Техн. редактор С. О. Барулева

Корректоры Т. В. Львова, Г. В. Романичева

ИБ № 3267

Сдано в набор 05.01.84. Подписано в печать 04.06.84. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага типографская № 1. Гарнитура шрифта обыкновенная новая. Печать высокая. Усл. печ. л. 10. Уч.-изд. л. 10,14. Тираж 19000 экз. Изд. № 2861. Заказ № 10. Цена 70 к.

Издательство «Музыка» Ленинградское отделение. 191011, Ленинград, Инженерная ул., 9.

Ленинградская типография № 2 головное предприятие ордена Трудового Красного знамени Ленинградского объединения «Техническая книга» им. Евгении Соколовой Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 198052, г. Ленинград, Л-52, Измайловский проспект, 29.

О 4905000000—655
026(01)—84 50—84

© Издательство «Музыка», 1979, 1984

ОБ АВТОРЕ И ЕГО КНИГЕ

Мировое признание, которым заслуженно пользуется советское дирижерское искусство, неотделимо от успехов ленинградской школы. Среди имен, представляющих хоровую ветвь этой школы, одно из ведущих мест занимает имя К. А. Ольхова — замечательного педагога, яркого исполнителя, талантливого, неутомимого энтузиаста хоровой культуры.

К. А. Ольхов (1914—1976) принадлежал к тем музыкантам, для которых музыка является чем-то большим, чем просто профессия. Музыка, хор, дирижирование, воспитание дирижеров — в этом была вся жизнь К. А. Ольхова, все его помыслы и интересы. С неистощимой энергией, не щадя себя, с постоянным внутренним горением отдавал музыкант все силы своему любимому делу. За сорок лет работы выявились разные грани его дарования.

Исполнительская деятельность К. А. Ольхова, начавшаяся еще в студенческие годы, была связана с различными коллективами. К. А. Ольхов был главным хормейстером Центрального ансамбля песни и пляски Военно-Морского флота СССР, работая там в тесном контакте с И. О. Дунаевским. В годы эвакуации в Ташкенте он руководил хором при оркестре Комитета по делам кинематографии СССР, был художественным руководителем и главным дирижером хора Узбекской филармонии. Там же К. А. Ольхов организовал силами студентов Ленинградской консерватории комсомольскую бригаду, взявшую на себя концертное обслуживание частей Среднеазиатского военного округа. В послевоенные годы он работал хормейстером оперной студии Ленинградской консерватории и хора радио. И хотя тяжелая болезнь, преследовавшая музыканта с самого раннего детства, ограничивала его исполнительскую деятельность, а в середине 50-х годов заставила, скрепя сердце, отказаться от нее, у всех, слышавших выступления К. А. Ольхова, останутся в памяти яркие впечатления от его волевой, простой и выразительной манеры дирижирования и от концертного исполнения под его руководством опер «Иоланта» Чайковского и «Алеко» Рахманинова, хоровых сцен из опер Римского-Корсакова «Псковитянка» и «Садко», программ из сочинений Баха, Брамса, Шумана, Танеэва, сочинений советских композиторов и многого другого. Его интерпретации отличались проникновенностью и глубиной замысла.

Сразу же после окончания ЛОЛГК в 1939 году К. А. Ольхов, поступив в аспирантуру, начинает заниматься педагогической работой в училище при ЛОЛГК (до 1961 г.) и в самой консерватории (с 1944 г. — и. о. доцента кафедры хорового дирижирования, с 1957 г. — доцент, с 1968 — и. о. профессора), продолжая эту работу до конца своих дней. За эти годы К. А. Ольхов воспитал более 100 дирижеров, ныне успешно работающих в разных городах нашей страны. Среди учеников К. А. Ольхова — дирижеры филармоний, капелл и театров, руководители известных народных коллективов, детских хоров, заслуженные артисты (З. Массарский — Ленинград, С. Оськина — Петрозаводск), заслуженные деятели искусств (М. Энштейн — Ленинград, Г. Терацуяц — Петрозаводск и Л. Фулиди — Петрозаводск) и заслуженные работники культуры ряда республик

(М. Беляков — Волгоград, Л. Ежов — Красноярск), доценты и преподаватели музыкальных вузов и училищ. Некоторые из них, пройдя школу хорового дирижирования у К. А. Ольхова, впоследствии стали симфоническими дирижерами, в том числе лауреаты Всесоюзных конкурсов — В. Кожин и М. Кукушкин (Ленинград), А. Алексеев (Ульяновск), а также В. Васильев (Челябинск). Успех педагогической деятельности К. А. Ольхова глубоко закономерен. К. А. Ольхов был вдохновенным педагогом, педагогом по призванию, умевшим пронзительно «разгадать» индивидуальный характер дарования учащегося и направить его развитие в нужную сторону, добиться органического единства технического и художественной оснащенности. В воспитании новых поколений советской дирижерской школы он видел главную задачу своей жизни. Роль педагога он понимал очень широко, считая, что педагог должен не просто обучить ученика тому или иному умению, вырастить не просто профессионала, но и человека и гражданина, а для этого педагог должен быть не только учителем и наставником, но и подлинным другом и вторым отцом учащегося. Со свойственной ему душевной щедростью он делился с учениками и своим высоким профессиональным мастерством, и всем богатством своего духовного мира. Ученики его понимали и ценили эту полную самоотдачу. Вот что писали они в факультетской газете, вспоминая о своем учителе: «Уроки его были не просто уроками дирижирования, это были уроки жизни. Незабываемые часы, проводимые с Константином Абрамовичем у него дома... Время такого разговора — разговора с глазу на глаз — часто растягивалось на несколько часов. Тогда стиралась грань между убежденным сединой профессором и учеником. Константина Абрамовича можно было слушать бесконечно, к нему можно было обратиться с любым вопросом, прийти за любым советом. Был ли разговор о дирижировании, о музыке, о живописи, литературе — везде ощущалась пламенная душа художника, музыканта, удивительная искренность, честность, бескомпромиссность при подходе к любому явлению искусства, творческий азарт, одержимость и энергия. Эти качества буквально завораживали, гипнотизировали собеседника».

К. А. Ольхов сам был для своих учеников живым примером единства музыканта, человека и гражданина. Убежденный и принципиальный коммунист, он вел в Консерватории большую партийную и общественную работу, был одним из инициаторов создания Народной консерватории, которой отдавал много времени и сил, принимал активное участие в концертно-шефской работе. Высокие человеческие качества, смелость и прямота души, благородство, воля, взыскательность и строгость в сочетании с благожелательностью и скромностью, жизнерадостные и чувствительные юмор снимали ему любовь и авторитет как среди учеников, так и среди коллег. Авторитет человека и музыканта поддерживался и авторитетом ученого.

В научной и методической работе К. А. Ольхова сказались та же энергия, пылкость, стремление идти непроторенными путями, что и в других областях его деятельности. В 1953 году К. А. Ольхов получил ученую степень кандидата искусствоведения, защитив диссертацию на тему «Хоры С. И. Танеева, соч. 27». Танеев принадлежал к любимейшим композиторам К. А. Ольхова, который не жалел сил для пропаганды его хоровой музыки, долгое время лишь изредка звучавшей на концертной эстраде.

В том, что сейчас эта музыка стала неотъемлемой частью хорового репертуара, — немалая заслуга работ К. А. Ольхова, в частности, им составленного, отредактированного и снабженного вступительной статьей и примечаниями сборника «Избранные хоры С. Танеева» (1963 г., третье издание — 1983 г.), а также статьи «Хоры а cappella С. Танеева»¹.

Однако центр научных интересов К. А. Ольхова лежал в сфере исследования дирижерской техники и методики обучения. Эти вопросы заинтересовали К. А. Ольхова еще в период обучения в аспирантуре. На кафедре хорового

дирижирования, где К. А. Ольхов кроме класса специального дирижирования вел курс методики (в 1952—1955 годах К. А. Ольхов заведовал кафедрой), им была развернута активная научно-методическая работа: он составлял учебные программы по дирижированию, анализу партитур, занимался вопросами учебного репертуара, разрабатывал экзаменационные требования и критерии оценок, составлял вопросы для коллоквиума аспирантов, делал методические разработки для курсов повышения квалификации, рецензировал диссертации, был одним из инициаторов, постоянным членом редколлегии и автором сборников статей «Хоровое искусство»¹. Он постоянно и беспокойно искал все новых и новых путей в методике, стремился к качественному улучшению процесса обучения. Одной из последних инициатив К. А. Ольхова было предложение разработать и выпустить для оканчивающих вуз хоровиков краткие памятки по основным специальным предметам с целью облегчить им первые самостоятельные шаги на педагогическом поприще, и одной из последних работ К. А. Ольхова стала такая памятка по технике дирижирования и методике обучения на училищном этапе.

Своими теоретическими изысканиями и огромным практическим педагогическим опытом К. А. Ольхов делился с многочисленными педагогами, приезжавшими из разных городов страны на курсы повышения квалификации при Ленинградской консерватории и с большим интересом посещавшими его уроки. Постепенно в процессе работы созревала оригинальная теоретическая концепция дирижерской техники и складывалась система определенных методических приемов, которые впервые были изложены в 1961 году в книге «О дирижировании хором». Книга К. А. Ольхова вызвала широкий отклик в теории дирижирования и педагогической практике², что побудило автора заняться углублением, расширением и уточнением своей концепции в статьях, опубликованных в первом и третьем выпусках сборника «Хоровое искусство». Работа эта продолжалась непрерывно и оборвалась лишь вследствие безвременной кончины автора. Итог теоретическим и методическим поискам К. А. Ольхова подводит книга, предлагаемая читателю. При подготовке рукописи к первому изданию были изучены материалы авторского архива, при этом в тексте книги использованы варианты классификаций и позднейшая терминология, несколько отличные от публикаций, осуществленных при жизни автора. В работе над рукописью принимали участие музыковед Б. А. Кац, а также ученики К. А. Ольхова П. А. Россоловский, В. В. Кожин, В. В. Борисов, В. В. Айдарова, В. А. Комаров.

Теоретические изыскания К. А. Ольхова имеют четко выраженную методическую направленность. Постоянным стимулом к анализу дирижерской техники было стремление помочь учащимся преодолеть трудности в овладении ею. К. А. Ольхов всегда протестовал против «натаскивания» учащегося путем подражания приемам, свойственным его педагогу, против пресловутого метода: «делай, как я». Он стремился помочь каждому ученику найти естественную для него, индивидуальную манеру дирижирования на основе общей технической грамотности. Такая задача и заставила его сосредоточить свое исследовательское внимание на *самых общих* вопросах дирижерской техники, искать в технике дирижирования некоторые *постоянные моменты, единые закономерности, ее определяющие*. Подход К. А. Ольхова к анализу дирижерской техники подлинно научен и отрешен от субъективности. Автор книги не описывает характерные черты своей или чужей бы то ни было дирижерской техники, но ищет внутренние законы, определяющие дирижерскую технику как таковую, те законы, которые осознанно или неосознанно использу-

¹ Хоровое искусство. Л., Вып. 1—1967 г. Вып. 2—1971 г. Вып. 3—1977 г.

² См.: Березин А. Дирижер и хор.— В кн.: Хоровое искусство, вып. 1, 1967; Поляков О. Некоторые аспекты семантики дирижирования. Автореф. дис. канд. искусствовед. Киев, 1975, с. 10. Методическая система К. А. Ольхова используется на практике многими педагогами класса дирижирования. Многолетний опыт такой работы накоплен, например, преподавателем ленинградского педагогического училища № 3 Айдаровой В. В.

ются каждым дирижером независимо от⁹ различия индивидуальных манер. Следует сразу же подчеркнуть, что осознание общих законов дирижерской техники ни в коей мере не ведет к нивелированию этих различий, как знание грамматики родного языка не приводит к потере индивидуальной характеристики речи. Напротив, только постигнув общие закономерности, лежащие в основе управления коллективным исполнением музыки, начинающий дирижер способен избавиться от подражательности и найти собственный, только ему присущий почерк.

Поиск таких закономерностей в книге К. А. Ольхова начинается с рассмотрения самых общих вопросов процесса дирижирования в 1 главе, с выделения основных стадий этого процесса, с анализа взаимоотношений образного соответствия дирижерских жестов и музыки, с выяснения ролей физического и психологического начала в свободном владении дирижерским аппаратом.

Во второй и третьей главах ракурс рассмотрения последовательно сужается. Суть концепции автора заключается в понимании *единичного дирижерского жеста как основы всей дирижерской техники* и как своеобразного «ключа» к овладению ею. Отсюда и вытекает то пристальное внимание, с которым автор анализирует единичный дирижерский жест, выявляет его структуру и подробно анализирует все его элементы. Нет смысла здесь пересказывать содержание этих глав. Отметим лишь основное. К. А. Ольхов впервые в теории дирижерского искусства с такой полнотой изучил «микромир» жеста: определил его границы, вскрыл его внутреннее строение, ввел классификацию внутрижестовых движений, исходя из их функции и скорости, нашел возможность соотносительного измерения скоростей этих движений с помощью введенных им понятий «счетно-долевой и внутридолевой пульсаций», вывел цифровые формулы различных жестов, помогающие точно определить, жесты какой именно структуры нужны для выполнения той или иной исполнительской задачи. Наконец, утверждая фундаментальную роль афтакта в дирижерской технике, К. А. Ольхов дал убедительную классификацию афтактов, подробно рассмотрев вопросы их применения. Изучение единичного жеста, являющееся центром исследования К. А. Ольхова, нигде не превращается в самоцель. Оно ведется в непрерывной связи с функцией жеста, с его направленностью на выполнение конкретных музыкально-образных и исполнительских задач, а также в связи с проблемами воспитания у учащихся всего комплекса дирижерских навыков. В результате — в первых трех главах книги перед читателем возникает стройная, хотя и достаточно сложная, теоретическая картина дирижерской техники, на основе которой легко осознать логику и закономерности любых дирижерских приемов, в том числе и не упомянутых автором, найти жест, соответствующий той или иной задаче, проанализировать ошибки в технике учащегося, указать их причины и пути их исправления.

Теоретические положения, изложенные в первой части книги, становятся основой для подробных методических рекомендаций, представленных в ее второй части. Педагоги по классу дирижирования найдут здесь ценные указания по организации групповых и индивидуальных занятий и конкретные упражнения по овладению основами дирижерской техники, названные автором «дирижерскими гаммами». Обращает на себя внимание тот факт, что методика обучения дирижерской технике излагается автором в неразрывной связи с задачами воспитания музыканта и человека. Сквозь всю книгу красной нитью проходит мысль о дирижировании как об искусстве общения людей с помощью музыки, и автор не устает подчеркивать важность установления правильного психологического климата как в отношениях дирижера с коллективом исполнителей, так и в отношении педагога и ученика.

Таким образом, книга К. А. Ольхова объединяет в себе оригинальное исследование, вносящее плодотворный вклад в развитие теории дирижерского искусства, и методическое пособие, проверенное многолетним практическим опытом автора и безусловно полезное молодым педагогам.

Разумается, работа К. А. Ольхова не свободна от дискуссионных моментов. Те или иные термины, определения, приемы, рекомендации, видимо, могут быть оспорены, по тем или иным вопросам могут быть высказаны другие мнения. Но возможны ли в принципе бесспорные новаторские работы? Всякий

новый взгляд, всякий новый ракурс рассмотрения, всякая новая теория всегда вызывает споры в науке, те споры, без которых наука обречена на топтание на месте. К. А. Ольхов никогда не боялся дискуссий по поводу своих работ и всегда их приветствовал. И если одни положения К. А. Ольхова легко войдут в обиход теории и практики обучения дирижеров, а другие — спорные — будут стимулировать дальнейшее развитие теоретических и методических исследований, то книга в обоих случаях в равной степени выполнит задачу, поставленную ее автором, ибо будет способствовать дальнейшему развитию и процветанию советской дирижерской школы.

О. П. Колосовский

ВВЕДЕНИЕ

Высказывание Римского-Корсакова о том, что «дирижирование — дело темное», в известной степени не потеряло своей актуальности и по сей день. И хотя еще Ипполитов-Иванов, возражая Римскому-Корсакову, говорил, что дело это «темное только для тех, кто незнаком с основами дирижерской техники», теоретическую разработку таких основ все еще нельзя считать решенным вопросом. Практика дирижирования значительно опередила теорию. Однако потребность в теории возрастает, и особенно — в сфере обучения дирижерскому искусству. Обучение по принципу «делай, как я» удовлетворяет все менее и менее. Известно, что практические навыки лучше и точнее усваиваются тогда, когда имеется определенная теоретическая база. Освоение фундаментальных теоретических принципов помогает учащемуся избежать слепого копирования манеры педагога и выявить свою творческую индивидуальность, свой дирижерский почерк. Поиски теоретической базы для обучения дирижированию идут непрерывно, много ценного в этом плане сделано в работах Н. Малько, К. Птицы, И. Мусина и др., но тем не менее единой теоретической базы не создано. До сих пор нет общепринятых определений самых фундаментальных понятий, существуют расхождения в терминологии. К тому же в большинстве работ описание тех или иных приемов преобладает над поисками общих закономерностей. Все это затрудняет практическое применение теоретических положений в исполнительской и педагогической практике.

Настоящая работа не претендует на создание универсальной теоретической базы, но представляет собой очередной шаг в этом направлении. В ней уточняются и развиваются положения, выдвинутые автором в предшествующих публикациях¹, а также

¹ *Ольхов К.* О дирижировании хором. Л., 1961; *Ольхов К.* О дирижерском жесте и его элементах. — В сб.: Хоровое искусство, вып. 1; *Ольхов К.* Некоторые вопросы теории дирижирования и методики начального этапа обучения. — В сб.: Хоровое искусство, вып. 3.

затрагивается ряд вопросов, не поднимавшихся ранее. В основу излагаемой здесь теоретической концепции положена мысль о том, что все многообразие приемов дирижерской техники можно объяснить как сочетание и варьирование некоторых основных элементов. Попытка выделить эти основные элементы и осветить их роль в дирижерской технике представлена в первой — теоретической — части работы. Здесь рассматриваются некоторые общие вопросы дирижирования как процесса управления коллективным исполнением, но главное внимание уделено пристальному рассмотрению мануальной техники, анализу функций и разновидностей дирижерского жеста. В теоретической части книги вводятся некоторые новые понятия и термины. Следует подчеркнуть, что речь во всех случаях идет не об «изобретении» каких-либо новых движений или приемов, но о теоретическом осознании и осмыслении того, что объективно лежит в основе дирижерской деятельности, используется на практике (сознательно или интуитивно) всеми дирижерами и лишь варьируется в зависимости от конкретных исполнительских задач и творческой индивидуальности каждого артиста.

Не секрет, что попытки детального рассмотрения элементов дирижерской техники и выдвижения на этой основе практических рекомендаций часто вызывают скептические или даже резко отрицательные оценки, упреки в отрыве от музыки, от художественных задач и так далее. Разумеется, если изучение дирижерской техники или овладение ею становится самоцелью, то это заслуживает сурового осуждения. Техника есть средство и ничем большим она быть не может. Но для решения музыкально-художественных задач необходимо владеть этим средством. А для того, чтобы помочь на этом пути учащемуся, надо точно знать само это средство, его элементы и их соотношение. Но и этого еще недостаточно. Почти все педагоги знают, что они хотели бы передать своему ученику. Но далеко не все знают, как это сделать. И здесь нужны не просто «благие пожелания», но конкретные методические рекомендации, комплексы упражнений, особенно на первом этапе обучения. Предложить их нельзя без предварительного тщательного анализа того, что называется дирижерской техникой, без систематики ее разнообразных проявлений. Хочется подчеркнуть, что опыт такого анализа, представленный в первой части книги, имеет практическую цель: помочь обучению начинающих дирижеров.

Вторая часть книги носит методический характер. Она адресована молодым педагогам и посвящена проблемам обучения дирижированию на училищном этапе. Теоретические положения, выдвигаемые в первой части, служат здесь основой для методических рекомендаций по развитию или закреплению практических навыков. Поскольку общие принципы дирижирования, как хорового, так и симфонического, едины, в большинстве случаев здесь говорится о коллективе исполнителей, а не конкретно об оркестре

или хоре. Однако учитывая, что начальный этап обучения будущих дирижеров связан преимущественно с хоровым дирижированием, особо акцентируются некоторые специфические хоровые задачи и приводятся примеры из хоровой литературы. Ввиду того, что книга обращена к педагогам, а не к учащимся, даются наиболее наглядные для освещения излагаемых вопросов примеры из программы училищ и консерваторий.

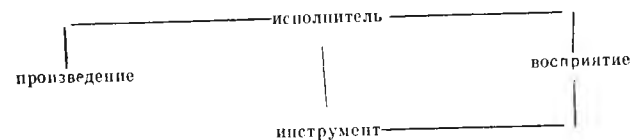
Дирижеру гораздо легче дирижировать, чем писать о дирижировании: визуальная сторона дирижерской деятельности вообще с трудом поддается словесному описанию. Жест намного удобнее показать наглядно, на фоне музыки, особенности которой он должен отразить, чем описать его словами вне звучащей материи. Возможно, в будущем методические работы по дирижированию воплотятся в видеозаписи, которая позволит гораздо точнее донести намерения авторов до адресата. Однако требования сегодняшнего дня заставляют дирижеров все чаще брать за перо, хотя потеря при письменной передаче своего опыта неминуема. Если выдвигаемое здесь понимание основ дирижерской техники и выработанные в связи с ним практические исполнительские и методические рекомендации окажутся полезными для воспитания новых поколений советской дирижерской школы, можно будет считать задачу книги выполненной.

Часть первая. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Глава первая. ОБ ИСКУССТВЕ ДИРИЖЕРА

ДИРИЖИРОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫМ ИСПОЛНЕНИЕМ

Музыка живет тогда, когда ее исполняют и слушают. Ответственность любого исполнителя определяется тем, что в современной музыкальной культуре он выступает как необходимый посредник между композитором и слушателем, он находится в центре цепи «произведение — исполнение — восприятие». Вряд ли будет преувеличением сказать, что из всех исполнительских профессий профессия дирижера — самая сложная и ответственная. Любой исполнитель-солист разделяет свою ответственность только со своим инструментом (в частности — с голосом). В этом случае донесение музыки до слушателя может быть представлено в следующей схеме:



Исполнители-ансамблисты делят ответственность между собой. Дирижер поставлен в особые условия. Его «инструментом» выступает уже целый коллектив исполнителей. И основная ответственность за полноценное воссоздание музыкального произведения ложится на одного человека — дирижера. Он решает задачи, встающие перед любым исполнителем, плюс еще одну — специфическую: управление коллективным исполнением. Потому участие дирижера усложняет приведенную выше схему:



Таким образом, дирижер оказывается руководителем всей коммуникативной цепи, связующей произведение и слушателя. Дирижер должен постичь композиторский замысел, передать свое представление о сочинении исполнителям и добиться, чтобы те адекватно донесли его до слушательской аудитории. Но это только лишь самые общие задачи. Сложность дирижерской профессии обуславливается полифункциональностью роли дирижера, который является мыслителем, создающим интерпретацию сочинения, «инженером», планирующим конкретное звуковое воплощение этой интерпретации, своеобразным «диспетчером», точно распределяющим время и качество звучания, «контролером» качественной стороны исполнения. Дирижер выступает как «мастер», который в необходимых случаях «подправляет» детали. Дирижер совмещает в себе функции актера и режиссера, задумывая и ставя «музыкальный спектакль» и одновременно играя в нем главную роль. Но к тому же дирижер еще и воспитатель, сплавляющий исполнителей в единый коллектив и помогающий каждому развить необходимые качества. Он и педагог, обучающий мастерству. Список этих «внутридирижерских профессий» можно было бы продолжить, но уже из названного следует, что дирижирование требует особой одаренности. Способностей, необходимых каждому профессиональному музыканту, для дирижирования недостаточно. Даже развитые в превосходной степени — они лишь фундамент специфически дирижерского дарования. Из специфических дирижерских данных следует отметить в первую очередь наличие сильной воли, высокое владение концентрированным и дифференцированным вниманием, быстроту реакции и ярко выраженную коммуникабельность — способность понимать и быть понятым.

Без сильной исполнительской воли невозможно создавать индивидуальные трактовки сочинений и объединять исполнителей в единый «инструмент». Без умения концентрировать и дифференцировать внимание невозможно контролировать процесс исполнения. Без остроты реакции невозможно корректировать процесс звучания. Наконец, без способности ясно выразить свои намерения и понять отклик исполнителей невозможен контакт с ними.

Однако только редкие, исключительно одаренные «дирижеры от рождения» обладают этими и другими необходимыми способностями в равной степени. В большинстве случаев приходится встречаться с преобладанием какой-либо одной. Задача обучения и воспитания дирижера во многом состоит в том, чтобы привести

его природные данные в гармоническое равновесие. Это не означает стремления к унификации дирижерских дарований: каждый дирижер имеет право на свою дирижерскую индивидуальность, но помешать односторонности развития, учитывая, разумеется, все индивидуальные качества дарования, можно и нужно. Для этого необходимо всестороннее осознание процесса дирижирования до самых мельчайших звеньев. Рассмотрим, как происходит в общих чертах процесс звукового воплощения музыкального произведения, направляемый дирижером.

В этом процессе выделяются четыре основные стадии.

Первая из них заключается в том, что, ознакомившись с партитурой, дирижер создает определенное мысленное представление об исполняемой музыке. Еще до реального воспроизведения партитуры исполнителями в сознании дирижера складывается идеальная модель предстоящего звучания. Назовем эту стадию *моделированием*.

Вторая стадия заключается в том, что дирижер передает эту идеальную модель исполнителям, то есть информирует их о том, как он представляет себе (и соответственно, каким должно быть) предстоящее звучание. Назовем эту стадию *информированием*.

Третья стадия состоит в том, что дирижер воспринимает реальное звучание и сопоставляет его со своей идеальной моделью, то есть осуществляет слуховой контроль над исполнением. Назовем эту стадию *контролированием*.

Наконец, четвертая стадия заключается в том, что дирижер сообщает исполнителям дополнительную информацию с целью приблизить реальное звучание к идеальной модели, то есть корректирует исполнение. Назовем эту стадию *корректированием*.

Рассмотрим подробнее эти стадии. Очевидно *моделированию* предшествует всестороннее ознакомление с партитурой. Такое ознакомление (само по себе уже — сложный процесс, требующий от дирижера глубокой музыкальной и общекультурной подготовленности) предполагает не только слуховое вникание во все детали текста и умение проанализировать партитуру, но и понимание стилистических особенностей музыки, умение определить ее место в культурно-историческом контексте, верно найти уровень эмоционального напряжения сочинения и на основе этого построить собственную интерпретацию. Впрочем, все эти требования можно адресовать любому исполнителю. Мысленная же модель, создаваемая дирижером при ознакомлении с музыкой, включает представление не только о самом звучании, но и о том, какими средствами это звучание будет достигнуто исполнителями. Дирижер представляет себе не просто произведение, но его «исполнительскую партитуру». В этой модели он должен учесть все специфические исполнительские приемы, все трудности, которые могут возникнуть у голосов или инструментов, словом, все моменты, связанные с задачами исполнителей. Дирижерская модель включает и представление о том, как

именно дирижер сообщит исполнителям свои намерения. Иначе говоря, представляя себе модель сочинения, дирижер находит и способ передачи информации, которым он воспользуется для общения с исполнителями.

Отмеченные особенности моделирования исполнительского процесса имеют большое значение. Успех построенной дирижером модели во многом зависит от того, насколько четко знает дирижер коллектив исполнителей и степень их владения своими инструментами. Л. Стоковский пишет: «Хороший дирижер понимает переживание каждого оркестрового музыканта. Он ощущает движение каждого смычка, напряженность или свободу в технике левой руки каждого исполнителя на смычковом инструменте. Он ощущает дыхание и позицию губ каждого духовика»¹. Столь же капитальное знание «инструмента» необходимо и хоровому дирижеру. Он должен не только основательно владеть своим собственным голосом (даже если голос не обладает силой, широким диапазоном и приятным тембром), но и знать природу певческого голоса вообще, ощущать особую организованность, свойственную певческому усилию, понимать принципы вокального звукоизвлечения. Так же четко надо представлять конкретные возможности данного исполнительского коллектива. Часто неудачи дирижера объясняются тем, что его модель звучания не может быть воплощена данным коллективом в силу ограниченных исполнительских возможностей. Поэтому художественное воображение дирижера должно учитывать реальные условия.

Дирижеру следует тщательнейшим образом представить, в какой именно форме он сообщит исполнителям о своем намерении, причем выбор определяется характером музыки и задачей донести информацию до исполнителей наиболее удобным для их восприятия образом. Поэтому модель, создаваемая дирижером, включает и все многообразие предстоящего звучания (динамики, тембровой окраски, штриха и т. п.), и характер жеста и мимики, соответствующих этому звучанию и способных быть понятыми исполнителями. Чем полнее и конкретизированнее будет эта идеальная модель (вплоть до представления о степени необходимого мышечного напряжения в руке и во всем теле), тем эффективнее будет проходить следующая стадия — *информирование*.

Процесс общения дирижера с исполнителями, как и любой аналогичный процесс, может быть осмыслен в терминах общей теории коммуникации. В этом процессе следует различать *прямую и обратную связи*: дирижер передает некое сообщение исполнителям (прямая связь), а исполнители, создавая звучание, передают тем самым сообщение дирижеру (обратную связь). На стадии информирования осуществляется прямая связь. Любое сообщение можно передать только с помощью кода — языка. Дирижер информирует исполнителей о своих намерениях с по-

мощью особого «дирижерского языка», понятного и ему, и тем, кому адресована информация. Ниже мы подробнее рассмотрим этот «язык», основу которого составляют жесты и мимика. Пока же остановимся на некоторых общих вопросах осуществления прямой связи, в частности на характере передачи информации.

Важность этого вопроса определяется тем, что дирижер — исполнитель на особом «инструменте», превосходящем по сложности самые хитроумные механические изобретения. Обыкновенный музыкальный инструмент представляет собой всего лишь определенный механизм для извлечения звука. Даже такой поэт фортепиано, как Г. Г. Нейгауз, в сердцах называл как-то рояль «механической коробкой». Перед дирижером же — живой, мыслящий, чувствующий, дышащий «инструмент»: человеческий коллектив. В принципе дирижерам следовало бы прививать знания в области социальной психологии, ибо управление коллективом невозможно без понимания психологических отношений, существующих внутри коллектива. Дирижер должен относиться к коллективу не как к безличной сумме голосов и тембров, но как к сложной системе, объединяющей разные индивидуальности. Способность заметить в коллективе каждого исполнителя очень важна. Если дирижер умеет мысленно поставить себя на место любого участника исполнения и понять его психологическое состояние, то степень контактности значительно повышается. «Когда каждому музыканту оркестра кажется, что вы дирижируете только для него одного, — говорит Ш. Мюнш, — значит вы дирижируете хорошо»¹. Во взаимоотношениях дирижера и исполнительского коллектива дирижер должен занять место лидера, притом общепризнанного. Дирижер — всегда на виду, за ним неотступно следят глаза музыкантов, доброжелательные, но и взыскательные, замечающие все детали исполнения и его подготовки. Отец Рихарда Штрауса, известный в свое время валторнист, сказал однажды: «Запомните, вы, дирижеры: мы наблюдаем, как вы поднимаетесь на пульт и как открываете партитуру. Прежде чем вы поднимете палочку, мы уже знаем, кто здесь будет хозяином, — вы или мы»². Без лидерства, без ощущения себя как «хозяина» дирижирование невозможно. Но лидерство может принимать разные формы: оно может проявляться и в принуждении, и в убеждении.

Существуют дирижеры, у которых информирование исполнителей осуществляется в форме беспрекословного приказа. Такой дирижер устанавливает свою полновластную диктатуру над всем процессом исполнения. Ярким примером дирижерского диктата, видимо, была дирижерская деятельность Малера. Талантливый дирижер добивается значительных результатов и при такой

¹ Мюнш Ш. Я — дирижер. М., 1960, с. 16.

² Цит. по кн.: Мюнш Ш. Указ. соч., с. 64.

¹ Стоковский Л. Музыка для всех нас. М., 1959, с. 163.

форме передачи своих намерений, но момент сотворчества исполнителей с дирижером при этом приглушается. Г. Н. Рождественский считает, что жесткая диктатура «может привести к техническому совершенству, точному выполнению требований дирижера, но никогда при этом не получится настоящего свободного музицирования, которое может исходить и исходит, как правило, от отдельных исполнителей и оркестра в целом, — конечно, если это действительно оркестр высокого класса»¹. Принудительное навязывание исполнителям своей воли может привести и к неполноценному воплощению замысла. Видный советский дирижер А. Пазовский признавался: «Наиболее неудачными моими постановками я считаю как раз те, в которых от начала до конца главенствовал „деспотический метод“» — и говорил, что применяя этот метод, он отнял у исполнителей «функции сознательных художников, не дал им права самостоятельно искать и творить, наслаждаться достигнутым»².

Поэтому более надежным способом передачи своих намерений исполнителям представляется передача их в форме *убеждения*, в меру настойчивого, но и достаточно мягкого, тактичного. В этом случае дирижерская информация направлена на стимулирование отклика исполнителей, она не «приказывает», но «взывает» к художественному чутью. Она объединяет исполнителей на основе установления единства в понимании и ощущении исполняемой музыки. В случае, если такое информирование происходит эффективно, возникает полный контакт дирижера и ансамбля, начинается сотворчество всех музыкантов. Для достижения этого необходимы не только ясность намерений и четкость их выведений, но и определенные личные качества, умение установить необходимый «психологический климат» на репетициях и во время концерта (вспомним слова Б. Вальтера о том, что «основой любых человеческих отношений — и также отношений между дирижером и оркестром — является благожелательность, bona voluntas, добрая воля») ³. В одном индийском трактате, по словам М. Шагинян, говорится о трех путях связи: первый путь — это путь власти: приказ, второй путь — путь дружбы — убеждение. Но есть и третий путь — самый верный: путь любви. «Существует такая вещь, как давать и брать: можно „в е с т и“, в то же время „следуя“, и давать, „п о л у ч а я“» (разрядка наша. — К. О.) ⁴.

В процессе передачи дирижерской информации все эти пути могут иметь место. Конечно, доминирование того или иного способа зависит от творческой индивидуальности дирижера, но думается, что наибольший эффект достигается в тех случаях,

когда прямая связь идет по «третьему пути», ибо в этом случае дирижер, привлекая исполнителей к сотворчеству, обогащая их, обогащается и сам. Именно «третий путь» приводит к такому контакту с коллективом исполнителей, что у дирижера может даже возникнуть ощущение, будто все идет «само собой», будто он вовсе и не дирижирует: так все «удобно», настолько его собственные желания и движения сливаются с отдачей исполнителей. По аналогии это состояние можно сравнить с чувством певца, который в ансамбле с другими перестает слышать себя отдельно, а слышит общее звучание. Происходит обогащение и самой интерпретации, предложенной дирижером. По замечанию Г. Н. Рождественского, «идеальное исполнение достигается тогда, когда дирижер предлагает оркестру свою концепцию сочинения, получая взамен большую исполнительскую отдачу, своего рода ответ этой концепции или даже дополнение к ней» ¹.

Исполнительскую отдачу дирижер воспринимает на третьей из выделенных выше стадий — стадии *контролирования*. На этой стадии осуществляется обратная связь в общении дирижера и коллектива. Обратная связь исключительно важна в процессе управления. Как уже отмечалось, на этой стадии дирижер сопоставляет свою идеальную модель с реальным ее воспроизведением. Вне такого сопоставления дирижирование превращается в размахивание руками перед оркестром или хором. В процессе контролирования дирижер должен уловить мельчайшие отклонения от своей модели и принять решение об их устранении. Сложность состоит в том, что связи обоих типов — прямая и обратная — функционируют практически одновременно. Разграничить их можно только чисто аналитически. В реальности же дирижер синхронно передает информацию и получает информацию. Причем, информация, передаваемая дирижером, направлена вперед во времени, она относится к будущему звучанию, а информация, получаемая от исполнителей, относится к настоящему или прошедшему. Как замечает Л. Маккиннон, «хороший дирижер — не только актер, но к тому же и пророк. Управляя звучащей музыкой, он посредством своих движений и глаз творит для оркестра форму и настроение приближающейся фразы» ². Эту бифункциональность дирижерского акта можно проиллюстрировать следующей метафорой. Информировав исполнителей о своем замысле, о характере предстоящего звучания, дирижер подобен маяку, указывающему кораблю путь. Воспринимая же звучание — исполнительскую информацию, дирижер подобен локатору, следящему за кораблем и улавливающему малейшие его движения. *Дирижеру приходится быть и маяком, и локатором одновременно*. Без выполнения обеих функций дирижирование невозможно.

Стадия контролирования нужна не сама по себе, а как

¹ См.: Музыкальная жизнь, 1970, № 18, с. 8.

² Маккиннон Л. Игра наизусть. Л., 1967, с. 40.

¹ См.: Музыкальная жизнь, 1970, № 18, с. 8.

² Пазовский А. Дирижер и певец. М., 1959, с. 13, 19.

³ Вальтер Б. О музыке и музицировании. — В кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 1. М., 1962. с. 70.

⁴ Шагинян М. Английские письма. — Лит. газета, 27 сентября, 1956 г.

определяющая следующую стадию — стадию *корректирования*. Получив информацию по обратной связи, дирижер осмысливает ее и принимает решение о необходимых изменениях. Это весьма ответственный этап. Порой дирижер слышит отклонения от своей модели, но не знает, что именно нужно предпринять для их устранения. Иногда дирижер неточно воспринимает переданную исполнителями информацию, принимая желаемое за действительное. В ряде случаев, обнаружив отклонения от модели, дирижер может принять эти отклонения, не устраняя их, если он найдет их художественно убедительными. Ситуации здесь могут быть различными, но во всех случаях дирижер на четвертой стадии (корректировании) должен дать понять исполнителем, удовлетворен ли он воплощением своих намерений, следует ли оставить достигнутое качество звучания или же изменить его. На стадии корректирования, следовательно, дирижер сообщает исполнителям некоторую дополнительную информацию в ответ на их действия ¹.

Из этого видно, что дирижирование как процесс управления коллективным исполнением ни в коем случае не представляет собой *монолог* дирижера-солиста, но всегда является *диалогом* между дирижером и коллективом исполнителей. Как указывает Г. Рождественский, взаимоотношения дирижера и оркестра «должны строиться на обмене музыкальными идеями, музыкальными импульсами в процессе репетиций, равно как и в процессе исполнения» ². Этот обмен и происходит на стадиях информирования, контролирования и корректирования. В целом же *четыре выделенные нами стадии образуют цикл, повторяющийся непрерывно в течение всего процесса дирижирования*.

Известно, что в исполнительстве, как и в любом искусстве, художественная сторона (замысел) и техническая сторона (выполнение) связаны друг с другом неразрывно. Их разделение весьма и весьма условно: художественная сторона (замысел) определяет техническую сторону (выполнение), но порой выполнение может корректировать замысел. Вместе с тем мысленное разграничение этих сторон необходимо в теоретических и педагогических целях, и потому под техникой исполнительства обычно понимают совокупность действий, направленных на воплощение замысла. В этом свете дирижерскую технику в широком плане можно определить как *совокупность действий по информированию исполнителей, а также по контролированию и корректированию звучания*. Стадия моделирования, таким образом, выпадает из этого определения. Однако следует помнить, что действия, определяющие дирижерскую технику, невозможны без предшествующего моделирования, и более того — им обуславливаются,

¹ Именно здесь необходима упомянутая выше быстрота реакции, ибо процесс восприятия звучания, оценки его, формирования дополнительной информации и отправления ее должен происходить мгновенно.

² См.: Музыкальная жизнь, 1970, № 18, с. 8.

ибо именно на этой стадии рождается идеальный звуковой образ, который предстоит воплотить в звучании. Подлинное дирижерское искусство — это оптимальное владение всеми четырьмя стадиями процесса. Гипертрофия какой-либо одной стадии опасна. Известны случаи, когда крупные исполнители-инструменталисты терпели неудачи за дирижерским пультом потому, что созданную ими — может быть, прекрасную — модель звучания они не могли воплотить в коллективном исполнении, ибо не владели техникой. С другой стороны, достаточно много дирижеров, превосходно передающих свои намерения исполнителям и добивающихся точного воплощения, но при этом бессильных создать яркую индивидуальную исполнительскую модель произведения. Владение дирижерской техникой их не спасет. У А. Франса есть замечание о том, что искусству угрожают два чудовища: мастер, в котором нет художника, и художник, в котором нет мастера. Идеалом является, конечно, гармоническое сочетание в дирижере способности к музыкально-образному мышлению и владения дирижерской техникой. Однако идеалы встречаются редко. Гораздо чаще приходится развивать в себе или в ученике ту или другую сторону.

Художественное моделирование исполняемого сочинения за исключением упомянутых выше особенностей, в принципе, однотипно во всех исполнительских искусствах. Вопросы соотношения авторского «я» и исполнительского «я», отношения оригинала и интерпретации, проникновения в стиль и замысел сочинения и подобные им встают в равной степени перед дирижером, пианистом, вокалистом и любым другим исполнителем. Эти вопросы неоднократно освещались в литературе, и мы не будем здесь на них останавливаться. Сосредоточим свое внимание на вопросах дирижерской техники, на том, каким образом дирижер осуществляет свой замысел.

Из трех стадий воплощения дирижерского замысла — информирования, контролирования и корректирования — особое значение приобретает первая. Успех дирижера на этой стадии может свести его усилия на остальных стадиях к минимуму (при условии, конечно, что дирижер имеет дело с высокопрофессиональным коллективом). Чем более точно и внятно передаст дирижер исполнителям свое представление о звучании, тем больше шансов на его полноценное воплощение. Поэтому дирижерскую технику в узком плане можно определить как *совокупность действий, направленных на информирование исполнительского коллектива о предстоящем звучании*. Здесь особую важность приобретают средства информации, то есть «язык», на котором дирижер «говорит» с исполнителями.

О «ЯЗЫКЕ» ДИРИЖЕРА

В уходящей в далекое прошлое истории управления коллективным музыкальным исполнением использовались разные средства

информации. Не ставя здесь задачу дать исторический очерк дирижирования, ограничимся замечанием, что все эти средства можно разделить на два вида: акустические и визуальные. И акустические, и визуальные средства в разное время находились в разных соотношениях, но исторической тенденцией развития дирижерского искусства явилось стремление к постепенному вытеснению акустических средств управления визуальными. Хлопанье в ладоши, отстукивание метра с помощью ноги или баттуты постепенно уступало место управлению с помощью мануальных движений (хейрономия) и мимики. Современное дирижирование, сложившееся окончательно лишь в середине XIX века, допускает акустические средства информации лишь как вспомогательный способ в процессе репетиционной работы. Здесь возможен показ с помощью пения или игры на инструменте, с помощью отстукивания или отсчета вслух метра, с помощью словесного объяснения. В концертном же исполнении акустические способы информации ныне не используются. Ведущими средствами управления коллективом исполнителей становятся визуальные — жест и мимика.

Закономерно, что именно эти средства информации вытеснили акустические способы управления. В первую очередь это объясняется тем, что акустические средства представляют собой определенную помеху для восприятия, или, выражаясь в терминах кибернетики, «шум в канале связи». Отбивание, например, метрических долей, накладываясь на звучащую ткань сочинения, создает чуждый сочинению шумовой фон. Музыкальный же звук, как говорил Г. Г. Нейгауз, «должен быть закутан в тишину», и естественно поэтому, что исполнительская практика стремилась к освобождению процесса исполнения от любых посторонних сочинению звуков. Во-вторых, с повышением сложности звуковой ткани возрастала и сложность той информации, которую дирижер стремился передать исполнителям. Акустические средства оказывались мало эффективными, ибо были способны передать, в основном, лишь указания, касающиеся метроритмической стороны исполнения. Необходим был язык, который позволил бы передать максимально гибко и точно достаточно сложную информацию, не используя при этом никаких звуковых эффектов. Естественно поэтому, что исполнительская практика обратилась к языку, издавна используемому человечеством там, где по каким-либо причинам исключается возможность словесной или любой иной акустической коммуникации — к пантомиме. Таким образом, современный дирижерский язык — язык мимики и жестов сложился далеко не случайно, не как результат чьего-то изобретения, а как использование одного из проверенных многовековой практикой способов человеческого общения.

Язык жестов и мимики общепонятен, красноречив и емок. Он живо вызывает непосредственный эмоциональный отклик. Эти его свойства определяются главным образом тем, что он

способен вызвать у наблюдателя богатые ассоциации самого различного свойства. Как указывал И. М. Сеченов, «малейший внешний намек на часть ведет за собой воспроизведение целой ассоциации. Если дана, например, ассоциация зрительно-осязательно-слуховая, то при малейшем внешнем намеке на ее часть, то есть при самом слабом возбуждении зрительного, или слухового, или осязательного нерва формой или звуком, заключающимся в ассоциации, в сознании воспроизводится она целиком...»¹. На этом и основана выразительность языка жестов и мимики. Каждое «слово» этого языка — намек на ту или иную жизненную ассоциацию, ибо жест и мимика, сопутствуя человеку в течение всей его жизни, крепко связывают его со множеством окружающих явлений. За каждым движением руки или лицевых мускулов стоит определенное жизненное явление: эмоция, характер, та или иная житейская ситуация. Показательно в этой связи высказывание А. Н. Толстого о роли жеста для литературного воссоздания образа героя: «Жест определяет фразу. И если вы, писатель, почувствовали, предугадали жест персонажа, которого вы описываете (при одном неперменном условии, что вы должны ясно видеть этот персонаж), вслед за угаданным вами жестом последует та единственная фраза, с той именно расстановкой слов, с тем именно выбором слов, с той именно ритмикой, которые соответствуют жесту вашего персонажа»². Язык жестов и мимики имеет богатейшую жизненную основу, опирается на жизненные ассоциации и потому естествен. Но не менее естественно и использование его для управления коллективным музыкальным исполнением, ибо испокон веков жест был связан не только с общежитейскими, но и со специфически музыкальными ассоциациями³. Общеизвестно, что музыка активизирует моторно-мышечные ощущения, воздействует на нервные рецепторы, управляющие двигательными реакциями. Наиболее наглядно неразрывная связь музыки и движений человеческого тела воплощается в древнем и вечно живом искусстве танца. Танец позволяет увидеть принципиальную возможность отражения «потока звуков» в «потоке движений», то есть свособразного «перевода» языка музыки на язык жестов. Но очевидно возможен и обратный перевод: по характеру жестов и мимики можно приблизительно представить себе и соответствующую им музыку. На этой возможности и основано дирижерское управление визуальными средствами. Передавая коллективу исполнителей то звучание, которое мысленно представляется дирижеру во всех деталях, последний как бы «перекладывает» свое внутреннее слышание, свою мысленную модель на жест и мимику: слуховая

¹ Сеченов И. Избранные произведения, т. I. М., 1952, с. 89.

² Цит. по ст.: Сарнов Б. Живопись словом. — Лит. газета, 1960, № 16.

³ О музыкальных ассоциациях см.: Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

модель превращается в зримую. С этой точки зрения дирижирование можно определить как *своеобразный перевод музыки на язык жестов и мимики, перевод звукового образа в зрительный с целью управления коллективным исполнением*. Естественность дирижерского языка, его опора на общежизненные и специфически музыкальные ассоциации делают его понятным и музыкантам-профессионалам, и малоподготовленным участникам самодеятельных коллективов, и даже — в определенной мере — слушателям.

Последнее обстоятельство не следует недооценивать. Дирижерская информация, разумеется, адресована в первую очередь исполнителям, но в условиях современного концерта она, как правило, входит и в информацию, адресованную слушателям, во многом определяя их восприятие. Восприятие движений дирижера для большинства слушателей служит как бы руководящей нитью при постижении музыки (разумеется, если дирижерская жестикуляция не превращается в позерство, отвлекающее от слушания). Показательна в этом плане дневниковая запись М. И. Калинина о концерте Оскара Фрида (декабрь 1922 г.), в первом отделении которого звучала музыка Моцарта: «...за эти первые три четверти часа я ни разу не спускал взгляда с дирижера. Нужно сказать, что все переживания: движение рук, вся пластика дирижера — целиком совпадали с теми звуками, которые лились. *И что на меня больше влияло — звук или состояние дирижера — не знаю* (курсив наш. — К. О.). Но одно ясно, что все движения его совпадали со звуками, и я как будто был *под гипнозом сочетания этого движения с музыкальным звуком* (курсив наш. — К. О.). Но вот перешли к 4-й симфонии Бетховена. И здесь действительно развернулась музыкальная сила Оскара Фрида, то, что может сделать человек с этим звуком. Я по-прежнему ни на один момент не упустил из виду дирижера, весь вид которого в этой симфонии, казалось, еще более сочетался со звуком. Вот он как будто несется перед громадной, многочисленной толпой, которая с топотом, ревом бросается за ним, то вдруг он медленно останавливается, и слух ласкает удивительное сочетание самых нежных звуков, то вдруг опять раскаты грома...»¹. Из этих слов видно, что весь комплекс дирижерских движений оказывается для слушателя существенным элементом восприятия и особенно акцентируется момент совпадения зрительного ощущения со слуховым, соответствие того или иного дирижерского жеста характеру данного звучания.

Этот момент важен не только для слушателей, но и для исполнителей. Жесты, неточно отражающие характер звучания, воспринимаются ими как «фальшивые жесты», подобно фальшивым звукам. И первое требование, предъявляемое к дирижерской информации, — это требование *соответствия характера жестов и*

мимики характеру исполняемой музыки, адекватность перевода музыки на специфический дирижерский язык. Но задача дирижера не сводится лишь к тому, чтобы с помощью жестов и мимики отразить звучание музыки, ибо тогда дирижерское искусство было бы всего лишь слабой копией балетного. *Специфика дирижерского отражения музыки в движениях заключается в том, что это «опережающее отражение»*. Это не просто двигательная иллюстрация музыки, а информация о предстоящем звучании, ставящая своей целью добиться необходимого качества звучания. Поэтому понятно, что выразительность дирижерских жестов и мимики не может быть самоцелью.

Соотношение жестов и мимики у различных дирижеров различно. Можно сказать, что мимика главным образом передает необходимое эмоциональное состояние, а движения рук управляют техническими деталями исполнения. Впрочем, такое разграничение относительно. Например, такая важная деталь, как общее вступление, определяется не только соответствующим мануальным движением, но и объединяющим взглядом дирижера. Опыт показывает, что совершенно безразлично, какой рукой — правой или левой — показывается жест вступления. Внимание исполнителей, как правило, в этом случае в гораздо большей степени сосредоточено на взгляде дирижера, чем на его руке. Мимика является следствием четкости и яркости образного мышления дирижера. Она — неизменный спутник выразительного жеста, ибо взгляд, сопровождающий жест, не только одухотворяет его, не только усиливает его эффективность, но и дает жесту адрес, точно указывает, кому в первую очередь из исполнителей этот жест адресован. Мимика говорит об образно-эмоциональном смысле музыкальной фразы, интонации или слова. Самая четкая и тонкая жестикуляция при неподвижной маске лица не даст нужного художественного эффекта. Не случайно история исполнительства знает многих слепых инструменталистов и певцов, но не знает слепых дирижеров. В отдельных случаях мимика даже выходит на первый план, отстраняя жестикуляцию. Приведем любопытный факт, сообщенный журналом «Молодая гвардия»¹. Американский дирижер Дин Диксон как-то повредил себе правое плечо и левую руку. Чтобы не отменить очередной концерт, он продирижировал его только с помощью движений глаз и бровей. После концерта музыканты заявили, что очень хорошо понимали гримасы своего дирижера. Автору этих строк довелось однажды принять в свой класс ученика, потерявшего на фронте одну руку. Со временем из него вышел хороший дирижер, с успехом ведущий концертную деятельность. Выразительность мимики компенсировала у него недостающие жесты. Таким образом, значение мимики исключительно велико. Однако в этой работе мы не будем специально останавливаться на этом

¹ Цит. по публикации в газете «Советская Россия», 19 ноября 1965 г.

¹ См.: Молодая гвардия, 1966, № 10, с. 180.

вопросе, сосредоточив все внимание в первую очередь на проблеме дирижерской жестикуляции.

В основе выразительности дирижерского жеста лежит его ассоциативная связь с выразительностью исполняемой музыки, с одной стороны, и с жизненными движениями — с другой. Жесты обладают огромным диапазоном эмоционально-образной выразительности: они могут быть гневными и ласковыми, вопросительными и утвердительными, просящими и отвергающими, призывными и приглашающими, приветственными или прощальными, предупреждающими, угрожающими и т. п. Выбор того или иного выразительного оттенка всегда определяется постижением образно-эмоциональной сущности исполняемой музыки. В то же время жесты часто основываются на ассоциациях, которые вызывает темпово-динамическая сторона музыки. Если развертывание звуковой ткани идет неторопливо, музыка «льется», «струится», то движения дирижера оказываются равномерными по скорости и, в основном, горизонтально направленными. Если же мелодия, например, движется «скачками», если звуки «обрушиваются», то более уместным окажется ускоряющееся движение руки сверху вниз, как бы иллюстрирующее момент ниспадения. Почти в любом дирижерском жесте можно обнаружить ассоциативную связь с некоторой жизненной первоосновой, но эта связь не должна гипертрофироваться. «Закономерности развития движения предметов, психологических процессов, — указывает Е. Назайкинский, — не переносятся в музыку механически и не представляют в последней сумму озвученных контуров действительных явлений»¹. Точно так же в дирижерских жестах дается не натуралистическое воспроизведение внемузыкальных движений, а образное преломление их. Потому ассоциативные связи дирижерского жеста, определяющие его выразительность, не должны выпячиваться, вульгаризоваться. С другой стороны, жест не должен и уходить слишком далеко от жизненной первоосновы, ибо это ведет к вычурности и к утрате выразительности. Ассоциативные связи в дирижерском жесте должны проступать именно в виде намека на ту или иную ассоциацию в смысле приведенного выше высказывания И. М. Сеченова.

Дирижерские жесты характеризуются такими основными свойствами, как сила, размах, пластичность и координированность. Все эти свойства имеют относительную, а не абсолютную характеристику. Так, сила, размах и темп движений гибко меняются в зависимости от выразительной задачи. При исполнении, например, быстрой и громкой музыки главная задача дирижера состоит в том, чтобы «не мешать» исполнителям использовать уже установившуюся инерцию движения и дина-

мического напряжения. Сила и размах дирижерских движений должны быть минимальны, поскольку эти свойства требуют активного физического усилия. Такое усилие могло бы затормозить движение музыки, ибо крупная затрата физической энергии отвлекает слуховое внимание, которое должно быть особо острым и подвижным при исполнении музыки в быстром темпе. Подобно тому, как созерцание большого полотна заставляет зрителя отойти назад, чтобы охватить его в целом, быстрые темпы заставляют дирижера стать как бы «над потоком звуков», не погружаясь в него, и управлять им «на расстоянии» с минимальной затратой физической энергии. Сила, размах и количество движений в этом случае сводятся к минимуму, а внимание максимально обостряется, как у шофера при быстрой езде.

Наоборот, исполнение музыки, идущей в медленном темпе, заставляет дирижера непосредственно «войти в поток звуков», подобно тому, как живописная миниатюра принуждает к пристальному всматриванию в ее детали. В этом случае сила и размах движений могут возрастать, увеличится и количество движений и, соответственно, физическая энергия, причем не в ущерб вниманию, поскольку медленный темп позволяет успеть проследить за всеми деталями. Вот почему можно наблюдать, как в медленных темпах происходит детализация жеста (дирижирование по восьмым, например), а в быстрых — обобщение, схематизация жеста (дирижирование *alla breve*). Очевидно, что и пластика будет выступать в первую очередь при детализации жеста и отходить на второй план при его обобщении.

Пластичность — гибкость, выразительность, «скульптурность» жеста — важна, конечно, не своей внешней красотой, но тем, что позволяет за время, отведенное для данного движения, передать возможно большее количество информации о характере и деталях звучания. Однако далеко не всегда максимальное количество информации оказывается необходимым. В ряде случаев излишняя пластичность начинает мешать исполнителям. Появляется дирижерская «болезнь», которую можно назвать «гиперпластикой»: жест столь пластичен, выразителен, информативен, что исполнители не успевают разобраться во всех дирижерских намерениях. Причина противоположной болезни — «гипопластики» — недооценка значения выразительности жеста. В этих случаях жест оказывается слишком скупым, слишком схематичным и исполнители не понимают намерений дирижера относительно деталей звучания. Столь же распространенными «заболеваниями» оказываются у начинающих (да и не только начинающих) дирижеров «гипердинамика» и «гиподинамия». В первом случае жесты чрезвычайно размашисты, их количество излишне велико, и в суете, обилии дирижерских движений исполнители не могут уловить основную нить. Во втором случае, наоборот, жесты слишком ограничены по размаху, их слишком мало, и исполнители перестают ощущать даже темп и динамику.

¹ Назайкинский Е. Цит. соч., с. 336.

Для лечения всех этих «болезней» очень полезно помнить о том, что *все движения дирижера приобретают значение только в отношении друг к другу*. Жест, показывающий любое forte или piano, всегда зависит от того, каким жестом был показан предыдущий динамический оттенок. Один дирижер достигает внешне скупыми движениями огромного усиления звучности, тогда как другой весьма размашистыми движениями добивается всего лишь небольшого crescendo. Дело в том, что первый, видимо, знает цену постепенного и неуклонного относительного увеличения размаха движения. Второй же, начав показ crescendo сразу с размашистого движения, исчерпывает свои возможности еще до того, как достигнут необходимый уровень громкости.

Амплитуда движений рук ограничена, и ясное осознание этой ограниченности — как в максимальном, так и в минимальном размахе движений — поможет дирижеру с наибольшей эффективностью использовать свое «дирижерское пространство», если помнить о том, что *главное — это не абсолютный размах, сила или пластичность движений, а соотносительность жестов друг с другом по этим признакам*.

Ощущая ограниченность своих двигательных возможностей, дирижер должен стремиться к тому, чтобы эти возможности никогда не оказывались исчерпанными. При этом очень помогает навык, который можно назвать «*чувством запаса руки*». Плохо, когда у исполнителей создается ощущение, что дирижеру уже нечем показать, например, очень тихое или очень громкое звучание, нечем продолжить переход от первого ко второму, или, наоборот, показать внезапную смену звучности, так как дирижерские ресурсы уже использованы, а у исполнителей они еще остались. Поэтому при любых обстоятельствах дирижер должен иметь «запас руки»: при самых больших размахах он должен быть уверен, что сможет при необходимости увеличить этот размах, при самых мелких движениях он должен ощущать, что сможет сделать движение еще мельче.

«Чувство запаса руки» даст дирижеру уверенность в своих возможностях и поможет преодолеть указанные выше крайности жестикюляции.

Следует отметить, что движения дирижера не ограничиваются только мануальными. Последние, конечно, играют ведущую роль, но практически в процессе дирижирования принимает участие все тело дирижера: постановка ног, повороты корпуса, движения головы — все это вовлекается в процесс передачи дирижерской информации. Для хорового дирижера особая нагрузка падает еще и на движения пальцев, поскольку дирижерская палочка, как правило, используется преимущественно оркестровыми дирижерами. Дирижирование палочкой делает жесты более четкими и заметными для оркестрантов. Хоровой же дирижер, находясь в центре полукруга, образованного исполнителями, не отделенный от них пультами, хорошо виден всему коллективу и потому

обычно палочкой не пользуется. Рука, свободная от палочки, имеет то преимущество, что может более полно использовать выразительные возможности пальцев. В. И. Сафонов, первым из симфонических дирижеров ставший дирижировать без палочки, говорил: «У меня теперь десять палочек вместо одной, потому что я могу использовать каждый свой палец как палочку. Так я лучше передаю оркестру свои мысли и желания, чем при помощи палочки из мертвого дерева»¹.

Движения дирижера многосоставны и требуют особой координации, которая основывается на четком распределении функций каждого отдельного движения. Это распределение функций должно происходить уже на стадии мысленного моделирования предстоящего исполнения. В процессе же передачи информации движения рук, ног, корпуса, головы и пальцев обладают относительной независимостью. Каждое движение выполняет свою задачу. Координируются же они представляемой общей моделью звучания.

Из сказанного можно сделать вывод, что существенным элементом дирижерского исполнительского аппарата выступает собственное тело дирижера. В идеале дирижер должен был бы обладать телом акробата, руками мима и лицом актера. Если в этом сравнении и есть доля преувеличения, то во всяком случае очевидно, насколько важно для дирижерского искусства свободное владение всем арсеналом движений и мимики.

Дирижирование представляет собой психофизический процесс, в котором психологическому началу принадлежит ведущая роль. Для полного владения своим аппаратом дирижер должен быть свободен как от мышечного напряжения, так и от психической скованности, неизбежно отражающейся на его поведении. Достижение естественности и выразительности дирижерских движений невозможно без ликвидации двух часто встречающихся недостатков: с одной стороны, излишней зажатости мышц, а с другой — вялости, неготовности в каждый момент пластически выполнить ту или иную задачу или же ряд задач. Зажатость возникает вследствие чрезмерно большого физического усилия, превышающего меру необходимости для данного движения. Вялость же есть следствие недостаточного для данного движения физического усилия. Первый недостаток встречается чаще и непросто поддается «излечению». Конкретные упражнения для его преодоления мы предложим во второй части книги. Пока же заметим, что *в основе свободного владения дирижерским аппаратом лежит правильно найденное соотношение между физическим и нервым, психическим напряжением*.

¹ Равичер Я. Василий Ильич Сафонов. М., 1959, с. 135. Вместе с тем хоровой дирижер должен уметь пользоваться палочкой для управления хорами с инструментальным сопровождением, где она может дать движению большую наглядность, выпуклость рисунка и четкость «точки».

Свобода дирижерских движений зависит в первую очередь от умения *мгновенно и постоянно чередовать напряжение мышц с расслаблением*, усилие с отдыхом. Такой процесс напоминает биение сердца, постоянно чередующего сжатие и расслабление. «Ток» физического напряжения — это «переменный ток», постоянно меняющий «плюсы» на «минусы». Равномерное и постоянное чередование усилия и расслабления не только создает эффект мышечной свободы, но и делает само усилие более ярким, выпуклым и, следовательно, более действенным, поскольку это усилие происходит после освобождения мышц, на фоне их расслабления. Однако этот «переменный ток» физического напряжения эффективен только на фоне другого, «постоянного тока» — психического, нервного напряжения.

Переменность физического напряжения происходит как бы «внутри» дирижера, «тайно» от исполнителей и слушателей. В отличие от этого нервное, психическое напряжение дирижера, связанное с внутренним представлением, переживанием звучащей музыки и управлением исполнительским коллективом, — это процесс внешний, артистический, открытый и для исполнителей, и для слушателей. Этот процесс непрерывен, он не знает «плюсов» и «минусов». Нервного, артистического отдыха во время исполнения не бывает. Ток психического напряжения, обусловленный звучащим потоком музыки, не ослабевает в течение всего времени звучания, включая и паузы. Нервное расслабление ведет к недопустимому выключению из созданной музыкально-образной сферы. Совмещение двух видов напряжения — переменного физического и постоянного психического — одна из самых больших трудностей процесса управления исполнением и вместе с тем один из основных законов дирижерского искусства.

Дирижер почти в каждом жесте может ощутить тот момент, когда появляется возможность сменить физическое усилие расслаблением, причем без того, чтобы это стало заметным исполнителям и слушателям. Исполнителям и слушателям нужна не физическая энергия дирижера, а его нервная, артистическая энергия, дающая образ силы, а не ее самое. Во многих случаях дирижеру следует не столько применить физическое напряжение, сколько *сыграть* его. Незаменимым помощником здесь выступает мимика. Только благодаря мимике любое движение дирижера может быть воспринято как напряженное, хотя в действительности рука в это время будет совершенно свободна от напряженности. Если к медленному и легкому движению рук вперед от корпуса с соответственно раздвинутыми пальцами прибавить мимику, говорящую о гневе или о каком-либо сильном порыве чувства, то исполнители поймут, что дирижеру нужно нарастание звучности. Им покажется, что дирижер требует этого с максимумом напряжения, в то время как на самом деле дирижер затратит на это движение минимум физической энергии. Умение создать такую иллюзию — основа любого артистизма. Отелло на

сцене не душит Дездемону, но зрителям кажется, что он душит ее изо всех сил. Точно так же, требуя от исполнителей напряженности звучания, дирижер вовсе не должен сам напрягаться физически. Он должен передать необходимую информацию артистическими, а не натуралистическими средствами.

Ощущение мышечной свободы при постоянном психическом напряжении придаст дирижерским жестам необходимую естественность, избавит дирижера от корявых, неловких, «фальшивых» жестов. Свободное владение дирижерским аппаратом — необходимое условие успешной передачи информации исполнителям. В идеале это владение должно быть доведено до автоматизма, до перевода всей дирижерской техники в сферу подсознания. Дирижерская техника как совокупность действий по информированию исполнителей подчиняется слуховому представлению дирижера об исполняемой музыке. Соотношение зрительного и слухового образов должно быть точно сбалансировано при безусловном доминировании последнего, ибо *главным дирижером является музыка*. В идеале дирижер ощущает только музыку, но не свои движения. Руки не «ощущаются», как не «ощущаются» они в нормальной жизнедеятельности, если не нарушены их естественные функции. Однако такое положение может быть достигнуто в результате досконального изучения и овладения дирижерской техникой. Только тогда дирижер сумеет пользоваться техникой или не пользоваться ею (если он целиком доверяет коллективу), выдвинуть ее при необходимости на первый план или же «спрятать». Ф. Бузони принадлежат слова: «Для того, чтобы стать выше виртуоза, надо сперва быть им». Перефразируя их, можно сказать, что для того, чтобы забыть о технике в процессе исполнения музыки, надо сначала капитально изучить ее и овладеть ею.

Информация, идущая от дирижера к исполнителям, касается самых различных сторон исполнения. Поскольку музыкальное произведение разворачивается во времени, одной из важнейших задач дирижера является информирование о временной организации исполнения. Информация о времени исполнения той или иной детали как бы отвечает на вопрос «когда»? Основным средством этой информации выступает дирижерский жест.

СТРУКТУРА ДИРИЖЕРСКОГО ЖЕСТА

Значение дирижерского жеста переоценить невозможно. При всей уже отмечавшейся важности мимики дирижера, последняя все же выступает как необходимое дополнение к жесту, сообщаящему исполнителям важнейшую информацию: когда и как исполнить ту или иную деталь сочинения.

Однако, несмотря на огромную роль дирижерского жеста, теория его мало разработана. Недостаточное внимание, как правило, уделяется дирижерскому жесту и в педагогическом процессе. В большинстве случаев и теоретический анализ, и обучение начинаются непосредственно с дирижерских сеток, то есть сразу с целой последовательности жестов, с их комплекса. При таком подходе единичный дирижерский жест — основа всего процесса дирижирования — остается вне изучения.

В данной работе мы придерживаемся иного подхода. Мы предлагаем начинать и аналитическое исследование дирижерской техники, и обучение с изолированно взятого единичного дирижерского жеста — своеобразного атома дирижерской техники.

Здесь сделана попытка разобраться в природе дирижерского жеста, познать его структуру: выявить его элементы и установить их соотношения. Для этого постараемся проникнуть в «микромир» жеста, рассмотреть жест «под увеличительным стеклом» или, точнее, увидеть его как бы представленным на замедленно движущейся киноленте. Это потребует от читателя известного напряжения, поскольку пристальное «вглядывание» в жест заставляет ввести целый ряд новых терминов, что может затруднить восприятие текста. Однако усвоение этих терминов необходимо для понимания дальнейшего изложения. Детально рассматривая единичный жест, можно выяснить, каковы функции тех или иных его элементов и каким образом следует придать жесту необходимую действенную силу. Такое выяснение помогает педагогу поставить «диагноз заболевания» техники учащегося, лучше и быстрее развить его способности, а дирижеру-исполнителю — осознать принципы своих движений и в дальнейшем их совершенствовать.

Изолированное рассмотрение единичного дирижерского жеста является, разумеется, лишь необходимым этапом анализа дирижерской техники. Осознание и овладение структурой единичного жеста в дальнейшем должно быть использовано для решения музыкально-художественных задач. Укажем предварительно на некоторые важные общие свойства дирижерского жеста.

Функциональные группы движений

Дирижерские жесты имеют смысл только по отношению к звучащей (реально или мысленно) музыке — как попытка зрительно ощутимого воспроизведения определенных ее особенностей. На первый взгляд, последовательность дирижерских движений может показаться «потоком жестов», параллельным «потоку звуков». Однако эта параллельность относительна.

Одна из особенностей дирижерской деятельности заключается, как известно, в том, что дирижер является одновременно и исполнителем, и руководителем коллектива исполнителей. Эти две стороны его деятельности нерасторжимы. Как уже отмечалось, дирижер совмещает в себе функции и «маяка», и «локатора». Как руководитель исполнения дирижер отвечает за интерпретацию сочинения и за целостность звучания. Поскольку коллектив выполняет его указания, постольку сами эти указания должны *предвосхищать* их выполнение. Следовательно, жест дирижера несет *функцию предвосхищения*, и потому всегда опережает звучание во времени, находится как бы «впереди» музыки. Но с другой стороны — как исполнитель — дирижер отвечает за каждый данный момент звучания. Потому его жест должен отражать текущее звучание, *фиксировать* каждый момент в реализации указаний и, следовательно, не может отрываться во времени от сиюминутного звучания: он обязательно несет *функцию фиксации*, то есть совпадает по времени и характеру с возникающим звучанием.

Это противоречие — необходимость быть впереди исполнителей и в то же время вместе с ними — разрешается в важнейшем общем свойстве дирижерского жеста: **д и р и ж е р с к и й ж е с т б и ф у н к ц и о н а л е н**. Он обладает удивительной способностью предвосхищать будущее и одновременно фиксировать настоящее. Исходя из этого, можно предварительно заметить, что движения, входящие в дирижерский жест, делятся на две функциональные группы: *предвосхищающие* и *фиксирующие*.

Предвосхищающие движения чаще всего направлены на какое-либо резкое изменение данного уровня того или иного музыкального качества. Ими показываются, например, вступления, снятия, акценты, изменения темпа, динамики, ритма и проч. Эти движения носят импульсивный, побудительный характер, заставляя исполнителей изменить то или иное состояние звучания. Внешне они выпуклы, активны, направлены на концентрацию внимания исполнителей.

Фиксирующие движения, наоборот, призваны закрепить, утвердить, сохранить уже достигнутый уровень (например, темп или динамику). Эти движения обычно носят спокойный характер, как бы призывая исполнителей оставаться в достигнутом состоя-

нии. Эти движения идут «параллельно» данному звучанию (паузе), отражая их временное содержание.

Помимо этих двух основных групп, следует выделить еще одну группу движений, в которых функции предвосхищения и фиксации объединены, точнее, в которых вторая функция незаметно переходит в первую. Движения этой группы удобно назвать *ведущими*, поскольку, применяя их, дирижер как бы ведет исполнителей за собой, почти не отрываясь от них во времени. Такими движениями обеспечивается постепенное изменение какого-либо состояния (например, темпа или динамики). Движение начинается как фиксация предыдущего состояния, а продолжается как предвосхищение последующего. Таким образом, если предвосхищающие движения направлены на резкую смену состояний, фиксирующие — на закрепление состояния, то ведущие призваны обеспечить плавный переход от одного состояния к другому. В отличие от предвосхищающих, ведущие движения не имеют импульсивного, активно побудительного характера, но в отличие от фиксирующих оказываются нестабильными, изменчивыми.

Для того чтобы разобраться, каким образом движения разных функциональных групп взаимодействуют в дирижерском жесте, выявим основные элементы последнего. Рассмотрим единичный дирижерский жест, отвлекаясь временно от его функциональных задач.

Элементы единичного жеста

Единичные жесты бывают *полными* и *неполными*. Полным единичным дирижерским жестом мы будем называть взмах руки, состоящий из подъема и падения. Таким образом, внутри единичного жеста наблюдаются две *фазы*: *первая* — движение руки вверх и *вторая* — движение руки вниз. Такой полный жест будем называть также *двухфазным*, имея в виду, что встречаются жесты, состоящие только из подъема или только из падения. Такие жесты будем именовать *неполными* или *однофазными*, отмечая в каждом случае, какая именно фаза — первая или вторая — составила основу однофазного жеста¹.

Присмотримся пристальнее к структуре полного единичного жеста. Помимо самих движений руки в нем оказываются исключительно важными начала и концы каждого движения, отмечающие границы фаз. Поскольку на этих границах рука на

¹ Подчеркнем сразу же, что «подъем» и «падение», то есть направленность движений руки вверх и вниз, указывается здесь как условный пример. Направленность движений может быть различной («вправо — влево», «в сторону — вверх» и т. д.), но во всех случаях полный единичный жест включает два разнонаправленных движения, образующих первую и вторую фазы жеста.

мгновение останавливается, эти границы удобно назвать *точками*. Каждая фаза, следовательно, имеет две точки, ее ограничивающие, но существеннейшей особенностью жеста является то, что точка конца первой фазы совпадает с точкой начала второй фазы, обеспечивая тем самым жесту полное единство. Данное явление сохраняется и при объединении единичных жестов в какую-либо их последовательность, например, в ту или иную сетку. В этом случае совпадут конец предыдущего и начало последующего жестов, то есть последняя точка второй фазы и первая точка первой фазы. В изолированном единичном жесте соотношение фаз и точек можно схематически представить так¹.

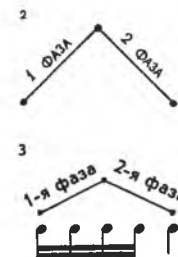
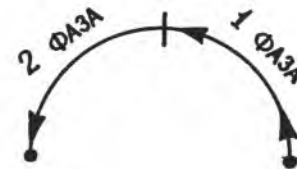
Каждая фаза, таким образом, представляет собой путь руки от точки к точке. Этот путь может быть разной длины, может быть большим или меньшим, но выразительность жеста определяется не величиной этого пути, а скоростью, с какой он пройден.

Движения руки внутри фазы (т. е. в одном направлении) могут быть: *ускоряющимися*, *замедляющимися*, *равномерными* и, наконец, бывают временные *остановки движения* (движение с нулевой скоростью). Последние не следует смешивать с точками. Точка — это наикратчайшая остановка руки, отмечающая границу фазы: исходную или конечную позицию руки при движении в данном направлении. Временная же остановка движения отличается от точки большей длительностью и не обязательно связана с указанием на границы фазы, хотя может прийти и на окончание или начало фазы. Наличие или отсутствие остановки движения подразделяет жесты на *прерывистые* и *непрерывные* (слитные). Использование тех или других зависит от конкретной исполнительской задачи. Так, например, штрих *staccato* потребует прерывистых, а штрих *legato* — непрерывных жестов.

Поскольку внутри одной фазы могут совмещаться разные виды движения, следует различать *простые* фазы, включающие только один вид движения, и *сложные* фазы, объединяющие разные виды движений.

¹ В дальнейшем для удобства графического изображения фазы единичного жеста на рисунках будут представлены прямыми линиями, идущими слева направо.

Такое изображение, хотя и не совпадающее с наиболее частой реальной направленностью фаз жеста, помогает соединить рисунок жеста с рисунком ритма:



Показ точек тоже может быть различным, причем эти различия обусловлены видом предшествующего или последующего движения. Выделим четыре вида показа точек. (Три из них будут преимущественно связаны с ускоряющимися движениями.)

1. Точка может быть показана как «отскок»: в этом случае рука от исходной позиции делает мельчайшее мимолетное движение книзу, но, как будто натолкнувшись на упругую среду, «отскакивает» в противоположную сторону, совершая ускоряющееся движение. Такой же «отскок» может происходить и при окончании движения, например, в конце второй фазы при снятии звучания: в этом случае рука, придя в конечную позицию, также, как бы натолкнувшись на препятствие, «отскакивает» в противоположную сторону.

2. Точка может быть показана как «отрыв»: в этом случае рука резко с ускорением уходит от исходной позиции в нужном направлении без каких бы то ни было движений в противоположную сторону.

3. Точка может быть показана как «стоп»: рука после ускоряющегося движения резко останавливается в конечной позиции.

4. Точка может быть показана как «касание»: в этом случае рука как бы легким штрихом едва намечает начальную или конечную позицию движения (этот вид показа точки связан преимущественно с замедляющимися и равномерными движениями).

Очевидно, что «точка-отрыв»¹ будет всегда начальной точкой фазы, «точка-стоп» — конечной, в то время как точки «отскок» и «касание» могут быть и начальными, и конечными точками фаз.

Выделенные элементы мы считаем необходимыми и достаточными для анализа дирижерского жеста, и потому утверждаем, что все бесконечное разнообразие дирижерских жестов можно объяснить как комбинирование и варьирование основных элементов: *двух фаз, ограниченных точками, четырех видов движения внутри фазы (ускоряющееся, замедляющееся, равномерное и остановка) и четырех видов показа точек («отскок», «отрыв», «стоп» и «касание»)*. Разумеется, в каждом случае комбинирование и варьирование этих элементов обусловлено выразительными особенностями исполняемой музыки и конкретными задачами по управлению коллективом исполнителей. Вопрос об этом будет рассмотрен ниже.

Как известно, для того чтобы выявить структуру того или иного объекта, необходимо не только перечислить его элементы, но и установить их взаимоотношения. Однако, чтобы установить

¹ Для удобства изложения в дальнейшем под термином «точка» мы будем иметь в виду не только саму границу фазы, но и показ ее. Так, выражение «точка отскок» (или сокращенно — «отскок») будет фактически означать: начальная граница фазы, показанная «отскоком».

отношения элементов жеста, необходимо предварительно найти способ их измерения. Каким же образом можно измерить жест и его элементы?

Измерение жеста.

Линейка музыкального времени

Дирижерские движения, как впрочем и любые другие, совершаются во времени и в пространстве и потому могут характеризоваться как скоростью, так и протяженностью¹. В большинстве книг о дирижировании много внимания уделяется пространственной характеристике жеста: рассматривается роль коротких и длинных движений, амплитуда размаха руки и т. п. Думается, что при всей своей важности пространственное измерение жеста — явление вторичное, производное от его временного измерения. **П е р в и ч н о в р е м я д в и ж е н и я , а н е е г о п р о т я ж е н н о с т ь .** Дирижер, использующий скупые, пространственно ограниченные движения, способен дать не менее выразительное представление о характере музыки, чем дирижер, активно размахивающий руками. В одних и тех же сетках, при одном и том же темпе протяженность движений может быть различной у разных дирижеров, что не мешает им верно воплощать ритмическую структуру музыки. Для усиления акцента дирижеры часто применяют удлиненное движение, однако никакое самое длинное движение не передаст акцента, если хотя бы на последнем участке оно не станет *ускоряющимся*, стремящимся к точке. Поэтому, не отрицая выразительного значения протяженности движений, отметим, что в основе их измерения должны лежать их временная, а не пространственная характеристика. **С к о р о с т ь д в и ж е н и я р у к и в е д и н и ц у в р е м е н и — в о т г л а в н а я х а р а к т е р и с т и к а д и р и ж е р с к о г о ж е с т а .**

В дирижировании в максимальной степени выявляется специфика музыки как временного искусства. Ибо дирижер обязан не только прочувствовать и осознать метроритмическую основу исполняемой музыки, но и передать это понимание всем участникам коллективного исполнения, добиваясь их полного единства в ощущении музыкального времени. Для такого единства необходимо наличие определенной единицы музыкального времени. Последовательность таких единиц составит своего рода «*линейку музыкального времени*», общий для всех участников исполнения ориентир, по которому будет определяться местонахождение той или иной детали звучания.

В такой линейке музыкального времени можно выделить две соподчиненные шкалы. Первая из них будет состоять из

¹ Здесь и далее под этим словом будет иметься в виду протяженность в пространстве.

мерно чередующихся *счетных долей*. Назовем ее *счетом долей* (*сдп*). При дирижировании она выявляется в последовательности полных единичных жестов, где каждый полный жест соответствует по времени одной счетной доле. Эта шкала не всегда будет совпадать с метром, зафиксированным композитором в нотном тексте. *Сдп* — шкала специфически дирижерского измерения времени. Так, например, метр $\frac{4}{4}$ может дирижироваться «на четыре», «на два» и «на восемь», то есть количество счетных долей будет соответственно совпадать, уменьшаться или увеличиваться по сравнению с количеством метрических долей, а сама счетная доля будет равняться метрической, удваивать ее или же делить ее пополам.

Данное ранее определение единичного дирижерского жеста теперь может быть существенно дополнено: полный единичный дирижерский жест занимает время одной счетной доли, то есть длится от начала данной счетной доли до начала следующей. Простейшим дирижерским выражением *сдп* является четкий показ рисунка дирижерской сетки.

Однако очень многие музыкальные «события» не могут быть измерены этой шкалой, поскольку занимают время меньшее, чем счетная доля. Возникает необходимость в выявлении второй шкалы линейки музыкального времени, фиксирующей более мелкие единицы времени. Такими единицами будут равнозначные длительности, из которых состоит каждая счетная доля (в реальном звучании или же в представлении дирижера). Последовательность этих длительностей и будет являться второй шкалой линейки музыкального времени. Назовем ее *внутри-долевой пульсацией* (далее — *вдп*). Представим соотношение двух шкал на линейке музыкального времени в виде следующей схемы:



Если с помощью *сдп* можно измерить величину всего жеста, то *вдп* помогает измерить его внутренние элементы, установить продолжительность фаз и их соотношение. Единицей измерения окажется длительность, выбранная для отсчета *вдп* — удар *вдп*. При этом структура полного единичного жеста может быть представлена в виде *цифровой формулы*, фиксирующей суммарное количество ударов *вдп* в данном жесте и количество ударов *вдп*, приходящееся на каждую из фаз. Например, при дирижерском показе ритма «восьмая и две шестнадцатых»

(см. последнюю четверть первого такта в примере 4) при счетной доле, равной четверти, и *вдп* по шестнадцатым обе фазы окажутся равными по времени: и первая, и вторая займут по две шестнадцатых. Этот жест может быть отражен в формуле 2:2 (два к двум). Если же дирижировается ритм «четверть и восьмая внутри триоли» (см. последнюю четверть второго такта в примере 4) при счетной доле, равной четверти, и *вдп* по триолям восьмых, то первая фаза займет два удара *вдп*, а вторая только один. Этот жест может быть отражен в формуле 2:1.

Таким образом, использование *вдп* дает нам возможность измерять внутрижестовые движения, а формула — достаточно точно устанавливать временную продолжительность каждой фазы¹. Выражение жеста с помощью формул позволяет с известной определенностью указывать, какой именно жест нужен в том или другом случае.

Соотношения и функции элементов жеста

Как уже отмечалось, определенные виды точек связаны с определенными видами движений. Явление это не случайно. Процесс дирижерского управления опирается на действие закона тяготения, на свойство тела замедлять движение при броске кверху и ускорять движение при свободном падении. Это свойство знакомо любому человеку по жизненному опыту и потому позволяет предощутить и тот момент, когда брошенное вверх тело достигнет максимальной высоты и начнет падение, и тот момент, когда оно столкнется с прерывающей это падение плоскостью. Чтобы убедиться в справедливости сказанного, достаточно внимательно понаблюдать за тем, как дети подбрасывают и ловят мяч.

В основе понимания исполнителями дирижерских движений лежит та же способность предугадать момент максимальной высоты подъема и момент окончания падения, то есть конечные точки первой и второй фазы. Когда дирижер поднимает руку кверху, она обычно замедляет свое движение, как и любой подброшенный кверху предмет. Когда же рука из верхней точки идет вниз, она, как и любое падающее тело, ускоряет свое движение. И в том и в другом случае исполнители способны предугадать точки, а дирижер имеет возможность за время движения указать *как* (громко, тихо и проч.) и *когда* (в момент

¹ Введение «линейки музыкального времени» позволяет уточнить различие между *точкой* жеста и *остановкой* движения. Точка настолько мимолетна, что не имеет выражения во временных единицах. Она обозначается за счет смены направления движения. Рука задерживается в точке только с этой целью, и задержка эта столь же кратка, как мгновенная задержка маятника в крайних точках его качания. Остановка же движения измерима в ударах *вдп*. Она может занимать один и более таких ударов.

прихода к точке) исполнить звук, приходящийся на долю музыкального времени, отмечаемую данной точкой.

В отличие от естественных условий движения тела при падении или броске вверх, дирижер сознательно регулирует скорость движения руки в любом направлении. Поэтому, в зависимости от конкретной задачи, восходящее движение может оказаться ускоренным, а нисходящее — замедленным. Однако во всех случаях навык предвосхищения момента окончания движения продолжает срабатывать. Наблюдающий отмечает (сознательно или подсознательно) точку начала движения и в соответствии со скоростью движения предопределяет точку его окончания.

Естественно, что степень «отчетливости» точки непосредственно зависит от скорости предшествующего или последующего движения. Поэтому ускоренные движения связаны с резко акцентированными точками, как начальными («отскок», «отрыв»), так и конечными («отскок», «стоп»), а замедляющиеся или равномерные движения ограничиваются слабо акцентированными точками («касание»).

Линейка музыкального времени позволяет определить функции различных точек жеста. Так, начальная точка первой фазы указывает на начало счетной доли. Последовательность таких точек соответственно совпадает с последовательностью счетных долей. Начальная же точка второй фазы (она же — конечная первой) отмечает тот или иной удар *вдп* внутри счетной доли, то есть выявляет тем самым внутренний ритм последней. Конечная точка второй фазы указывает на начало следующей счетной доли, ибо является одновременно начальной точкой первой фазы следующего жеста. Таким образом, весь жест заполняет время одной счетной доли, а каждая фаза заполняет время какой-либо части этой счетной доли.

Рассматривая соотношения различных видов движений, следует заметить, что из них выделяется ускоряющееся, как наиболее контрастное по отношению к остановке, замедляющемуся и равномерному движениям. Ускоряющееся движение способно с особой силой концентрировать внимание исполнителей, и к тому же именно при ускоряющемся движении легче всего предугадать момент завершения движения (приход руки в точку). Поэтому для наиболее осязаемого показа точки используются обычно ускоряющиеся движения. Это относится и к начальной точке жеста, отмечающей начало счетной доли, и к точке смены первой и второй фаз, отмечающей удар *вдп*.

Особенно важно это в тех случаях, когда жестом надо показать ритмический рисунок внутри счетной доли. Так, если при показе счетной доли было достаточно показать начало и конец ее, то здесь необходимо дать почувствовать хору уже более мелкие длительности, облегчающие мысленно «деление» счетной доли на две, три, четыре части. Роль ориентира времени играет *граница между фазами жеста*. Граница эта подвижна в рамках времени

счетной доли и может передвигаться дирижером от начала к концу счетной доли в зависимости от ритма или же обстоятельств управления исполнением. Так, при показе ритма «две восьмых» фазы жеста будут равны друг другу по времени и могут быть выражены формулой 1 : 1 или 2 : 2 (две шестнадцатые в одной и две в другой фазе жеста). В данном случае граница будет находиться на середине счетной доли, и потому ускоряющееся движение разделит жест поровну (не по графическому рисунку, а по времени). «Четверть и восьмая внутри триоли» заставит дирижера «передвинуть» границу фаз (как определенный ориентир времени) ближе к концу счетной доли так, чтобы соответствовать формуле 2 : 1, то есть данному ритму. Первая фаза жеста здесь займет две трети счетной доли, а вторая фаза — одну треть времени счетной доли. Ритм «восьмая с точкой и шестнадцатая» заставит дирижера отодвинуть границу фаз к концу доли, так как ритмическая формула здесь — 3 : 1. Ритмы «шестнадцатая и восьмая с точкой» и «восьмая и четверть внутри триоли» соответственно будут иметь формулы 1 : 3 и 1 : 2, то есть первая фаза займет время одной четвертой либо одной трети счетной доли, а вторая фаза жеста займет соответственно время трех четвертых или двух третей счетной доли. Конечно, дирижер не всегда должен прибегать к этому приему, но обязан уметь пользоваться им в случае необходимости.

Ускоряющееся движение может занять все время фазы либо часть ее. В первом случае перед нами будет (в соответствии с данными выше на с. 33 определениями) *простая* фаза, а во втором случае — *сложная*. Заметим, что по самой формуле жеста можно судить о том, какая из фаз способна оказаться сложной. Чем короче по времени фаза, тем вероятнее, что она будет включать только один вид движения. И наоборот, чем продолжительнее фаза по времени, тем вероятнее, что в нее включатся разные виды движений. Например, формула 1 : 3 говорит о том, что первая фаза в данном жесте — простая, а вторая может оказаться сложной. Формула 3 : 1 указывает на то, что сложной может оказаться первая фаза, а вторая будет простой.

Последовательность разных видов движений в сложной фазе может быть разнообразной. Приведем для примера некоторые варианты сложных фаз: а) замедляющееся или равномерное плюс ускоряющееся движение; б) остановка плюс замедляющееся или равномерное движение; в) остановка плюс ускоряющееся движение; г) остановка плюс замедляющееся или равномерное движение плюс ускоряющееся движение.

Возможны и другие варианты сложных фаз, но во всех случаях переходы от одного типа движения к другому делаются в определенных временных границах, определяемых по *вдп*. Например, внутри фазы, равной по времени трем шестнадцатым *вдп*, могут сочетаться остановка на две шестнадцатых плюс ускоренное движение на одну шестнадцатую. Если такая фаза будет принад-

лежать полному жесту объемом в одну четверть, то на вторую фазу придется ускоряющееся движение, равное одной шестнадцатой. Формула всего жеста будет выглядеть как 3 : 1. Однако смена движения в первой (сложной) фазе тоже может быть выражена формулой, отражающей временные отношения остановки и ускоряющегося движения, — 2 : 1. В результате объединения этих формул мы можем получить полную формулу жеста, отражающую и временные соотношения его фаз и временные соотношения разных видов движений внутри сложной фазы. В данном случае эта формула будет выглядеть как 3(2 : 1) : 1¹.

Таким образом, и фазы жеста, и различные виды движений, используемые жестом, находятся в определенных временных соотношениях, выявляющих внутренний ритм счетной доли и поддающихся измерению с помощью *вдп*, а также выражению в виде формулы. Наиболее часто встречающиеся соотношения фаз единичного жеста выражаются пятью основными формулами — 1 : 1, 1 : 2, 1 : 3, 2 : 1, 3 : 1.

Фазовое понимание жеста, овладение его элементами и пятью основными формулами дают универсальный навык, техническую основу, на которой можно строить, вырабатывать и обогащать исполнительскую технику дирижера, рождающуюся из музыки и полностью подчиняющуюся последней. Сочетания жестов и их элементов, многозначность формул жеста, которая будет продемонстрирована ниже, дают возможность управлять такими элементами звучания, как темп, метр, ритм, штрихи, акценты, динамика, агогика, фразировка, вступления, снятия и др., а также такими специфическими моментами, как слаженность ансамбля, дикция, интонация, «масса» звучания и др.

Все эти моменты определяются различными по скорости движениями руки внутри фаз жеста и различными способами показа точек. Какие же основные функциональные задачи выполняют разные виды движения?

В начале этой главы мы разделили все дирижерские движения на три функциональные группы: предвосхищающие движения, фиксирующие движения и ведущие движения, сочетающиеся в рамках одного общего направления функции предвосхищения и фиксации.

Очевидно, что *функция предвосхищения* наиболее отчетливо представлена в резко ускоряющихся и в резко замедляющихся движениях, поскольку именно при них яснее всего предощущается конечная точка движения². Как уже говорилось, предвосхищаю-

¹ В скобках указано временное соотношение разных видов движений внутри первой фазы.

² Под *резко ускоряющимся* движением понимается движение, в котором ускорение начинается относительно внезапно. Рука сразу, как бы неожиданно включая максимальную скорость, уходит от начальной точки, либо приходит к конечной. Степень резкости, разумеется, зависит от характера музыки, от конкретной исполнительской задачи и может варьироваться.

щие движения направлены на резкое изменение данного состояния. Заметим теперь, что ускоряющееся движение обычно связано с желанием активно изменить темп, силу звука или другие компоненты *в сторону увеличения*. При ускоряющемся движении рука дирижера идет «вперед» исполнителей, как бы увлекая их за собой. Ускорение естественно связано с ростом напряжения. Наоборот, замедляющееся движение связано обычно с желанием активно изменить темп, силу звука и другие детали *в сторону уменьшения*. Замедляющееся движение как бы тормозит исполнителей и естественно связано со спадом напряжения. Таким образом, *и резко ускоряющееся, и резко замедляющееся движения входят в группу предвосхищающих движений*. Подчеркнем при этом, что *функция предвосхищения выполняется в ускоряющемся движении более активно по сравнению с замедляющимся*.

Функция фиксации наиболее явно представлена равномерными движениями и остановкой движения. Равномерные движения не «увлекают» и не «тормозят» исполнителей, они нейтральны по отношению к будущему. Они призывают исполнителей сохранить данный уровень звучности, темпа и т. д. без изменений. С еще большей силой ту же задачу выполняет остановка движения. Таким образом, *и равномерные движения, и остановка движения входят в функциональную группу фиксирующих движений*, причем *остановка движения выполняет функцию фиксации более активно по сравнению с равномерным движением*.

В группу ведущих движений, призванных обеспечить плавный переход от одного состояния к другому, войдут *постепенно ускоряющиеся и постепенно замедляющиеся движения*, а также их сочетания с остановками и равномерными движениями, возникающие в сложных фазах.

Распределение различных видов движений по функциональным группам можно представить в виде следующей таблицы,

Виды движений	Функциональные группы движений		
	Предвосхищающие	Фиксирующие	Ведущие
ускоряющееся	+*	—	+**
замедляющееся	+*	—	+**
равномерное	—	+	+***
остановка	—	+	+***

* — при условии резкости

** — при условии постепенности

*** — при условии сочетания с постепенно ускоряющимися и замедляющимися движениями в сложной фазе.

где плюсы и минусы обозначают соответственно включение или не включение в данную функциональную группу, а звездочки в клетках указывают на особые условия такого включения, расшифрованные ниже.

Дирижер имеет возможность бесконечно комбинировать и варьировать основные элементы жеста. Несомненно, каждый вид движения и каждый вид точки в определенных пределах могут быть изменены в зависимости от образного содержания исполняемой музыки. Границы этих изменений определяются ощущением основного характера данного движения. Использование различных элементов жеста предоставляет дирижеру широкую возможность показа самых разнообразных деталей, что будет продемонстрировано далее.

Дирижерские сетки

В процессе исполнения единичные дирижерские жесты вступают в сложные и разнообразные отношения друг с другом. Прежде всего, в соответствии с развертывающимся во времени потоком музыки жесты следуют друг за другом и при всем многообразии своих соотношений неизменно соответствуют метроритмической организации сочинения.

Отражая циклические повторы акцентных и безакцентных долей, определяемые последовательностью тактов, дирижерские жесты группируются также циклически. Группа дирижерских жестов, сопряженных для отражения метроритмической структуры данного такта, составляет *дирижерскую сетку*, которая пространственно выявляет временную организацию такта — количество счетных долей и их акцентные соотношения.

Само количество счетных долей выявляется в количестве единичных дирижерских жестов, метрическое же соотношение счетных долей (акцентность и безакцентность) выявляется в распределении жестов по их общей направленности. Соотношение сильных и слабых долей такта находит отражение в четырех основных общих направленностях жеста: вниз, влево, вправо и вверх¹. Наиболее сильная доля такта отражается в сетке общей направленностью жеста вниз, а наиболее слабая — вверх. Нетрудно увидеть здесь опору на уже упоминавшийся закон тяготения: при падении предмета гораздо более активно отмечается конец движения, чем при подбрасывании вверх.

Относительно сильная доля такта отражается в сетке общей направленностью жеста слева направо, а относительно слабая — справа налево. Движение слева направо ощущается как более активное, потому что его размаху не мешает корпус, в то время как движение справа налево — как более осторожное.

Однако отношения сильных и слабых долей выступают в

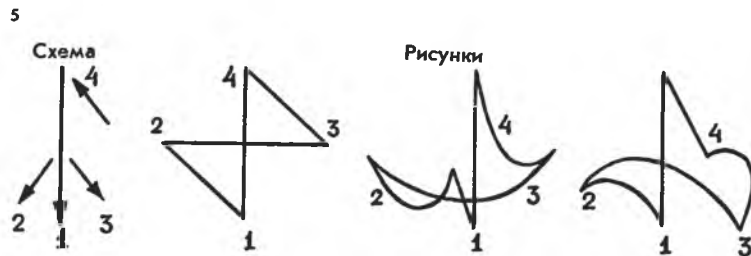
сетке не только в общей направленности жестов. Можно заметить, что движения, предшествующие сильным долям, как правило длиннее движений, ведущих к слабым долям такта. Вместе с тем, памятуя, что основной характеристикой дирижерского движения является не расстояние, а скорость, отметим, что и здесь разница будет проявляться в скорости движения. Счетные доли равны по времени друг другу. Естественно, что при равенстве времени более длинный путь потребует большей скорости, чем более короткий. Таким образом, суть состоит в том, что подготовка сильной доли показывается, как правило, более ускоренным движением руки и, следовательно, отношения сильных и слабых долей такта отражаются в сетке с помощью *разных скоростей движения*.

Следует различать *схему* и *рисунок* дирижерской сетки. *Схема* есть графическое изображение прямыми линиями основных направлений дирижерских жестов. *Рисунок* — это графическое изображение, состоящее обычно из сочетания прямых, выпуклых или вогнутых линий, приблизительно соответствующих очертаниям дирижерских движений. Он чаще всего напоминает своеобразную аркаду — объединение арок разной ширины, высоты и наклона. Исключением является дирижерская сетка «на раз», когда движение руки вверх и вниз ввиду цикличности движений сливается воедино в точке его начала и потому форма арки не образуется. Показывая сетку, дирижер то укорачивает линии рисунка, то удлиняет их, делая прямыми, вогнутыми или выпуклыми, в связи с темпом, ритмом, штрихом и нюансами данной музыки. Движение по *прямым линиям* чаще применяется в подвижных темпах, при штрихе staccato и т. п., то есть там, где важно подчеркнуть точки. В этом случае наиболее целесообразными оказываются ускоряющиеся движения по прямой, каждая доля показывается *однофазным прерывистым жестом*: остановка плюс ускоряющееся движение. В средних и медленных темпах или при штрихе legato, то есть в тех случаях, когда важно не столько устремление к точке, сколько само звучание «между точками», чаще применяется рисунок сетки с линиями в большинстве своем *вогнутыми* или *выпуклыми*¹. Здесь каждая счетная доля показывается полным *двухфазным*, как правило, *непрерывным* жестом, что облегчает дирижеру показ разных характеров звучания внутри времени одной фазы. При таком показе используются все виды движений в различных сочетаниях.

¹ Рисунок сетки с выпуклыми линиями педагогически более целесообразен. В нем четко различим каждый жест, отчетливо видны точки. Первые фазы всегда направлены вверх, а вторые — вниз. Приход к начальной точке каждого жеста сверху делает ее более рельефной: рука «падает» в точку, а не «скользит» к ней, как это происходит при вогнутых линиях. Опыт показывает, что рисунок с выпуклыми линиями легче поддается анализу и легче воспроизводится учащимися.

¹ Здесь и далее речь идет, разумеется, о движениях правой руки.

Показы сеток различными дирижерами весьма разнятся¹. Различны уровни исходных позиций руки (своеобразные «дирижерские плоскости»), различен размах движений, различны линии, описываемые при движении, различны уровни начальных точек жестов, показывающих счетные доли. Различна также и степень остроты в показе точек. Но в принципе все многообразие показов дирижерских сеток можно свести к комбинированию и варьированию трех основных видов: рисунка с прямыми линиями, рисунка с вогнутыми линиями и рисунка с выпуклыми линиями. Продemonстрируем это на примере сетки «на четыре»:



В соответствии с классификацией музыкальных размеров дирижерские сетки подразделяются на простые, сложные и смешанные. Простые сетки отражают последовательность одной, двух и трех счетных долей, из которых лишь одна сильная, что соответствует однодольным, двухдольным и трехдольным метрам (в составе простых сеток один, два и три единичных жеста). Сложные сетки объединяют равные группы счетных долей (например, группировка счетных долей типа 2 + 2 дает сетку «на четыре», 3 + 3 — «на шесть» и т. д.). Смешанные сетки объединяют неравные группы счетных долей (например, группировки 2 + 3 или 3 + 2 дают сетку «на пять», 3 + 2 + 2 или 2 + 2 + 3 дают сетку «на семь» и т. п.).

К ним же следует отнести сетки, показывающие необычные группировки долей в сложном такте (хор «О поэте» Аракишвили требует сетки «на восемь» с группировкой 2 + 1 + 3 + 2 (см. пример 17)).

В рисунках сеток не все взмахи — счетные доли — «опираются» на нижний уровень, то есть на так называемую «дирижерскую плоскость». Некоторые линии то больше, то меньше не доходят до нее и как бы «повисают» в воздухе. Делается этой с целью еще больше подчеркнуть разницу между сильными («опорными») и слабыми («не опорными») долями такта.

В дирижерских сетках сложных размеров важно следить за тем, чтобы первая доля («раз») служила как бы водоразделом, делящим сложный такт на более простые. Так, в сетке «на четыре» — одна доля слева от «раза» и две справа от него;

«на пять» — одна слева и три справа или две слева и две справа; «на шесть» — две доли слева и три доли справа или все доли справа при дирижировании на $\frac{3}{2}$; «на семь» — две доли слева и четыре справа или три слева и три справа; «на восемь» — три доли слева и четыре справа; «на двенадцать» — пять долей слева и шесть справа. Если относительно сильную долю переносить за линию «раза», то рисунок сетки будет более понятным для исполнителей.

В дирижерской сетке наглядно выявляется бифункциональность жеста, его способность отражать настоящее время и предвосхищать будущее. Так, направленность движения вниз отмечает первую долю, но само время первой доли приходится на следующий жест. Этот жест отражает длительность первой доли и одновременно готовит наступление второй и т. д., как это показано на следующем рисунке:



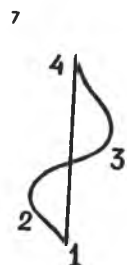
Выбор сетки для дирижирования тем или иным сочинением имеет существенное значение. Сетка не должна быть «клеткой» для музыки, но должна исходить из музыки, способствовать выразительности и точности исполнения. Нельзя выбирать сетку формально, руководствуясь только указанным размером и игнорируя своеобразие тактов. Нужная сетка оформится, если будет найдена оптимальная скорость последовательности жестов, обеспечивающая как отражение звучания, так и его предвосхищение.

Решая вопрос о рисунке сетки, следует иметь в виду: а) указанную автором метроритмическую счетную единицу; б) темп, ритмику и метр такта ($\frac{4}{4}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{2}{4}$ и т. д.); в) строение простых и сложных тактов (определение сильных и слабых долей); г) фразировку и запись группировки в данном произведении или его части.

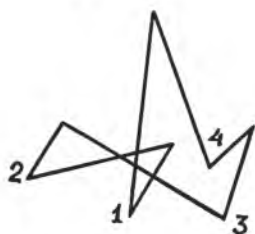
Во время исполнения с изменением динамики и штрихов рисунок дирижерской сетки может претерпевать некоторые, хотя и не коренные, изменения. Не меняется лишь основное направление долей. Если дирижировается, например, целая нота на ровном звучании, то сетка примет такой рисунок (см. прим. 7). Если необходимо подчеркнуть усиление звука или изменить штрих legato на staccato, то объем сетки будет постепенно увеличиваться, а «падение» руки к началу каждой доли станет более крутым и заостренным (см. прим. 8).

¹ Это, кстати, подтверждает мысль о том, что временные характеристики дирижерского жеста первичны, а пространственные — вторичны.

Таким образом, рисунок дирижерской сетки меняется в зависимости от того, нужно ли подчеркнуть «точку» или преодолеть ее. (Следует отметить, что в начале дирижирования первый взмах может и не быть в положении соответ-



8

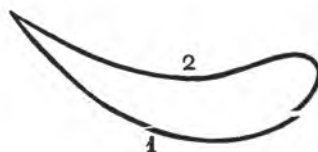


ствующей счетной доли, так как последующие взмахи руки уточняют рисунок сетки.) Понятно, что в случаях, когда темп, динамику и фразировку не нужно изменять, не следует подчеркивать и разную длину линий в сетке тактирования, наоборот, лучше скрадывать это различие.

Учитывая разнообразие размеров тактов, встречающихся в музыкальной практике, некоторые, а иногда и все четыре основные направления движения руки могут повторяться. (Имеются в виду такты, которые дирижируются «на пять», «на шесть», «на семь», «на восемь», «на девять», «на двенадцать» и др.)

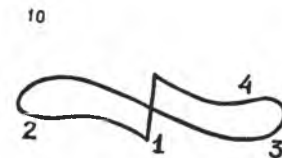
Общим правилом в рисунке является сохранение основных направлений движения руки. В частности, при показе первой доли направление движения руки («раз») в процессе дирижирования должно быть всегда вниз. Исключением является

9



сетка «на два» в медленном темпе при штрихе legato. Здесь «раз» часто показывают не вниз, а слева направо:

Следует заметить, что акцентность долей лучше подчеркивается выпуклыми линиями движений, а безакцентность — вогнутыми. В принципе же четкость рисунка дирижерской сетки определяется отчетливостью границ единичных дирижерских жестов, но при этом важна не столько острота точек, сколько ясность соответствующей направленности движения руки как по отношению к предыдущему движению, так и относительно корпуса.



Навык владения четким рисунком дирижерской сетки необходим, так как именно по жестам дирижера исполнители делают вступления, снятия, паузы и т. д., а при сложных ритмических построениях, особенно в полифонических произведениях, четкий рисунок сетки значительно помогает и дирижеру, и исполнителям «не терять» метрическое строение музыки. Даже опытному дирижеру в полифонической музыке «поймать» сетку, когда она «утеряна», бывает нелегко. Поэтому необходимо, чтобы дирижер, и особенно начинающий, всегда управлял музыкой в пределах рисунка сетки, а не минуя ее. Свободное владение дирижерской сеткой необходимо для управления исполнением и является нормой грамотного дирижирования. Однако рисунок сетки эффективен только в тех случаях, когда в сетке активно «работает» каждый единичный жест.

Мы рассмотрели предварительно элементы единичного дирижерского жеста, объединение этих жестов в сетки и отношение жеста и его элементов к музыкальному времени. Рассмотрим теперь, каким образом дирижер с помощью жеста показывает музыкальное время исполнителям.

ПОКАЗ ЖЕСТОМ МЕТРОРИТМА

Слова Ганса Бюлова о том, что библия музыканта должна начинаться словами «Вначале был ритм», могли бы стать эпиграфом ко всей дирижерской деятельности, ибо в искусстве дирижера, как ни в каком другом исполнительском искусстве, отражается временная природа музыки. Течение музыкального времени, воплощенное в первую очередь в метроритмической структуре произведения, зримо предстает перед исполнителями и слушателями в последовательности движений дирижера.

Неоценимым помощником дирижера выступает описанная выше линейка музыкального времени, позволяющая дирижеру наглядно выявить крупные и мелкие детали временной организации музыкального сочинения и с помощью жеста убедительно передать их исполнителям. При этом роль *сдп* и *вдп* не однозначна. *Сдп* дает дирижеру наглядный способ

проверки верности темпа, своевременности выражения любой исполнительской детали, правильности исполнения основных ритмических рисунков, слаженности ансамбля. *Вдп*, реально зафиксированная в нотном тексте или же мысленно создаваемая дирижером, «наполняет» звучание относительно долгих длительностей, придает жесту особую жизненность и насыщенность, увеличивает чувство перспективы музыкального развития, создает большую последовательность в постепенном ускорении или замедлении темпа, усилении или затихании звучности, заостряет внимание на той или иной исполнительской детали. При ощущении *вдп* музыка предстает более живой, эластичной, непрерывно текущей и насыщается интонационно-ритмической выразительностью. Можно сказать, что, зримо выявляя *сдп*, дирижер создает «сетку времени», а, показывая движениями *вдп*, создает на фоне этой сетки определенный «рисунок», отвечающий характеру музыки.

Очень важно найти равновесие в выявлении обеих шкал линейки музыкального времени. Доминирование *сдп* ведет к схематическому подчеркиванию метра в ущерб отражению ритмического многообразия музыки. С другой стороны, излишнее внимание к показу мельчайших ритмических деталей с помощью *вдп* при пренебрежении счетными долями создает трудности для исполнителей и стирает важные выразительные детали (например, заданное композитором противопоставление метрического и ритмического рисунков). Только гармоничное единство *сдп* и *вдп*, проявляющееся в разумно уравновешенном внимании дирижера и к показу сетки, и к показу фаз внутри жеста, способно дать положительный художественный эффект. Выбор в каждом случае конкретных *сдп* и *вдп* осуществляется дирижером на основе тех исполнительских задач, которые ставит перед ним данная музыка.

Две шкалы линейки музыкального времени соответствуют двум видам ритма, который следует отразить жестом. Это *счетнодолевой ритм*, организующий группировку счетных долей, и *внутридолевой ритм*, организующий группировку длительностей внутри каждой счетной доли.

Показ темпа и счетнодолевого ритма

Темп музыки отражается в скорости, с которой следуют друг за другом единичные дирижерские жесты, отмечающие счетные доли. Отсюда следует, что выбор конкретной *сдп* во многом зависит от темпа. В медленных темпах при коротких ритмических длительностях счетная доля обычно меньше метрической, а в быстрых — больше ее. В средних темпах счетные и метрические доли обычно совпадают. При выборе счетной доли необходимо учитывать композиторские или редакторские обозначения, темпо-ритмические, фактурные и художественные

особенности сочинения. Например, в первом хоре девушек из оперы «Мазепа» Чайковского при размере $\frac{5}{4}$ и ММ = 104 счетная доля будет равняться метрической, то есть четверти (см. пример 19). В хоре же «Болят мои скоры ноженьки» из оперы «Евгений Онегин» при ММ = 60, ритмическое движение

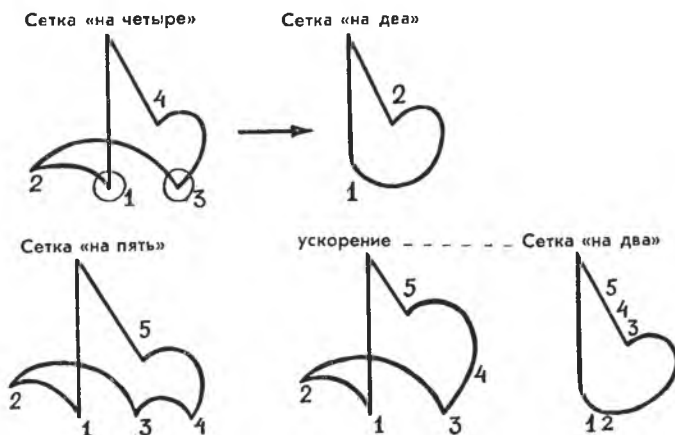
и в хоре, и в оркестре идет главным образом восьмыми и шестнадцатыми, а потому удобнее и действеннее дирижировать этим хором не «на четыре», а «на восемь». Счетная доля, таким образом, будет равна восьмой, то есть окажется вдвое меньше по сравнению с метрической.

Во всех случаях при выборе счетной доли следует найти эффективную продолжительность жеста. Так, если единичные дирижерские жесты становятся слишком медленными, то исполнители утрачивают остроту реакции на них. Если же дирижерские жесты слишком быстрые, они начинают мешать исполнителям. В первом случае следует установить новую счетную долю путем расчленения метрических долей (например, размер $\frac{2}{4}$ в медленном темпе дирижировать «на четыре»), а во втором случае — установить новую счетную долю путем объединения метрических долей (например, размер $\frac{2}{4}$ в быстром темпе дирижировать «на раз»). Конечно, темп музыки и метрическая структура такта при этом должны оставаться неизменными в соответствии с авторскими указаниями¹. Изменения же темпов, предписан-

¹ Следует заметить, что на первом этапе обучения учащиеся часто смешивают в терминологии метрическую и счетную доли: дирижуя «на три», они

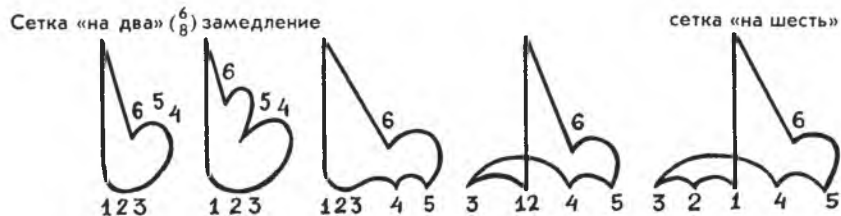
ные автором, естественно ведут к изменению дирижерской сетки. Так происходит и в случаях значительного, но постепенного изменения темпа, когда, например, при *ritenuto* сетка «на два» превращается в сетку «на четыре», или наоборот, при *accelerando* сетка «на шесть» постепенно переходит в сетку «на два»¹. При постепенном ускорении темпа в рисунке сетки постепенно как бы «отмирают» некоторые линии и остаются только основные. Например, в сетке «на четыре» постепенно уменьшаются вторая и четвертая доли и остаются первая и третья, придя в конце концов к сетке «на два»; аналогичным образом «отмирают» линии в сетке «на пять»:

12



При замедлении темпа в дирижерской сетке, наоборот, постепенно как бы «прорастают» (опять же с конца рисунка) новые доли:

13



говорят, что дирижируют «на три четверти», забывая, что «на три» можно дирижировать размеры $\frac{3}{8}$, $\frac{3}{4}$ и т. п. Это смещение необходимо сразу же устранить.

¹ Особая сетка «на шесть», применяемая в трехдольном метре (например, в размере $\frac{3}{2}$) в таких случаях переходит в сетку «на три».



Следует заметить, что в некоторых произведениях рисунок сетки не будет совпадать с метроритмической структурой такта и счетные доли окажутся неравными по времени. Приведем ряд примеров из опер Римского-Корсакова. Размер $\frac{6}{8}$ с группировкой 2+3 в хоре «С крепкий дуб тебе повзрасти» из оперы «Сказка о царе Салтане» показывается сеткой «на два». Размер $\frac{9}{4}$ с группировкой 2+2+2+3 в хоре «Ой, беда идет, люди» из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже» показывается сеткой «на четыре». В размере $\frac{11}{4}$ с группировкой 2+2+2+2+3 в хоре «Будет красен день» из «Садко» используется сетка «на пять». Та же сетка применяется и в хоре «Свет и сила» из «Снегурочки», где $\frac{11}{4}$ группируются как 2+3+2+2+2.

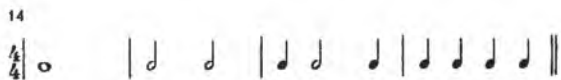
Во всех случаях группировка счетных долей должна быть ясно выявлена за счет акцентов, ибо *без акцента нет ритма*¹. Акцентирование тех или иных звуков чаще всего осуществляется путем увеличения их длительности или усиления динамики. Более долгий звук привлекает к себе большее внимание и естественно становится акцентированным. Равнодлительные звуки выделяются с помощью динамического акцента. В вокальной музыке акценты иногда осуществляются путем распределения ударных и безударных гласных словесного текста. Акцентирование часто определяется и фразировкой.

Важнейший способ показа акцента — ускоряющееся движение руки в направлении точки, отмечающей начало акцентуемой счетной доли. Чем более контрастирует это движение с окружающими, тем ярче выявляется акцент. Степень акцентов выявляется в соотношении различных ускоряющихся движений. Сила акцента прямо пропорциональна ускорению: более сильный акцент показывается более ускоренным движением.

Вместе с тем важна и острота точек. Безакцентная доля показывается едва заметной точкой. Например, в ритмическом рисунке примера 14 дирижер, показывая счетные доли, далеко не

¹ Известный советский психолог Б. Теплов дал определение ритма как «закономерного расчленения временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении раздражений, то есть акцентов». (Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М., 1947, с. 271).

все из них отмечает заметными точками. Четкими точками будут отмечены: в 1-м такте — первая счетная доля, во 2-м — первая и третья, в 3-м — первая, вторая и четвертая, в 4-м — все счетные доли.

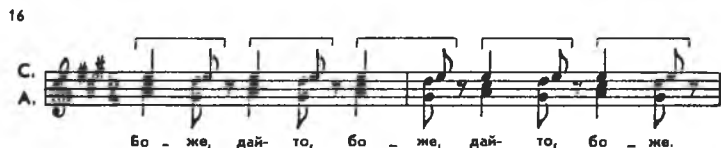


Задача дирижера — при показе счетнодолевого ритма обнаружить все необходимые акценты. Отмечая единичными жестами счетные доли в той или иной сетке, дирижер как бы делает зримой счетнодолевою пульсацию, на фоне которой он акцентами показывает данную ритмическую группировку счетных долей.

В ряде случаев метрические акценты не совпадают с ритмическими. Для достижения особой выразительности композиторы часто пользуются противопоставлением метра и ритма, и дирижер в этом случае, сохраняя четкий рисунок сетки, должен остерегаться излишней метричности и направлять главное внимание на музыкальную фразу. Вспомним женский хор «Девушки-красавицы» из оперы «Евгений Онегин» Чайковского. Часть оркестровых голосов звучит здесь четвертями, хорошо совпадая с метрикой такта в $\frac{3}{4}$, а хоровые голоса и другая часть оркестровых голосов составляют ритмическую группировку по $\frac{2}{4}$.



В конце хора «С крепкий дуб тебе повырасти» двухдольная ритмическая группировка также противопоставлена дирижерской сетке «на пять»:



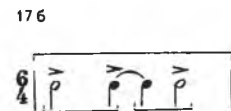
Но бывают и такие случаи, когда при несовпадении метрических и ритмических акцентов в музыкальных фразах приходится менять рисунок дирижерской сетки. Возьмем, к примеру, хор «О поэте» Аракишвили, где имеются такты в восемь четвертей. Здесь, если следовать за логическими ударениями фразы «Ветер рыдает в ущельях», общепринятый рисунок сетки «на восемь» с его обычной метрической акцентуацией оказывается неуместным. В данном случае гораздо лучше дирижировать не $2+2+2+2$, а $2+1+3+2$:



Менять рисунок сетки без изменения метра рекомендуется только в исключительных случаях, когда это не наносит ущерба авторскому замыслу. Рассмотрим, например, хор «На старом кургане» Виктора Калинникова. Здесь в такте 26 композитор, желая образно подчеркнуть кульминацию, изменяет прежнее ритмическое движение и переходит на новое, то есть на ритм из половинных длительностей при сохранении прежнего метра $\frac{6}{4}$:



При дирижировании «на два» новый ритм будет ощущаться как синкопа:



Это противопоставление дирижер и должен, казалось бы, подчеркнуть. Однако некоторые дирижеры показывают это место не «на два», как указано композитором, а «на три», искажая тем самым замысел автора.

Таким образом, нахождение нужной сетки может иметь не только техническое значение, но и художественное. От выбора рисунка иногда зависит не только выразительность отдельных частей, но даже образность целого произведения. Так, хор

«Посмотри, какая мгла» Танеева, дирижируемый обычно из-за значительных технических трудностей, связанных с обилием вступлений голосов, «на четыре», неизмеримо выигрывает от дирижирования «на два»:

18 Allegro $\text{♩} = 96$

По-смо-три, ка-ка-я мгла

При дирижировании «на четыре» (т. е. по четвертям) в указанном автором темпе приходится так часто чередовать взмахи, что вместо легкости может получиться суетливость.

Заметим, что изменение дирижерской сетки может представить определенную трудность, и потому лучше его избегать. Например, в оркестровом вступлении к хору «Я завью венок» из оперы «Мазепа» (пример берется с такта 10) группировка и фразировка подсказывают сначала сетку «на пять», как 2+3, а затем (с такта 12) музыка группируется уже как 3+2. Нужно ли в этом случае менять рисунок сетки? Пожалуй, нет, так как музыка не страдает, если оставить и прежний рисунок. Но вот в такте 14 музыкальная фразировка уже решительно требует изменения сетки на 3+2, и это сделать необходимо. Далее музыка хорошо укладывается и в тот и в другой вариант сетки «на пять», поэтому можно оставить сетку неизменной (т. е. 3+2) до конца оркестрового вступления. Таким образом, на протяжении 17 тактов оркестрового вступления рисунок дирижерской сетки можно изменить лишь один раз:

19 $\text{♩} = 104$ (2+3)

По-смо-три, ка-ка-я мгла

12 (3+2)

По-смо-три, ка-ка-я мгла

14 (3+2) dim.

По-смо-три, ка-ка-я мгла

По-смо-три, ка-ка-я мгла

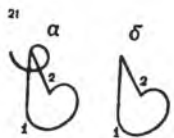
Бывают случаи, когда изменение длительности такта, а следовательно, и дирижерской сетки связано с усечением или расширением уже звучавшей музыкальной фразы. В таких случаях и в рисунке дирижерской сетки логично будет снять или прибавить соответствующее движение руки.

В песне «Как меня, младу-младшеньку» (обр. Шостаковича) в такте 6 за счет расширения музыкальной фразы происходит изменение размера такта:

20 Быстро, весело

Как ме-ня, мла-ду мла-де-шень-ку, муж боль-но бил:
уж он пер-вый раз у-да-рил, он по ла-воч-ке по-пал, да уж он пер-вый

Здесь будет логично, сохранив начало рисунка сетки, прибавить лишь один взмах на расширение фразы (см. прим. 21а), а далее снова дирижировать, как в начале (см. прим. 21б):

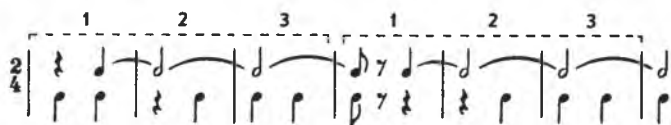


В ряде случаев фразировка объединяет не метрические доли такта, а сами такты. При показе таких фразировок единичный жест занимает уже не время одной счетной доли, а время группы счетных долей, в данном случае — время целого такта. Такой жест назовем *жестом*

высшего порядка. Объединение жестов высшего порядка даст *сетку высшего порядка*, в которой будут отражены не соотношения метрических долей, а соотношение целых тактов. Приведем пример из хоровой интродукции «Ивана Сусанина» Глинки, где размер $\frac{2}{4}$ предполагает сетку «на раз» или «на два», но группировка тактов делает более целесообразной сетку высшего порядка «на три», отражающую соотношение целых тактов:

22

Più mosso $\text{♩} = 104$



Очевидно, что фазы, составляющие жест высшего порядка, будут соответствовать не частям счетной доли, как в обычном жесте, а самим счетным долям. Такие фазы будем называть соответственно *фазами высшего порядка*.

В приведенном выше примере при использовании сетки «на три» целый такт выступает в функции счетной доли. Потому он показывается единичным жестом высшего порядка, состоящим из фаз высшего порядка, которые отмечают метрические доли такта.

Другой пример сетки высшего порядка, состоящей из жестов высшего порядка, дает хор «Без поры да без времени» Чайковского, где последние 26 тактов можно дирижировать «на два» таким образом, чтобы каждый единичный жест внутри сетки равнялся целому такту ¹.

23

$\text{♩} = 132$ ($\text{♩} = \text{♩}$)



¹ Знак | в нотном примере отмечает счетную долю.

Целая по ММ будет равна 66.

Наиболее сильные акценты при дирижировании сеткой высшего порядка делаются не на начало каждого такта, а на начала тех тактов, которые выделены фразировкой.

При большом числе несовпадений ритмических рисунков в разных голосах лучше всего показать общий рисунок сетки как единый ориентир для всех исполнителей и акцентировать только первую долю, а также доли, акцентные для всех голосов. Однако часто встречающиеся в современной музыке особо сложные случаи метроритма невозможно показать без выявления жестом внутрислоевого ритма.

Показ

внутрислоевого ритма

Показ внутрислоевого ритма требует ясного ощущения внутрислоевой пульсации. Ощущение внутрислоевой ритмической пульсации помогает дирижеру развивать чувство ритма и осознавать необходимое время для жеста, обеспечивающего точное исполнение музыки. Естественно, что имея целью развитие чувства ритма и своевременности всех дирижерских жестов, важно добиться именно ощущения живого исполнительского пульса музыки.

«Под чувством ритма, — говорит Г. Вуд, — я не подразумеваю метрономической точности, — она, конечно, важна на первоначальной стадии, — я говорю о чувстве ритма, допускающем свободу исполнения, при которой музыкальный материал развивается логически, как вам подсказывает ваш собственный вкус. Любое tempo rubato должно оставаться в пределах основного движения (темпа) и не должно нарушать ритмического рисунка» ¹.

Значительную трудность представляет дирижирование музыкой, в которой на протяжении одного или многих дирижерских взмахов происходят все новые ритмические изменения. В этом случае особое внимание следует обратить на внутрислоевую ритмическую пульсацию в рамках счетнодолевой. Внутрислоевая пульсация (шестнадцатыми, триолями, восьмыми и др.) часто выявляется самими авторами музыки. Это четко ощущается у классиков, когда она слышна в разных оркестровых голосах, придавая музыке особую ритмическую организованность, и в современной танцевальной музыке, где мелодия как бы «накладывается» на ритмический рисунок ударных. В процессе обучения при проигрывании партитуры, где счетной долей является четверть, учащийся или педагог могут отстукивать удары *вдп* — шестнадцатые или иные мелкие доли.

Исполнитель, проигрывающий партитуру или дирижирующий ею, должен в это время точно укладываться в предлагаемые

¹ Вуд Г. О дирижировании. М., 1958, с. 23.

ему рамки темпоритма. Здесь особенно важно выдерживание (выслушивание) долгих звуков и пауз, где чаще может произойти нарушение ритма. За единицу удара ритмического пульса, как правило, берется наименьшая ритмическая доля музыки, часто встречающаяся в данном отрезке произведения. Нужно также постоянно помнить, что менять длительность одного «удара пульса» следует в зависимости от изменения ритма в исполняемом произведении. Еще до появления нового ритма дирижер уже должен начать мыслить новыми ритмическими единицами, почувствовать новый внутридолевой пульс, что даст возможность логично, «без швов» «укладывать» новый ритм в рамки единого темпа.

Внутридолевая пульсация — важнейший вспомогательный прием развития чувства ритма, та творческая «измерительная линейка», которая при звуковом или зрительном выявлении внутридолевого пульса (счет, жест) может помочь ритмической точности исполнения, логичности агогических и динамических изменений. Само собой разумеется, что при выявлении ритмической внутридолевой и счетнодолевой пульсации нельзя забывать о ритмических и метрических акцентах, без которых невозможно воспринять логику музыкального развития. Важно подчеркнуть, что ощущение внутридолевой ритмической пульсации (как и счетнодолевой) не следует выявлять жестом постоянно. Наоборот, к детализации жеста, то есть к делению счетных долей, следует прибегать лишь в силу необходимости, когда исполнители без такой детализации не могут достаточно точно выполнить указания дирижера. Такая необходимость возникает, например, в тех случаях, когда счетная доля в данном фрагменте музыки заполнена каким-либо ритмическим рисунком.

Внутридолевой ритм выявляется путем четкого показа фаз жеста: временные соотношения фаз жеста должны отражать соотношения звучащих частей счетной доли. Как уже отмечалось, эти соотношения могут быть представлены в виде формулы. Так, например, если дирижеру нужно передать исполнителям ощущение внутридолевой пульсации шестнадцатыми, то он может продирижировать счетную долю (в данном случае четверть) полным единичным жестом по формуле 1:3. В этом случае первая фаза займет время одной шестнадцатой. Эта фаза будет состоять из точки «отскока» и ускоряющегося движения вверх. Тем самым будет акцентирована верхняя точка жеста и исполнители смогут ощутить важность длительности одной шестнадцатой. Вторая фаза займет время трех шестнадцатых. Эта формула может быть использована для показа внутри одной счетной доли рисунка «шестнадцатая и восьмая с точкой». Первая фаза четко отделит шестнадцатую и укажет синкопу. При показе ритма «восьмая и две шестнадцатых» отделится

первая шестнадцатая. Здесь первая фаза равна, как и вторая, двум шестнадцатым. Формула жеста — $2:2 (1:1)$. Если показать ритм «восьмая с точкой и шестнадцатая», то отделится последняя шестнадцатая счетной доли. Здесь формула жеста — $3:1$. При внутридолевой пульсации триолями формула жеста может быть либо $1:2$, либо $2:1$, а при *вдп* дуолями формула будет $1:1$ и т. п. «Отделяя» в жесте одну фазу от другой, дирижер как бы акцентирует начало каждой из них и тем самым дает лучшее ощущение ритма счетной доли и организацию ритмической фигуры в целом.

Акценты производятся с помощью ускоряющегося движения к акцентируемой границе фаз. Эти движения начинаются «отскоком», если рука направляется вверх, или «отрывом», если рука идет в каком-либо другом направлении. При показе, например, ритма «восьмая и четверть внутри триоли» рука ко времени второй триольной восьмой должна быть на вершине жеста. Так показывается любой ритм внутри доли.

Важно до показа той или иной формулы жеста в связи с ритмом счетной доли выяснить, по каким длительностям может здесь происходить внутридолевая пульсация, чему равен один удар пульса: восьмой, триольной восьмой, шестнадцатой и др. Только после этого можно уже решить, сколько из таких ударов придется на каждую фазу жеста в связи с данным ритмом. Общее количество ударов внутридолевой пульсации в полном жесте должно совпадать с числом их в данной счетной доле. Например, формула $1:1$ говорит о том, что ударов здесь два (например, в четверти — две восьмых), $1:2$ — всего три (очевидно, это триоль), $1:3$ — четыре (очевидно, это шестнадцатые) и т. д. Определение длительности удара *вдп* полностью зависит от темпоритма данной музыки. При скором темпе это может быть четверть, при среднем — восьмая, в медленном — шестнадцатая и т. п. Чаще всего за один удар *вдп* берется *наименьшая* длительность, встречающаяся в данном фрагменте, или же длительность, выбранная дирижером в соответствии с темпоритмическими условиями музыки.

Выбор того, какую именно из мелких частиц счетной доли лучше показать хору, зависит от темпа, ритма, характера музыки и конкретных условий управления исполнением. От конкретных условий зависит и жест — прерывистый или непрерывный. Здесь имеется в виду, что при одной и той же формуле, например, $3:1$, жест может быть двояким. Например:

а) первая фаза (сложная) — остановка равна двум шестнадцатым, плюс ускоряющееся движение кверху, равное одной шестнадцатой. Вторая фаза (простая) — «падение», равное по времени одной шестнадцатой. Это жест прерывистый.

б) Равномерное движение кверху (простая фаза) равно трем шестнадцатым (первая фаза), а вторая фаза (простая) — равна

одной шестнадцатой («падение»). Это жест плавный, в нем нет остановки движения.

В хоре из оперы Кюи «Кавказский пленник» дирижеру, очевидно, нужно будет помочь исполнителям при переходе от одного ритма к другому:

24 $\text{♩} = 116$

такты 10—16

Быть нахо-чешь с нами, все си-дишь од-на.

В первых двух и последних трех тактах жест может быть плавным (2 : 1). В других тактах — более схематическим, прерывистым (1 : 1) Это подсказано сменой ритма. Но предположим, что хор здесь будет непроизвольно замедлять темп. В таком случае дирижер и в начале может применять жест прерывистый (1 : 2), чтобы «сдвинуть» темп, так как *ускоряющее движение побуждает к активизации темпа*.

Как уже отмечалось, встречаются случаи, когда счетные доли оказываются неравными друг другу. В таких случаях особенно важно выявить их неравенство путем показа разных соотношений фаз внутри каждого жеста. Например, уже упоминавшийся хор «С крепкий дуб тебе повырасти» из «Сказки о царе Салтане» Римского-Корсакова при размере $\frac{5}{8}$ дирижируется «на два». В этом случае первый жест сетки придется на первые две восьмых, и фазы его будут равны по времени — 1 : 1. Второй же жест займет время трех восьмых, и его фазы будут неравны по времени — 2 : 1.

25 $\text{♩} = 208 \quad \text{♩} = 104$

с креп-кий дуб те-бе по-вы-рас-ти

Во всех случаях показ внутридолевого ритма с помощью различных соотношений фаз жеста (различных формул жеста) является *скрытым делением счетной доли*¹. Для осуществления этого деления дирижер всегда должен заранее знать и чувствовать возникающую внутридолевую пульсацию и на ее основе

¹ В отличие от обычного деления счетной доли путем установления доли вдвое меньшей, скрытое деление позволяет, не увеличивая количество жестов, отношениями самих фаз жеста выявлять те или иные рисунки внутри метрической доли. К скрытому делению доли удобно прибегать в быстрых темпах.

показать жест по той или иной формуле. При всех обстоятельствах дирижер должен следить, чтобы движения руки соответствовали данной формуле жеста, то есть чтобы смена фаз жеста происходила бы в необходимое время, иначе ритмическое ощущение может нарушаться.

Следует помнить, что фазы жеста связаны между собой еще теснее, чем сами жесты. Одна фаза стремится к другой, а та, фиксируя «цель» предыдущей, стремится к следующей и т. д. Здесь особенно важно, чтобы мысль дирижера шла впереди его руки, иначе жест не обеспечит нужного исполнения.

Показ сложных метроритмических рисунков

Сложные метроритмические рисунки возникают вследствие применения композитором полиритмических приемов. Для показа таких рисунков необходимо скрытое деление счетной доли.

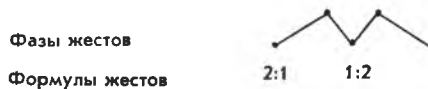
Представим себе такт в размере $\frac{2}{4}$, заполненный триолью четвертей. Каким образом, не меняя сетки «на два», четко показать этот рисунок? Прежде всего необходимо правильно установить нужную в данном случае внутридолевую пульсацию. Очевидно, обычная (в размере $\frac{2}{4}$) пульсация восьмыми или шестнадцатыми не поможет нам точно определить время наступления второго и третьего звуков. Следует найти такую пульсацию, с помощью которой можно было бы измерить и время звучания метрических долей такта, и время звучания каждого представленного в такте звука (т. е. общую для них меру времени). Для этого прибегнем к арифметике. Известно, что общей мерой для разных величин является кратная величина. Чтобы найти ее в нашем случае, надо найти часть такта, которая была бы равной мерой и для двух, и для трех его долей. Для этого перемножим «два» и «три» и, получив в произведении «шесть», разделим такт на шесть равных частей. Такт окажется состоящим из двух триолей восьмыми. Триольная восьмая и будет в нашем случае общей мерой для метрического и ритмического рисунка такта, и потому именно ее и следует взять в качестве одного удара *вдп*. Следовательно, *вдп* в данном такте будет по триольным восьмым. Теперь мы можем выяснить, какие именно жесты нужны для показа данного рисунка. Второй звук придется на третий удар *вдп*, а третий звук — на пятый.

26

Ритмический рисунок $\frac{2}{4}$

СДП

ВДП



Поэтому первый жест сетки «на два» следует показать по формуле 2 : 1. Начало второй фазы здесь покажет вступление второго звука. Второй же жест следует показать по формуле 1 : 2. Начало второй фазы укажет здесь вступление третьего звука. Таким образом, не меняя сетки, мы двумя жестами можем показать звучание триоли. При этом начальные точки каждого жеста будут отмечать счетные доли, а начальные точки вторых фаз — второй и третий звук триоли четвертей.

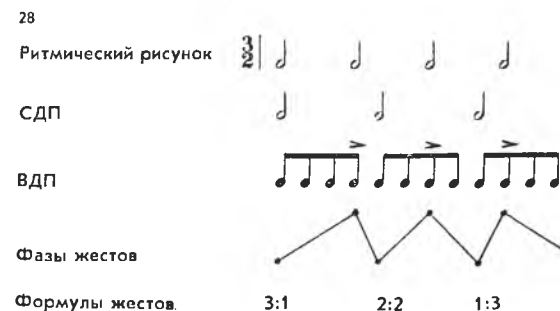
Разумеется, в исполнительской практике дирижер пользуется такими жестами, не прибегая к арифметике, а опираясь на чувство ритма и дирижерский опыт. Но само чувство ритма основывается именно на такого рода вычислениях, только производимых интуитивно, подсознательно. Уместно напомнить здесь известное высказывание Лейбница: «Музыка есть скрытое арифметическое упражнение души, которая вычисляет, сама того не сознавая». Теория же дирижирования призвана выявить и осознать эту «скрытую арифметику». Сознательное применение подобных вычислений и определение необходимых формул для жеста представляется весьма полезным в педагогической практике. Учащемуся, не схватывающему интуитивно сложного ритмического рисунка и не находящему нужных жестов, может помочь точное знание того, как определить необходимую формулу данного рисунка.

Приведем другие примеры. Триоль половинных в такте на $\frac{4}{4}$ требует выведения иных формул. В большинстве случаев для определения необходимой *вдп* в сложном метроритмическом рисунке следует перемножить количество метрических долей такта на количество его ритмических единиц. Полученное произведение будет указывать ту долю такта, которую следует принять за один удар *вдп*. В данном случае «три» умножается на «четыре».



Внутридолевая пульсация будет идти четырьмя группами триольных восьмых. Жесты распределяются следующим образом. Первый жест будет показан формулой 2 : 1. Второй жест началом второй фазы отметит второй звук триоли по формуле 1 : 2. Третий жест началом второй фазы отметит третий звук триоли по формуле 2 : 1. Четвертый жест завершит сетку «на четыре» по формуле 2 : 1.

Рисунок квартоли половинных в размере $\frac{3}{2}$ требует трех жестов. Сумма ударов *вдп* в такте будет равна 12 (3×4), следовательно *вдп* идет по обычным восьмым.



Второй звук квартоли придется на последнюю восьмую первой счетной доли. Следовательно, он будет показан уже первым жестом с помощью акцентирования второй фазы по формуле 3 : 1. Второй жест подчеркнет также начало второй фазы, ибо на нее приходится третий звук квартоли, по формуле 2 : 2. Третий жест также началом второй фазы отметит четвертый звук квартоли, но уже по формуле 1:3. Таким образом можно не меняя сетки показывать исполнителям не совпадающие с сеткой ритмические рисунки. Продемонстрируем это на примере следующих тактов из хора В. Калинникова «На старом кургане», которые, как уже указывалось, следует дирижировать сеткой «на два», чтобы не затушевывать несовпадение ритмических и метрических акцентов. Однако каждая половинная нота должна быть четко показана хору. Для этого установим *вдп* данного фрагмента: пульсация четвертями по триолям.



Следовательно, первый жест здесь будет показан по формуле 2:1 — начало второй фразы совпадает со второй половиной в такте. Второй жест будет показан по формуле 1:2 — начало второй фазы совпадает с началом третьей половиной. То же самое относится и ко второму такту. Ощущение *вдп* помогает здесь дирижеру правильно выбрать жесты и придать им техническую четкость и убедительность, тем более необходимые здесь, что показ синкоп совпадает с показом кульминации произведения. Приведем другой пример — «Реквием» М. Анцева:

30



Вдп устанавливается здесь по триольным восьмым. Первый жест будет показан по формуле 2:1, причем начало второй фазы совпадает со вторым звуком. Второй жест показывается по формуле 1:2 — начало второй фазы совпадает с третьим звуком.

Другие, более сложные случаи показа метроритма будут рассмотрены в связи с проблемой ауфтакта. Пока же отметим важность умелого использования линейки музыкального времени, нахождения точного соответствия *сдп* и *вдп*, которое помогает выбрать жест не только для показа метроритма, но, как увидим в дальнейшем, и для показа штрихов, динамики и иных исполнительских деталей.

Подведем итоги изложенного в этой главе. Полный единичный жест охватывает время одной счетной доли и состоит из двух фаз, ограниченных точками. Начальная точка первой фазы указывает на начало счетной доли. Точка, отмечающая границу между первой и второй фазами, делит счетную долю на равные или неравные части в зависимости от задач показа. Фазы жеста находятся между собой в разных временных отношениях, которые могут быть отражены формулой жеста, указывающей, сколько ударов *вдп* приходится на каждую фазу. Внутри фазы движение руки может быть четырех видов: ускоряющееся, замедляющееся, равномерное или остановка движения. Наличие только одного вида движения делает фазу простой, а совмещение разных видов движения — сложной. Указанные виды движений распределяются по функциональным группам предвосхищающих, фиксирующих и ведущих движений согласно таблице на с. 41.

Объединение единичных жестов для отражения метрической структуры такта рождает дирижерскую сетку.

Жест, в котором функцию счетной доли выполняет группа счетных долей и, в частности, длительность целого такта, является жестом высшего порядка. Такие жесты состоят из фаз высшего порядка, равных по длительности метрическим долям,

и группируются в сетки высшего порядка, отражающие метрическую структуру группы тактов.

Жест измеряется линейкой музыкального времени, имеющей две шкалы: счетнодолевую и внутридолевую пульсации. Одновременно с помощью этой линейки дирижер, выявляя жестом те или иные ее «деления», управляет всей временной стороной исполнения.

Глава третья. СПЕЦИФИКА ДИРИЖЕРСКОГО ЖЕСТА. АУФТАКТ

Как уже отмечалось, дирижерский жест бифункционален, поскольку совмещает в себе фиксацию уже наступившего звучания и подготовку последующего. Однако, если поставить вопрос, какая из функций дирижерского жеста (фиксация или предвосхищение) является специфической для дирижирования, то, учитывая задачу информирования исполнителей о предстоящих действиях, следует выделить как специфическую именно функцию *предвосхищения*. Самую суть дирижирования как процесса управления коллективным исполнением составляют именно предвосхищающие движения. Ими дирижерские жесты отличаются от тактирования как непроизвольного (его можно наблюдать иногда у профессионалов, слушающих музыку), так и сознательного (например, у учащихся на уроке сольфеджио, дирижирующих при прослушивании диктанта). В последних случаях отсутствует функция предвосхищения: жест «идет за музыкой», фиксируя состоявшееся звучание, но не предвосхищая последующее¹. Такой жест не является специфически дирижерским. Подобные неспецифические жесты можно наблюдать и в процессе дирижирования, но в особых условиях: например, при «откладывании» длительной паузы или при тактировании во время сольного эпизода. Однако, как только возникает необходимость в подготовке дальнейшего коллективного звучания, дирижерские жесты вновь обретают специфическую для них функцию предвосхищения.

В предыдущей главе говорилось, что из четырех основных видов движений функцию предвосхищения наиболее активно выполняет резко ускоряющееся движение. Используя способность человека предугадать время соприкосновения падающего тела с плоскостью, дирижер в целях предвосхищения нужного момента времени делает ускоряющееся движение рукой, и не только книзу, но в самых разных направлениях (вверх, в сторону), причем

¹ Тот же характер имеют телодвижения танцоров, всегда отражающие данное звучание, но не предвосхищающие его.

эффект предвосхищения срабатывает во всех случаях. Таким образом, *ускоряющиеся движения следует считать специфически дирижерскими движениями, обеспечивающими информацию о предстоящем звучании*. Другие виды движений — замедляющиеся, равномерные и остановки движения, — не являясь специфически дирижерскими, оказываются как бы «соединительной тканью» между главенствующими ускоряющимися движениями. Именно ускоряющееся движение лежит в основе жеста, наиболее ярко демонстрирующего функцию предвосхищения, — ауфтакта.

ЗНАЧЕНИЕ АУФТАКТА

С явлением ауфтакта можно встретиться не только в дирижировании, но и везде, где появляется необходимость подготовить одновременное коллективное действие. Приведем общеизвестные примеры: при необходимости совершить совместное физическое усилие часто звучит: раз, два... взяли! С точки зрения дирижера, слово «два» играет роль звукового ауфтакта, а «взяли» — выполняет функцию фиксации. На военных учениях подается команда: «Шагом марш, раз, два!» Ауфтактом здесь является слово «марш», а «раз» — фиксация. В этих примерах мы встречаемся со звуковым сигналом, побуждающим коллектив к одномоментному началу какого-либо действия.

Довольно часто применяется звуковой ауфтакт и в музыкальной практике. На репетиции и на концерте, когда дирижер сам аккомпанирует хору, можно наблюдать, как он перед вступлением хора выделяет ту долю, тот звук, которые являются по времени ауфтактовыми. В других случаях дирижер считает вслух или отстукивает счетные доли, особо акцентируя те из них, которые предшествуют вступлению, снятию, акценту и т. п. Такие звуковые сигналы служат предвестниками каких-либо будущих действий исполнительского коллектива. Понятно, что звуковые формы ауфтакта применяются лишь в условиях репетиции или учебных занятий. В процессе же дирижирования вместо звукового побудительного сигнала используется зрительный. Побудительным сигналом к действию выступает жест, заблаговременно показывающий необходимую исполнительскую задачу и точное время ее выполнения. Такой жест и является ауфтактом.

Поскольку ауфтакт — жест, направленный на подготовку будущего звучания, постольку функция предвосхищения выступает в нем с особой остротой и концентрированностью. Естественно поэтому, что основой ауфтакта является ускоряющееся движение, отличающееся специфической побудительностью, *импульсивностью*, вследствие чего его удобно назвать *импульсом*. Оно воспринимается исполнителями как приказ, толчок к действию.

Импульсивность ускоряющемуся движению в ауфтакте придают два обстоятельства. Во-первых, оно имеет резкий характер за счет точек, его ограничивающих. Начальными точками такого движения могут быть «точка-отскок» или «точка-отрыв», которые определяют относительно внезапный уход руки от исходной плоскости. Конечными точками такого движения могут быть «точка-стоп» или также «точка-отскок», которые определяют столь же внезапный, акцентированный приход руки в конечную плоскость. Во-вторых, ускоряющееся движение в ауфтакте занимает *минимально возможное время*, что также заставляет исполнителей сконцентрировать внимание и сообщает движению особую побудительность. Линейка музыкального времени, о которой шла речь в предыдущей главе, позволяет определить это минимально возможное время. Таким временем будет *один удар выбранной для данного звучания вдп*.

За счет сжатия времени и акцентированных точек ускоряющееся движение приобретает характер активного устремления к «цели» и потому эффективно выполняет функцию предвосхищения. Таким образом, *в основе ауфтакта лежит ускоряющееся движение, начинающееся «отскоком» или «отрывом», завершающееся «отскоком» или «точкой-стоп» и занимающее время одного удара вдп. Такое движение будем называть импульсом¹*.

Импульс является определяющим свойством ауфтакта, как бы его «ядром». Без такого «ядра», без импульса ауфтакт невозможен, с другой стороны, наличие импульса сообщает любому жесту функцию ауфтакта. Принадлежа по времени данному звучанию, по характеру своему это ускоряющееся движение принадлежит будущему звучанию. Вот почему можно наблюдать, как дирижер еще на фоне звучания *риано* делает жест, соответствующий уже звучанию *forte*, то есть не данному, а будущему звучанию. То же происходит при показе нового штриха, темпа, ритма и др., то есть всего, что предвосхищает и обеспечивает ауфтакт, ибо ауфтакт — это жест, который находится и «здесь», и «впереди». Ауфтакт тем эффективнее, чем более «похож» он на последующее звучание. Вот почему «острота» и вообще конкретный характер импульса полностью зависит от характера звучания, которое готовится ауфтактом.

Время применения ауфтакта зависит от времени события, которое им предвосхищается. Это время колеблется от одной

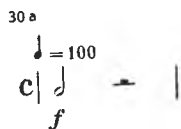
¹ В зависимости от характера музыки и от темпа импульс может становиться то «острее», то «мягче», т. е. то уменьшаться, то увеличиваться во времени. Однако все эти изменения происходят внутри одного удара *вдп*. Дирижер интуитивно легко определит, когда импульс займет все время удара *вдп*, а когда только какую-то часть этого времени. Эти временные колебания «микроскопичны» и потому не нуждаются в особом измерении. Общей мерой импульса остается один удар *вдп*. Напомним, что в дирижерском искусстве, в отличие от арифметики, нет абсолютных величин.

счетной доли до одного удара *вдп*. Если аффтакт обеспечивает выполнение той или иной исполнительской задачи, приходящейся на начало счетной доли, то сам он занимает время предыдущей счетной доли. Если же предвосхищаемое событие находится в середине счетной доли, то аффтакт показывается за один или несколько ударов *вдп* внутри самой этой счетной доли. В первом случае исполнителям передается ощущение счетнодолевой пульсации, а во втором — внутридолевой.

В зависимости от того, адресован ли аффтакт к звучанию, приходящемуся на начало счетной доли, или же к звучанию, возникающему после начала счетной доли, в функции аффтакта выступают полные (двухфазные) или неполные (однофазные) жесты.

ДВУХФАЗНЫЙ АУФТАКТ

Двухфазный аффтакт встречается наиболее часто. Он готовит решение какой-либо исполнительской задачи, приходящейся на начало счетной доли, и сам занимает время предыдущей счетной доли. Он отличается от обычного двухфазного жеста наличием двух ускоряющихся движений. В обычном жесте, как уже указывалось, в первую фазу (движение руки вверх) входит, как правило, замедляющееся движение, а ускоряющееся возникает только во второй фазе («падение» руки вниз). В аффтакте же ускоряющиеся движения присутствуют и в первой, и во второй фазе, причем они являются импульсами, то есть имеют соответствующие точки и приходятся на один удар *вдп* каждое. Формула такого аффтакта — 1 : 1 или 2 : 2. Приведем пример использования такого аффтакта. Если необходимо обеспечить вступление хора на начало счетной доли в ритмическом рисунке следующего примера, то дирижер делает двухфазный аффтакт перед вступлением, показывая дыхание.



Этот аффтакт занимает как бы четвертую четверть предыдущего такта. Он должен иметь темп и характер того звучания, которое наступит на первой доле. Чтобы передать исполнителям нуж-

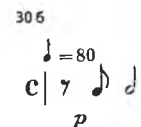
ный темп, дирижеру необходимо показать такую длительность, которая могла бы стать эталоном для последующих ритмических единиц музыки. Двухфазный аффтакт, занимая по длительности одну счетную долю (в данном случае четверть), передает исполнителям ощущение темпа. Одновременно две фазы этого жеста сообщают о внутридолевой пульсации по восьмым. Импульс в первой фазе обеспечивает взятие дыхания, а импульс во второй фазе обеспечивает совместное вступление. Одновременно пластика жеста и мимика сообщают о динамическом оттенке.

Аффтакт завершается в тот момент, когда начинается звучание, им подготовленное. Поэтому следующий жест, приходящийся на первую долю такта, выполняет функцию фиксации. Он отражает достигнутый темп и характер звучания. В жесте, занимающем первую долю, нет ускоряющихся движений. Однако в очередном жесте, приходящемся на вторую долю, необходимо предвосхитить «снятие» звука, приходящееся на начало третьей доли. Следовательно, этот жест опять окажется двухфазным аффтактом, где импульсы будут готовить снятие.

Двухфазный аффтакт может иметь слитный характер, если того требует музыка (медленный темп, штрих *legato*, нюанс *piano* и др.). В этом случае граница его фаз — верхняя точка жеста — не подчеркивается. Если же музыка (быстрый темп, штрих *staccato*, нюанс *forte* и др.) требует остроты жеста, то его верхняя точка акцентируется и тем самым подчеркивается граница между первой и второй фазами.

ОДНОФАЗНЫЙ АУФТАКТ

Однофазным аффтактом будем называть неполный жест, выполняющий функцию предвосхищения и включающий важнейший признак аффтакта — импульс. Среди однофазных аффтактов следует различать те, в которых «работает» только первая фаза (движение руки вверх), и те, в которых «работает» только вторая фаза («падение» руки). Однофазные аффтакты, в которых «работает» первая фаза, применяются для того, чтобы обеспечить действие исполнителей после начала данной счетной доли. В этом случае первая фаза жеста получает некоторую самостоятельность. Приведем пример однофазного аффтакта, в котором «работает» первая фаза. Допустим, что надо обеспечить вступление хора в следующем рисунке:



При вступлении после начала сильной доли необходимо передать исполнителям в первую очередь ощущение *вдп*. Так, в данном примере важно передать длительность восьмой. Импульс в первой фазе как раз и передаст исполнителям ощущение восьмой и укажет время наступления звука. Иначе говоря, дирижер в данном случае во время первой восьмой такта делает ускоряющееся движение (с «отскоком») вверх, и в точке окончания этого движения возникает звучание второй восьмой. Импульс завершился и аффтакт закончился. Цель достигнута: произошло вступление. Вторая фаза жеста фиксирует достигнутое звучание, его темп и характер и, следовательно, к аффтакту не относится. Аффтaктом явилась первая фаза жеста.

Однофазным аффтактом, в котором «работает» вторая фаза, пользуются для показа снятий или для обеспечения действия

на начало счетной доли. В этом случае импульс начинается, как правило, с «отрыва» и направляется книзу или в сторону. Вторая фаза в качестве аффтакта используется реже, поскольку действие на начало счетной доли лучше обеспечивается двухфазным аффтактом. Однако не всегда находится время для осуществления двухфазного аффтакта. Например, в этом ритмическом рисунке жест, приходящийся на первую долю, будет иметь формулу 3:1. Во второй фазе, занимающей время одного удара *вдп*, следует сделать импульс с «отрывом». Это движение и выполнит функцию аффтакта к акценту. Следовательно, перед нами однофазный аффтакт, в котором «работает» вторая фаза. Такой аффтакт применяется прежде всего в процессе исполнения для показа штрихов, снятий фермат, акцентов, но не применяется для показа первоначальных вступлений, поскольку не успевает подготовить взятие дыхания.

Однофазный аффтакт дирижеру показать труднее, чем двухфазный: на него падает меньше времени, чем на полный жест, поскольку однофазный аффтакт отстоит от подготавливаемого действия не на всю счетную долю, а лишь на ее часть. К тому же однофазный аффтакт располагает лишь одним импульсом, за время которого требуется передать всю предвосхищающую информацию. Тем не менее однофазные аффтакты — весьма действенное средство управления, широко применяемое в дирижерской практике.

СЛОЖНЫЕ АУФТАКТЫ

В предыдущей главе было предложено различать сложные и простые фазы жеста. Напомним, что простой фазой мы называем такую, в которую входит только один вид движения, а сложной — такую, которая объединяет движения разных видов. До сих пор речь шла об аффтах с простыми фазами, поскольку в каждой фазе был только один вид движения — импульс.

Следует заметить, что такое движение может занимать не только всю фазу, но и часть фазы. В этом случае внутри фазы будут совмещаться разные виды движений и, следовательно, фаза окажется сложной, включающей импульс только как один из своих элементов. Исходя из этого, целесообразно различать *простые и сложные аффтакты*. Простыми будем называть аффтакты, в которых все фазы простые, то есть содержат только импульсы. Сложными будем называть аффтакты, в которых есть хотя бы одна сложная фаза, то есть фаза, в которой импульс занимает только часть отводимого этой фазе времени. Остальное время отводится фиксирующим движениям (равномерным, замедляющимся и остановкам движения).

Приведем примеры сложных однофазных аффтатов. В следующем ритмическом рисунке нужно «снять» звучание на последней шестнадцатой второй четверти¹:

Внутридолевая пульсация здесь идет по шестнадцатым, и потому полная формула жеста, приходящегося на вторую четверть, — 3:1. Аффтатом к снятию выступает первая фаза жеста, занимающая три удара *вдп*. Рука во время первых двух ударов *вдп* стоит на месте, а во время третьего удара делает резко ускоряющееся движение вверх, снимая звучание на четвертом ударе. Импульс в данном случае начинается с «отрыва». Перед нами сложный однофазный аффтат, в котором «работает» первая фаза. Если обозначить ускоряющиеся движения (импульсы) сплошной линией, а все остальные — пунктиром, то графически его отличие от такого же простого аффтата можно выразить следующим образом:



В другом примере аффтатом к ритмическому рисунку второй четверти выступает вторая фаза жеста, приходящегося на первую долю:



Общая формула этого жеста — 1:3. Таким образом, вторая фаза занимает три удара *вдп*, из которых только последний отводится для импульса. Рука начинает вторую фазу с остановки, равномерного или замедляющегося движения, а затем — за один удар *вдп* до следующей доли — делает ускоряющееся движение книзу, то есть импульс в виде «падения». Вторая фаза, таким образом, оказывается сложной, и, следовательно, перед нами сложный однофазный аффтат, в котором «работает» вторая фаза. Его отличие от такого же простого аффтата можно графически выразить так:



¹ Знак ~ указывает время снятия.

Очевидно, что простой однофазный ауфтакт опережает предвосхищаемое действие на один удар *вдп*, а сложный — на несколько ударов. Но и в том и в другом непосредственным сигналом, стимулом к действию оказывается импульс, передающий исполнителям ощущение внутридолевой пульсации и непосредственно указывающий время того или иного действия.

Особый вид сложного однофазного ауфтакта встречается в медленном темпе. Фаза здесь начинается с ускоряющегося движения, но за счет медленного темпа не ограничивается им. Ускоряющееся движение не достигает подготавливаемого действия и переходит в равномерное или замедляющееся. Этот жест выглядит так:

32а Импульс, таким образом, оказывается в начале фазы.

Сложными могут быть и двухфазные ауфтакты, если по тем или иным причинам одна из фаз жеста оказывается сложной (их примеры будут приведены ниже). Всякое изменение структуры ауфтакта связано с конкретными задачами, которые ставит перед дирижером исполняемая музыка. Укажем на наиболее распространенные функциональные разновидности ауфтактов.

ЗАДЕРЖАННЫЙ АУФТАКТ

Задержанный ауфтакт применяется в тех случаях, когда необходимо добиться особенно острого вступления, акцента, четкого произнесения согласных и т. п. Задержанный ауфтакт готовит действие, приходящееся на начало счетной доли, и потому, как правило, является двухфазным жестом, занимающим (как минимум) время всей предыдущей счетной доли. Если задержанный ауфтакт готовит начало всего сочинения, то он может занять время несколько большее, чем одна счетная доля. В последнем случае образуется своеобразная фермата на паузе.

Сущность задержанного ауфтакта заключается в том, что вторая фаза его начинается с остановки движения или (реже) с замедляющегося движения, переходящего затем в ускоряющееся (импульс). Первая фаза задержанного ауфтакта всегда содержит только импульс. Отсюда следует, что в задержанном ауфтакте вторая фаза сложная, и потому сам жест является примером сложного двухфазного ауфтакта. Внешне этот жест выглядит следующим образом. Рука от исходной плоскости после «отскока» или «отрыва» резко уходит вверх, но на вершине жеста внезапно останавливается, после чего происходит резко ускоряющееся «падение» в точку начала следующего жеста. Эффективность жеста заключается в том, что во время первой фазы певцы берут дыхание, но начать пение не могут, поскольку происходит «задержка» — вторая фаза начинается с остановки. В этот

момент напряжение и внимание хора обостряется до предела. Наконец, рука «падает» в нужную точку, и звучание возникает с особой концентрированностью.

Когда задержанный ауфтакт применяется в начале всего сочинения, «задержка» руки в верхней точке жеста может быть относительно долгой. Однако следует помнить, что «передержка» может оказаться губительной, так как напряжение спадет и дыхание иссякнет. Если же задержанный ауфтакт применяется уже по ходу звучания произведения, то «задержка» вместе с остальными элементами жеста должна уложиться в рамки одной счетной доли. Линейка музыкального времени вновь дает нам возможность рассчитать соотношения всех элементов задержанного ауфтакта. Первая фаза задержанного ауфтакта состоит только из импульса, и потому занимает один удар *вдп*. Во второй фазе также имеется импульс, занимающий один удар *вдп*. Оставшееся количество ударов *вдп* приходится на остановку движения.

33

На этом примере (Дунаевский, «Колыбельная») удобно показать применение задержанного ауфтакта как в начале, так и в середине сочинения¹. Текст первого куплета «Колыбельной»: «Сон приходит на порог, крепко, крепко спи ты!» Второй куплет: «Чтобы завтра рано встать солнышку навстречу». Задержанный ауфтакт здесь может понадобиться в репетиционной работе

¹ Знак V указывает время начала ауфтакта. Знак V под нотным знаком определенной длительности указывает длительность ауфтакта.

для обеспечения четкого и короткого произнесения хором слов «сон» и «крепко» в первом куплете, «чтобы» и «солнышку» — во втором. При подготовке первого такта показывается задержанный афтакт по формуле 1 : 3. *Вдп* идет по шестнадцатым. Рука дирижера во время первой шестнадцатой ускоренно движется вверх (певцы в это время берут дыхание), затем внезапно останавливается на вершине жеста и во время последней шестнадцатой стремительно падает вниз, указывая начало пения. Именно эта устремленность после задержки заставляет исполнителей коротко и отчетливо произнести согласные («сон» и «чтобы»). Поскольку задержанный афтакт готовит начало произведения, остановка может быть несколько продлена, то есть жест может быть показан по формуле 1 : 4 или 1 : 5. При подготовке же первой доли третьего такта, где необходимо отчетливо произнести согласные в словах «крепко» и «солнышку», остановка или замедление движения должны точно уложиться во время двух средних шестнадцатых, то есть весь задержанный афтакт должен быть показан по формуле 1 : 3.

Задержанный афтакт удобно использовать для показа «прилегающих» к началу счетной доли коротких звуков, например форшлагов. Так, форшлаг в фортепианном вступлении к хору «На десятой версте» А. Давиденко целесообразно показывать задержанным афтактом по формуле 1 : 3.



Посмотрим теперь другой пример — хор «Доброй ночи» Шумана, где задержанный афтакт помогает короткому произнесению слога «те» на шестнадцатой в словах «в дремоте сладкой» (такт 9).



При показе первой четверти кисть в первой фазе отметит длительность одной шестнадцатой, а во второй фазе — трех

шестнадцатых (отношение фаз — 1:3). Учитывая медленный темп и общий характер музыки, импульс следует начать с «отрыва», так как «отскок» может показаться здесь слишком резким.

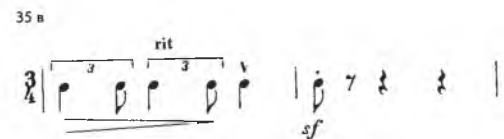
Приведем схематично другие примеры задержанных афтактов. Задержанный афтакт хорошо готовит фермату в начале сочинения.

При *вдп* по шестнадцатым формула жеста может быть 1 : 5 или 1 : 6:

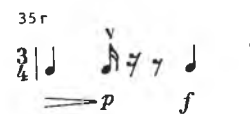
Задержанные афтакты применимы также при замедлении темпа, например, в следующем случае,



где при *вдп* по шестнадцатым афтакт показывается по формуле 1 : 3, или же в другом ритмическом рисунке,



где при *вдп* по триольным восьмым афтакт показывается по формуле 1 : 2. Задержанный афтакт применим также во время паузы:



Здесь при *вдп* по шестнадцатым афтакт показывается по формуле 1 : 3.

Изредка задержанный афтакт может быть однофазным. Поскольку задержанный афтакт готовит действие, приходящееся на начало счетной доли, постольку в однофазном задержанном афтакте будет «работать» вторая фаза. Это фаза будет сложной. Она начнется с остановки руки или с равномерного движения книзу, и лишь на время последнего удара *вдп* придется направленный вниз импульс, начатый с «отрыва». Однофазный задержанный афтакт применяется в тех случаях, когда не может быть использован двухфазный. Например, если

по условиям данного ритмического рисунка нельзя использовать импульс в первой фазе жеста:

35 д В этом случае штрих *legato* требует равномерного движения руки на предпоследней восьмой. Поэтому в первой фазе жеста, приходящейся на предпоследнюю восьмую, не будет импульса. Ауфтактом окажется только вторая фаза. В ней один удар *вдп* займет задержка, а второй — импульс, направленный книзиу.

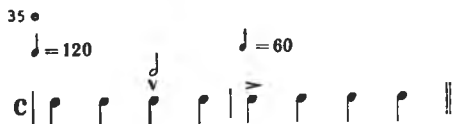
ПРИБЛИЖЕННЫЙ АУФТАКТ

В процессе дирижирования в силу тех или иных обстоятельств ауфтакт иногда перестает быть достаточно эффективным из-за того, что его отделяет от готовящегося действия слишком большой промежуток времени. Так, например, в медленных темпах одна счетная доля иногда длится очень долго, а потому ауфтакт, выполненный за ее время, теряет свою действенность: ускоряющееся движение, показанное за длительное время, не может быть резко ускоряющимся, вследствие чего оно теряет свой побудительный, импульсивный характер. Чтобы вернуть ауфтакту эффективность, приходится сокращать счетную долю, переходить на тактирование более короткими счетными долями (деление доли). Ауфтакт при этом как бы приближается к готовящейся им задаче, и такой ауфтакт можно назвать *приближенным*¹.

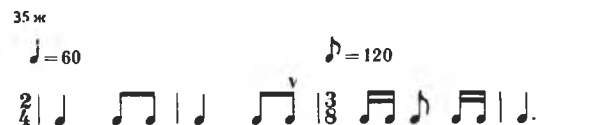
Приближенный ауфтакт может быть двухфазным, если он готовит действие, приходящееся на начало счетной доли, или однофазным, если готовящееся им действие происходит после начала счетной доли. Но и в том, и в другом случае приближенный ауфтакт оказывается сложным ауфтактом, ибо его первая фаза состоит из остановки (либо равномерного или замедляющегося движения) и ускоряющегося движения. Дирижер мягко отмечает начало счетной доли и, выждав (остановка движения), когда наступит время новой, более короткой счетной доли, показывает ауфтакт.

Приближенный ауфтакт применяется при показе смены темпа на более быстрый, смены ритма, акцента и других деталей.

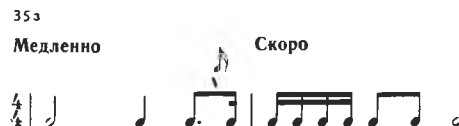
¹ В противоположных случаях — при замедлении темпа — счетная доля укрупняется и ауфтакт, наоборот, отдаляется от готовящейся им задачи.



Например, в следующем случае для показа резкой смены метра



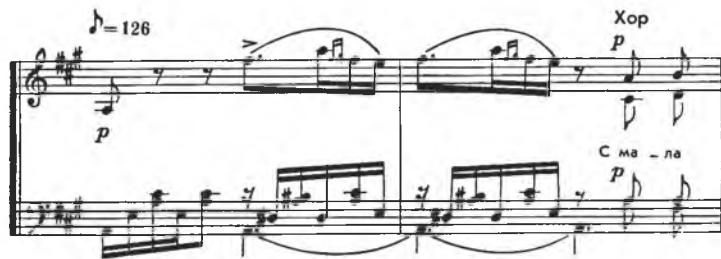
в третьем такте ауфтакт лучше сделать не ранее, чем на последней восьмой второго такта, то есть максимально «приблизить» его к началу третьего такта. Счетная доля меняется: вместо четверти ММ=60 теперь восьмая ММ=120. Дирижер от последней счетной доли второго такта «отщепляет» часть ее длительности и тем самым создает новую счетную долю.



В другом случае дирижер лишь намечает в первом такте четвертую четверть (остановка), а в начале последней восьмой делает ускоряющееся движение вверх (импульс). Этот приближенный ауфтакт является сложным однофазным ауфтактом, в котором «работает» первая фаза. Она сложная, поскольку в ней два удара *вдп* занимает остановка и один удар *вдп* занимает импульс, который может начаться с «отскока» или с «отрыва». Этот однофазный ауфтакт обеспечит вступление на последней шестнадцатой. Вторая фаза всего жеста, фиксирующая шестнадцатую, займет один удар *вдп*. Таким образом, общая формула всего жеста — 3 : 1, причем в первой фазе использован сложный однофазный ауфтакт.

Приближенным ауфтактом может быть показан переход на более быстрый темп в № 1 из кантаты Чайковского «Москва» — перед вступлением хора:





Импульс «приближается», передвигается к началу второй фазы, устанавливая ощущение новой счетной доли, более короткой, соответствующей уже новому темпу.

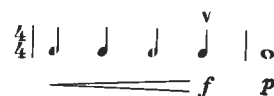
Приближенным афтактом является и жест по формуле 2 : 1, показывающий переход на новую счетную долю в хоре «С крепкий дуб тебе повырасти» (см. пример 25). В этом прерывистом жесте вторая фаза является афтактом к последующей счетной доле.

КОНТРАСТНЫЙ АУФТАКТ

Как известно, афтакт предвосхищает не только метроритмическое положение подготавливаемого им события, но и — по возможности — все оттенки предстоящего звучания и, в частности, динамику. Характер афтактового движения должен быть «похожим» на предвосхищаемый динамический оттенок. В этом смысле можно говорить о «громких» или «тихих» афтактах. *Контрастным* афтактом мы называем такой двухфазный жест, в котором фазы соответствуют контрастным динамическим оттенкам, например первая фаза соответствует оттенку forte, а вторая — piano. Такой афтакт применяется, в основном, для показа резких смен динамических градаций, например для показа subito piano. Первая фаза показывается forte, фиксируя динамику уже наступившего звучания. Вторая фаза показывается piano. Ускоряющееся движение в ней имеет относительно менее резкий характер. Часто по рисунку оно выглядит не как прямолинейное,

а как кругообразное движение: фаза, предвосхищающая оттенок piano, в меньшей степени акцентирует свою конечную точку, стремясь как бы преодолеть ее. Рука при этом не «падает» в точку сверху, а как бы мягко подхватывает ее снизу. Движение руки во второй фазе часто бывает короче, чем в первой.

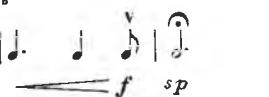
В следующем примере *вдп* идет по восьмым. Контрастный афтакт показывается по формуле 1 : 1:



Импульс в первой фазе соответствует оттенку forte, а короткое движение вниз во второй фазе соответствует оттенку piano.

В примере 36в *вдп* идет по триольным восьмым:

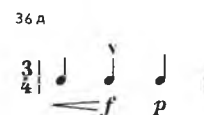
При сетке «на два» второй жест первого такта оказывается контрастным афтактом, показываемым по формуле 2 : 1. Здесь первая фаза сложная: остановка плюс импульс, начатый «отрывом», в характере forte. Вторая фаза — простая: «падение» руки в характере piano. Данный контрастный афтакт по структуре напоминает приближенный афтакт.



В следующем примере *вдп* идет по шестнадцатым. Контрастный афтакт показывается на второй четверти по формуле 1 : 3. Здесь первая фаза — простая: импульс в нюансе forte. Вторая фаза — сложная: остановка на вершине жеста плюс «падение» в нюансе piano. Данный контрастный афтакт по структуре напоминает задержанный афтакт.

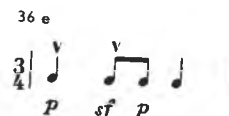


В следующем примере *вдп* идет по шестнадцатым. Контрастный афтакт показывается на второй четверти по формуле 3 : 1. Первая фаза здесь сложная: остановка плюс импульс, начинающийся с «отрыва» в нюансе forte. Вторая фаза — простая: «падение» руки в нюансе piano.



Контрастный афтакт применяется также и для показа subito forte. В этом случае первая фаза показывается в нюансе piano, а вторая — forte. Аналогичным образом показывается sforzando, например, в таком случае:

Здесь на первой счетной доле должен быть контрастный афтакт, в котором вторая фаза соответствует оттенку forte. Первая же фаза второго жеста явится однофазным афтактом, соответствующим оттенку piano.



Особой разновидностью контрастного афтакта является двухфазный афтакт, в котором после импульса в первой фазе следует равномерное или замедляющееся движение во второй фазе. Вследствие несоответствия первой и второй фаз такой афтакт можно назвать «парадоксальным». Этот афтакт применяется, например, для показа четкого и насыщенного вступления на forte, но требующего не резкой, а мягкой звучности. «Парадоксальный» афтакт показывается обычно по формуле 1 : 2 или 1 : 3. Резкий взлет руки в первой фазе обеспечивает четкость и насыщенность звучания, а следующий за этим равномерный или замедляющийся спуск руки во второй фазе призывает к полноте и мягкости звучания. Таким афтактом

удобно показать, например, вступление к № 1 из Мессы си минор Баха или начало первого номера кантаты Пуленка «Лик человеческий».

АУФТАКТ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА

До сих пор речь шла об аффтактах в пределах длительности одной счетной доли. Однако, как указывалось в предыдущей главе, встречаются жесты, которые объединяют в себе несколько счетных долей, например, единичные жесты, соответствующие по длительности целому такту. Такие жесты мы условились называть жестами высшего порядка. Очевидно, что если такой жест включает в себя функцию аффтакта, мы вправе говорить об *аффтакте высшего порядка*. Жест высшего порядка, объединяющий счетные доли, способен помочь преодолению ненужных, в том или ином случае, точек (например, при показе целой длительности), укреплению чувства перспективы музыкального развития, целостности формы.

Примером аффтакта высшего порядка может служить подготовка снятия в конце долгого звука, включающего несколько счетных долей. Например, при дирижировании целой длительностью рука равномерными движениями своевременно отмечает все четыре счетные доли, но начальные точки каждой из них намечаются лишь «касаниями», без акцентов. Только за один удар *вдп* до окончания четвертой четверти показывается импульс, начатый с «отрыва»: рука ускоренно уходит вверх, готовя снятие звучания. Если *вдп* идет здесь по восьмым, то формула жеста оказывается 7 : 1. Наличие импульса придает всему жесту высшего порядка функцию аффтакта. Схематически такой аффтакт высшего порядка можно представить следующим образом¹:

36 ж В другом примере снятие надо произвести на начало следующего такта. В этом случае в аффтакте высшего порядка появятся два импульса: за время четвертой счетной доли рука сделает два ускоренных движения — вверх и вниз, готовя снятие на начало следующего такта. Схематически такой аффтакт выглядит так:



Очевидно, что в первом случае мы имеем дело с подобием однофазного, а во втором случае — двухфазного аффтактов.

¹ Пунктирные «арки» соответствуют счетным долям.

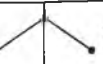
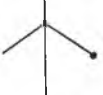

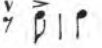


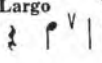
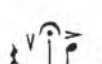
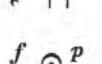
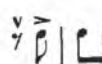
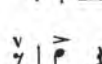
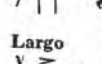
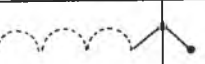


Специфика аффтакта высшего порядка заключается в том, что функция предвосхищения включается в жест, управляющий длительностью, которая занимает не одну, а несколько счетных долей. Аффтакт высшего порядка — это как бы увеличенный во временном масштабе обычный аффтакт, причем его временное увеличение происходит за счет фиксирующих движений, предшествующих импульсам. Последние остаются столь же краткими, как и в обычных аффтактах, то есть занимают время одного удара *вдп* или часть этого времени. Подчеркнем, что термин «аффтакт высшего порядка» подразумевает не какое-либо новое качество жеста, а лишь более крупный временной масштаб по сравнению с обычным жестом, не выходящим за пределы одной счетной доли.

Описанные выше разновидности аффтактов можно свести в единую таблицу (см. таблицу на с. 82). В этих сравнительных схемах слева от центральной черты изображены первые фазы, а справа — вторые. Точками обозначены конечные точки фаз. Сплошной чертой отмечены предвосхищающие движения (импульсы), а пунктирной — фиксирующие и ведущие. Прямыми линиями обозначены движения, укладывающиеся в рамки одной счетной доли. Движения, выходящие за рамки счетной доли, обозначены волнистой пунктирной линией (см. аффтакты высшего порядка). Слева от схемы жеста дается его классификационное обозначение и возможное функциональное использование (например, приближенный, контрастный, задержанный аффтакты). Справа от схемы жеста приводятся условные примеры, требующие показа того или иного аффтакта.

Из схемы видно, что все разнообразие аффтактов сводится, в основном, к различиям в соотношении двух функциональных групп движений: предвосхищающих и фиксирующих. Так, в простых аффтактах фиксирующие и ведущие движения отсутствуют (за исключением «парадоксального» аффтакта). В сложных аффтактах они сочетаются с предвосхищающими в различных временных соотношениях. Наконец, в аффтактах высшего порядка они занимают большую часть отводимого на жест времени.

Из нотных примеров видно также, что одно и то же действие исполнителей можно подготовить разными видами аффтактов в зависимости от всего контекста исполняемой музыки. С другой стороны, очевидно, что один и тот же вид аффтакта может обеспечивать разные исполнительские задачи, предвосхищая то синкопу, то вступление, то смену темпа и т. п. Рассмотрим поэтому на конкретных музыкальных примерах случаи использования аффтакта для подготовки различных исполнительских задач.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ СХЕМЫ АУФТАКТОВ

Простые ауттакты	Двухфазные обычный	
	контрастный	
	«парадоксальный»	
	Однофазные «работает» первая фаза	
	«работает» вторая фаза	
Сложные ауттакты	Двухфазные с двумя сложными фазами	
	с первой сложной фазой (приближенный)	
	со второй сложной фазой (задержанный)	
	со второй сложной фазой (контрастный)	
	Однофазные «работает» первая фаза (приближенный)	
	«работает» вторая фаза (задержанный)	
	«работает» первая фаза в медленном темпе	
Ауттакты высшего порядка	Двухфазный	
	Однофазные «работает» первая фаза	
	«работает» вторая фаза	

ПОКАЗ
ВСТУПЛЕНИЙ

При дирижировании хором показ вступления обязательно включает в себя и показ вдоха как необходимого физиологического акта перед пением, обеспечивающего одновременность начала звучания. Как справедливо отмечает П. Чесноков, «без хорошего, своевременного и дружного дыхания не может быть хорошего, своевременного и дружного вступления»¹. Сам процесс взятия дыхания не имеет четких временных границ, но длится не более одной фазы. В двухфазном ауттакте этот процесс занимает, как правило, всю первую фазу, а в однофазном только часть фазы.

При вступлении на начало счетной доли необходим двухфазный ауттакт. Предупредительно поднятая (вдох), а затем опущенная (начало пения) рука хорошо организует процесс одновременного вступления голосов. Подъем руки легко ассоциируется и с процессом накопления воздуха легкими, и с призывом к вниманию, а резкое падение руки, напоминающее жест утверждения, хорошо организует подачу звука². Однако конкретные двухфазные ауттакты, готовые вступления, будут многими чертами отличаться друг от друга в разных произведениях в зависимости от исполнительских задач.

Рассмотрим, например двухфазный ауттакт, готовящий вступление к «Колыбельной» Дунаевского (переложение для хора а cappella А. Свешникова). Здесь, как уже отмечалось, в репетиционной работе следует применить двухфазный задержанный ауттакт, для того чтобы обеспечить отчетливое произнесение согласного в первом слове (см. пример 33). В этом ауттакте в первую фазу войдет импульс, начатый с «отскока», но «отскок» здесь в соответствии с характером будущего звучания следует показать легко и мягко. Вторая фаза начнется с остановки или с равномерного движения вниз, готовя соответствующее звучание в медленном темпе при тихой звучности в штрихе legato. Затем рука с мягкого «отрыва» сделает во время последнего удара *вдп* ускоряющееся движение вниз, тоже мягкое. В точке окончания этого движения возникает первый звук. Длительность всего ауттакта передаст исполнителям ощущение счетнодолевой пульсации, а импульсы в первой и второй фазах — ощущение внутридолевой пульсации. Характер точек и движений между ними подготовит необходимый характер звучания. Формула жеста здесь 1 : 3 при *вдп* по шестнадцатым.

¹ Чесноков П. Хор и управление им. М., 1952, с. 30.

² Необходимость двухфазного ауттакта при вступлении на начало счетной доли — специфика управления хором или духовыми инструментами. Струнным, например, можно показывать такое вступление и однофазным ауттактом, в котором «работает» вторая фаза, ибо им не требуется времени для взятия дыхания.

Если же четкое произношение согласных уже отработано, то это же вступление можно показать и простым афтактом по формуле 1:1 при *вдп* по восьмым. В этом случае «отскок» в первой фазе и «отрыв» во второй также будут показаны мягкими и легкими движениями. Весь жест вообще приобретет характер слитный, без акцентирования точек. Ускоряющиеся движения не будут слишком быстрыми, поскольку они производятся в течение одной восьмой, а нюанс *pianissimo* заставит огранить размах руки.

Совершенно иначе выглядит двухфазный афтакт, готовящий, например, вступление к песне «Смело, товарищи, в ногу», в том случае, если используется быстрый темп и громкая звучность:

37

В темпе марша



Поэтому уже в первой фазе импульс начнется с резкого «отскока». Резкий «отскок» сообщит ускоряющемуся движению вверх довольно большой размах, соответствующий будущему *forte*. Однако, поскольку это движение занимает один удар *вдп*, оно окажется резко ускоряющимся. В точке начала второй фазы рука резко остановится, а затем во время последнего удара *вдп* столь же резко с «отрыва» устремится вниз. Перед нами, таким образом, задержанный афтакт, показанный по формуле 1:3, но характер его — в соответствии с музыкой — решительно отличается от описанного выше афтакта к «Колыбельной» Дунаевского.

Вступление к хору Мендельсона «Весеннее утро» (дирижируется «на раз») можно показать также задержанным афтактом, но уже по другой формуле:

38

Умеренно скоро



Здесь афтакт должен передать исполнителям ощущение пульсации по восьмым. Поэтому его целесообразно показать за три восьмые до первой доли. Первая фаза жеста даст ускоряющееся движение вверх, затем произойдет остановка на вершине жеста и на последней восьмой рука устремится вниз. Формула жеста — 1:2.

Если вступление происходит после начала счетной доли, то для его подготовки используется однофазный афтакт, в котором «работает» первая фаза. Например, в хоре «Кто там, с победой к славе» из оперы Верди «Аида» вступление приходится на шестнадцатую из затакта:

39



При *вдп* по шестнадцатым первый удар займет импульс, начатый с «отскока», который передаст исполнителям ощущение шестнадцатой и подготовит своевременное взятие звука. Формула полного жеста — 1:3.

Вступление в хоре В. Калинникова «Элегия» тоже начинается из затакта, но на этот раз в медленном темпе и с восьмой.

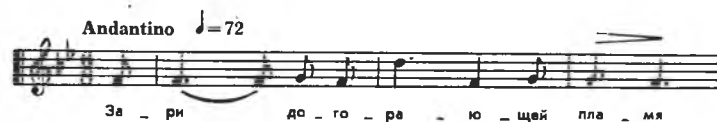
40



Здесь тоже потребуется сложный однофазный афтакт, но с другой структурой. После импульса, начатого с «отскока», в фазе последует равномерное или замедляющееся движение, подсказывающее медленный темп, нюанс *piano* и штрих *legato*. Само мгновение вступления непосредственно не фиксируется: певцы на основании «отскока» ощущают начало отсчета времени по восьмым и вступают на вторую восьмую. Формула полного жеста — 1:1.

В хоре Танеева «Вечер» вступление начинается из затакта с триольной восьмой (размер $\frac{6}{8}$ здесь дирижируется «на два»).

41



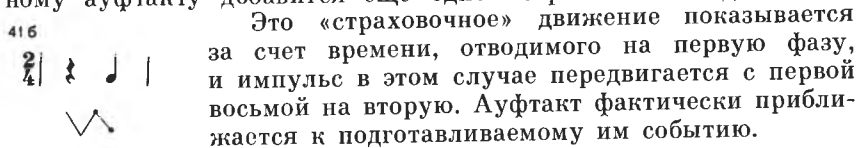
Здесь тоже нужен сложный однофазный афтакт, начинающийся за две восьмых до вступления. На первой восьмой будет сделан импульс, начатый с «отскока», а на второй восьмой рука будет продолжать подъем уже равномерно. Импульс передаст ощущение

«едн по восьмым, а равномерное движение — ощущение медленного темпа и соответствующего характера звучания. Формула полного жеста — 2:1¹.

Иногда при показе вступлений встречаются дополнительные «страховочные» движения, производимые еще до аутфакта. Так, например, при показе вступления на начало такта, дирижер иногда «откладывает» целиком предшествующий такт. В принципе без таких «страховочных» жестов можно вполне обойтись. Но в ряде так называемых «трудных» случаев учащемуся или начинающему дирижеру они могут потребоваться. Одним из таких случаев является показ аутфакта, готовящего начало слабой доли. Для четкости рисунка здесь можно «отложить» предварительную сильную или относительно сильную долю в характерном для них направлении. Например, в хоре В. Калинникова «Элегия» в конце произведения после паузы идет вступление:

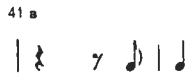


Если заботиться о сохранении рисунка сетки, то перед двухфазным аутфактом, приходящимся на первую четверть, следует четко показать «раз» движением книзу. К необходимому двухфазному аутфакту добавится еще одно «страховочное» движение:

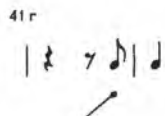


Это «страховочное» движение показывается за счет времени, отводимого на первую фазу, и импульс в этом случае передвигается с первой восьмой на вторую. Аутфакт фактически приближается к подготавливаемому им событию.

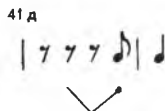
Особенно часто «страховочные» движения встречаются при подготовке вступления после начала счетной доли. Чаще всего в этом случае однофазный аутфакт с «работающей» первой фазой предваряется второй фазой от предыдущего жеста. Например, при показе вступления



жест выглядит не как



а как



Весь жест, таким образом, занимает не половину счетной доли, а всю счетную долю и к тому же начинается второй фазой, а продолжается первой. «Страховочные» движения, прибавляющиеся при определенных обстоятельствах и к двухфазным, и к однофазным аутфактам, как уже указывалось, не являются принципиально необходимыми и потому не меняют высказанных выше общих положений относительно аутфакта.

Применяя такие движения, следует помнить, что всякий жест, предваряющий аутфакт, должен быть всегда менее активен, чтобы не мешать выпуклости самого аутфакта. В противном случае исполнители могут принять «страховочное» движение за сам аутфакт и вступить ранее положенного времени.

Готовя соответствующую долю, аутфакт, как правило, не нарушает обычного рисунка дирижерской сетки. Однако бывают случаи, когда направление движения руки отступает от принятого рисунка. Это происходит тогда, когда движение руки приостанавливается внутри счетной доли. Предыдущее движение руки в этом случае необходимо повторить, придав ему функцию аутфакта, иначе следующая доля не совпадет с отведенным ей в сетке местом. При этом происходит как бы деление метрической доли такта на более мелкие (напомним, что деление метрической доли такта происходит путем движения руки в том же направлении). Например, в хоре А. Давиденко «Узник» после фермат на цезуре в пределах первой четверти следует показать однофазный аутфакт, в котором «работает» вторая фаза, то есть повторить движение руки вниз, чтобы обеспечить вступление альтов и басов.



При использовании однофазного аутфакта для подготовки вступления после начала счетной доли общим правилом является следующее: чем короче длительность подготавливаемого звука, тем острее, короче должен быть импульс в аутфакте.

¹ Возможны и другие варианты: «приблизженный» аутфакт по формуле — 2:1 (импульс показывается за время второй восьмой) и простой аутфакт по формуле — 1:2 (импульс на первой восьмой).

ПОКАЗ СНЯТИЯ

Если снятие приходится на начало счетной доли, то ауфтакт, готовящий его, показывается во время предыдущей счетной доли. Ауфтакт в этом случае двухфазный или же однофазный, в котором «работает» вторая фаза. Если же снятие происходит после начала счетной доли, то ауфтакт показывается во время данной счетной доли и является однофазным ауфтактом, в котором «работает» первая фаза.

После начала доли снять звук значительно сложнее, чем в момент начала. К сожалению, точному снятию педагоги обычно уделяют меньше внимания, чем точному вступлению. Потому учащиеся, как правило, слабее владеют этим важным приемом и часто снимают длительность звука либо позже, либо раньше указанного времени.

Снятие после начала доли готовится однофазным ауфтактом, импульс которого начинается с «отрыва». В отличие от «отскока» «отрыв» акцентирует не столько начальную точку движения, сколько конечную точку движения. Поэтому, если «отскок» хорошо стимулирует взятие дыхания, обеспечивая вступление голосов и другие начальные моменты исполнения, «отрыв» хорошо готовит снятия и иные завершающие или продолжающие моменты звучания, падающие на начало второй фазы. Однофазный ауфтакт, в котором импульс начат «отрывом», хорошо акцентирует верхнюю точку взлета руки и потому весьма удобен для точного показа снятия.

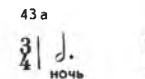
Приведем пример из хора Чайковского «Ночевала тучка»:



Здесь возникает задача точного снятия звучания именно в конце первого такта, а не в начале следующего, ибо такое искажение ритма придаст всей фразе не свойственный ей утвердительный характер. Для показа точного снятия следует сделать однофазный ауфтакт на последней восьмой третьей четверти первого такта. Для этого нужно мягко («касанием») отметить начало последней счетной доли в такте, а затем в момент последнего удара *вдп* (последней восьмой такта) «отрывом» увести руку вверх. В верхней точке жеста произойдет снятие.

В хоровом дирижировании особую техническую трудность представляет «снятие на согласном», то есть снятие звука, на который приходится завершающий слово согласный. Неточность снятия приводит здесь к тому, что исполнители начинают произносить согласные в разное время. Этот разноречивый особенно усиливается, если в конце слова оказываются шипящие или

свистящие согласные. Возьмем для примера слово «ночь» в следующем ритме:



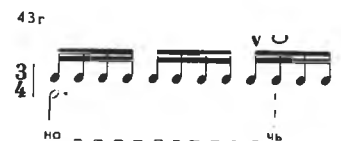
Если подготовить снятие двухфазным ауфтактом на второй четверти, то снятие произойдет на первой шестнадцатой третьей четверти, и длительность, таким образом, не додержится:



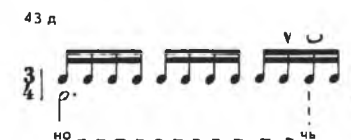
Если же готовить это снятие двухфазным ауфтактом на третьей четверти (как это часто делают учащиеся), то снятие произойдет на первой шестнадцатой следующего такта, то есть длительность передержится:



Опираясь на линейку музыкального времени и используя однофазные ауфтакты, можно произвести точное снятие на четвертой шестнадцатой последней счетной доли. Для уяснения этого приема покажем последовательно снятие на второй, третьей и четвертой шестнадцатых последней четверти. Для этого введем *вдп* по шестнадцатым. Показывая простой однофазный ауфтакт (импульс, начатый «отрывом») на первой шестнадцатой третьей четверти, можно обеспечить снятие на второй шестнадца-



Сделав этот импульс на второй шестнадцатой, обеспечиваем снятие на третьей:



Наконец, если поместить данный ауфтакт на третью шестнадцатую, то можно обеспечить необходимое в нашем примере снятие на последнюю шестнадцатую такта:

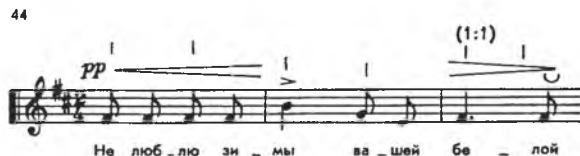


В двух последних случаях точку начала третьей четверти не следует акцентировать. Ее нужно показать мягкой точкой «касания». Фактически здесь для снятия на последней шестнадцатой используется приближенный однофазный ауфтакт. Первые две шестнадцатые займет остановка или равномерное движение руки, а на третью шестнадцатую придется ускоряющееся движение кверху. Подобная задача возникает, например, в хоре Чеснокова «Теплится зорька» на словах «думы прочь»:



Снятие происходит на слове «прочь». Сетка здесь «на два» и *вдп* по триольным восьмым. Снятие готовится однофазным ауфтактом, где «работает» первая фаза, импульс которой делается во время второй триольной восьмой (первую восьмую займет остановка). Как и в других случаях снятия, ускоряющееся движение начнется здесь с «отрыва».

Для точности показа снятия, как, впрочем, и других исполнительских деталей, чрезвычайно важно верное определение внутри-долевой пульсации. Так, например, в хоре «Соловушка» Чайковского для снятия на слабой доле на последней восьмой третьего такта следует представить *вдп* по восьмым и подготовить снятие однофазным ауфтактом во время предпоследней восьмой:



В другом хоре Чайковского — «Без поры да без времени» — *вдп* пойдет по четвертям. Двухфазный ауфтакт, показанный на второй счетной доле второго такта, подготовит снятие на начало третьей доли:



Особо следует остановиться на снятии *фермат*. Среди фермат следует различать *заключительные* и *серединные*. После заключительной ферматы либо завершается все сочинение, либо наступает пауза. После серединной ферматы сразу же идет следующий звук.

Заключительная фермата снимается либо двухфазным ауфтактом (обычным или задержанным), либо однофазным, в котором «работает» вторая фаза. При снятии задержанным ауфтактом рука в начале длительности устремляется импульсом вверх, затем останавливается, выдерживая фермату, и, наконец, ускоренно падает вниз, в точку снятия. Жест показывается по формуле 1 : 2, 1 : 3, 1 : 4 и т. п. в зависимости от длительности ферматы. При снятии однофазным ауфтактом с «работающей» второй фазой фермата выдерживается во время первой фазы. В первую фазу в этом случае входит равномерный подъем руки. Ауфтактом к снятию оказывается стремительное падение руки во второй фазе. Общая формула всего жеста, приходящегося на фермату, может быть 2 : 1, 3 : 1, 4 : 1 и т. п.

Так, например, снимается заключительная фермата в хоре Аракишвили «О поэте», где снятие готовится однофазным ауфтактом, в котором «работает» вторая фаза. Ускоренное падение руки вниз (импульс, начатый с «отрыва») происходит здесь на последнем ударе *вдп*.

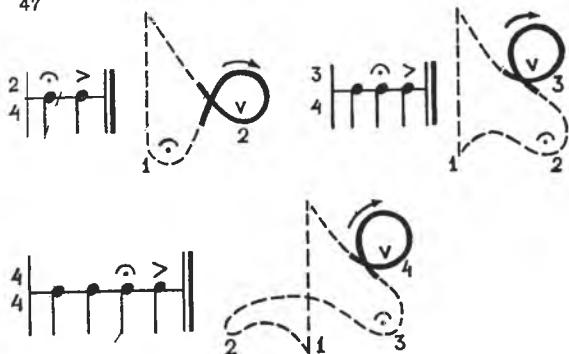


Серединная фермата снимается иначе. Здесь после выдерживания ферматы ее следует снять однофазным ауфтактом, в котором «работает» первая фаза. Это значит, что после выслушивания ферматы рука сделает ускоряющееся движение вверх, и этот импульс станет одновременно ауфтактом к последующей доле. Такое совмещение функций в одном жесте — показ снятия и показ вступления — характерная особенность дирижирования серединными ферматами. В таких случаях нужно думать прежде всего о показе следующего звука, поскольку, эффективно показав начало следующего звука, дирижер тем самым удачно снимет и предыдущий.

Когда серединная фермата находится на предпоследней счетной доле такта, последнюю долю для удобства снятия лучше

показывать по часовой стрелке «подхватом», тем самым несколько меняя рисунок сетки¹:

47



ПОКАЗ АКЦЕНТОВ И ШТРИХОВ

О различных видах акцентов шла речь во второй главе. Добавим теперь, что акцент, приходящийся на начало доли, готовится двухфазным афтактом, а возникающий после начала доли — однофазным. Акцент может быть показан как обычным, так и задержанным афтактом, причем последний, концентрируя внимание исполнителей, оказывается особенно эффективным. Если необходимо показать несколько акцентов подряд, то образуется цепь афтактов, например:

47a



Каждая конечная точка предыдущего афтакта становится исходной точкой для импульса следующего афтакта. Импульсы начинаются с точки «отскока». Афтакты здесь могут быть обычными (по формуле 1 : 1 при *вдп* по восьмым) или задержанными (по формуле 3 : 1 при *вдп* по шестнадцатым).

При показе акцентов импульс может начинаться и с «отрыва». Например, в хоре Калинникова «На старом кургане» на словах «каплями кровь» звучат акцентированные половинные длительности, которые при дирижировании $\frac{6}{4}$ «на два» приобретают синкопический характер (см. пример 29). Акцент на первой половинной достигается отскоком руки от начальной точки

предыдущей счетной доли. «Отрывом» можно акцентировать третью, а затем пятую четверти. Для этого после фиксации первой счетной доли рука остается неподвижной или медленно движется кверху, затем, в нужное время, резким «отрывом» акцентирует третью четверть. Далее рука мягко опускается, лишь точкой «касания» отмечая четвертую четверть, и вновь резким движением вверх («отрыв») акцентируется пятая четверть, после чего рука остается вверху уже до конца такта.

Цепь афтактов необходима при показе штриха *staccato*. Особо острое *staccato* показывается двухфазным афтактом по формуле 1 : 3. Показ *staccato* неминуемо связан с акцентированием точек. Рука устремляется к «точке» резко ускоряющимся движением, как бы стремясь «пробить» дирижерскую плоскость. Соприкасаясь с плоскостью, она резко отскакивает от нее. Поэтому штрих *staccato* требует использования точки «отскока».

При штрихе *marcato* характер точки меняется. Здесь рука, приходя после ускоряющегося движения к плоскости, не отскакивает от нее, а останавливается, как бы «увязая» в ней. При штрихе *marcato* фазы, готовящие данный звук, завершаются точкой «стоп». Для штриха *marcato* характерен также переход от ускоряющегося движения к равномерному.

Показ *legato*, напротив, требует «преодоления» точек жеста, избегания их акцентирования¹. Характер певучести, связности достигается преимущественно равномерными и замедляющимися движениями как в первой, так и во второй фазах жеста. Лишь в самом конце второй фазы можно сделать легкое ускоряющееся движение к точке начала новой доли. При показе *legato* используются точки «касания». В этом случае не происходит «отскока»: плоскость не «отбрасывает» руки. В момент соприкосновения с плоскостью рука тормозит движение и потому не ударяется о плоскость, а касается ее. В подвижных темпах, когда необходим быстрый уход от точки, происходит «отрыв», а не «отскок». Таковы способы преодоления точек. Штрих *legato* требует непрерывности жеста: движение руки идет без остановок. Формулы жестов в этом случае чаще всего бывают 1 : 1 или 3 : 1 без акцентирования границы между первой и второй фазой. Те же формулы применяются и для жестов, показывающих штрих *non legato*, однако здесь в фазах чередуются ускоряющиеся движения и остановки. Точки показываются как «отскок», но не столь острые, как при *staccato*, ибо они готовятся не резко, а постепенно ускоряющимися движениями.

Для убедительного показа штрихов очень важно выработать ощущение «звука» в руке. Выразительный дирижерский жест неразрывно связан с этим ощущением. Рука дирижера как будто несет в себе сам звук в соответствии с его характером.

¹ Все штрихи, близкие к *legato*, показываются как «связывание» точек, а штрихи, близкие к *staccato*, — как «разъединение» точек.

¹ Хорошим материалом для овладения снятием срединных фермат являются хоралы Баха.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что при всем своем многообразии дирижерские движения имеют общие технические основы. Все богатство музыки дирижер отражает путем придания однофазным или двухфазным жестам различных функций, путем усиления или ослабления тех или иных элементов жеста, путем изменения соотношений фаз жеста и самих жестов.

Подчеркнем, что теоретическое осознание и практическое усвоение таких основ дирижерских движений, как счетнодолевая и внутридолевая пульсации, фазы и точки жеста, виды движений и типы точек, формулы жеста, разновидности аутфактов и проч. не ведут к унификации жеста. Наоборот, овладение этими основами дает дирижеру большую свободу в выборе того или иного приема для показа соответствующей исполнительской задачи. В каждом конкретном случае, как правило, имеется возможность осуществить показ несколькими разными способами в зависимости от данной музыки, задач данного исполнения и творческих намерений дирижера.

Приведем некоторые примеры, показывающие возможность такого выбора при управлении, допустим, метроритмической стороной исполнения.

Выше приводился пример синкопического рисунка из хора В. Калинникова «На старом кургане» (см. пример 29), где для точного исполнения ритма необходимо передать хору ощущение внутридолевой пульсации. Сделать это можно не менее чем шестью способами: 1) делать жесты по формулам $1:2+1:2$, начиная импульс с «отрыва»; 2) делать жесты по формулам $1:2+1:2$, начиная импульс с «отскока»; 3) первый жест сделать по формуле $2:1$, начиная импульс с «отрыва», а второй — по формуле $1:2$, начиная импульс с «отскока»; 4) делать жесты по тем же формулам, но применяя «отскок» в первом импульсе, а «отрыв» во втором; 5) по тем же формулам ($2:1+1:2$) первый жест показать слитно, без акцентирования верхней точки, а во втором начать импульс с «отскока»; 6) по тем же формулам оба импульса начать с «отрыва».

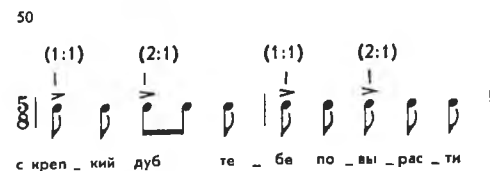
Последний вариант предпочтительнее, поскольку этот вариант наилучшим образом обеспечит показ акцентов на каждой из половинных. Дирижер вправе избрать и какой-либо иной вариант, удовлетворяющий требованиям данного фрагмента.

В хоре из оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» аутфакт может быть обеспечен разными приемами, но все эти приемы должны передавать внутридолевую пульсацию восьмыми.

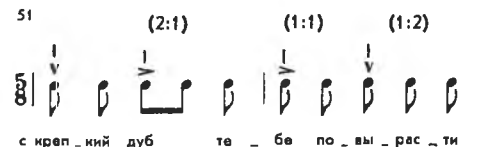
Рассмотрим эти приемы: 1) импульс на первой и на третьей восьмой (дирижирование «на два»):



2) прием скрытого деления доли — первую счетную долю, содержащую две восьмых, показать как $1:1$, а вторую, содержащую три восьмых, — как $2:1$ (последняя восьмая явится как бы аутфактом к первой доле нового такта):



3) смешанный прием; импульс делать на первую восьмую, а вторую счетную долю показать жестом как $2:1$ или, наоборот, показать первую счетную долю как $1:1$, а вторую (т. е. третью восьмую) сделать импульсивно:



Другой пример. В женском хоре из I действия оперы Бородина «Князь Игорь» и вступление хора, и штрих *staccato* в оркестре можно показать, лишь хорошо ощущая *вдн* по четвертям:



Это также можно сделать несколькими способами. Так, дирижируя в сетке «на раз», можно: а) продирижировать первый такт с делением доли на неравные части таким образом, чтобы импульс на третьей четверти явился аутфактом к вступлению хора, а в тактах 2 и 3 показать острый импульс на первой четверти, обеспечивая ощущение *вдн* по четвертям и штриха *staccato*:



б) продирижировав первый такт таким же образом, во втором и третьем тактах применить прием скрытого деления доли, то есть показать жесты по формуле 4:1, где последняя четверть явится афтактом:



Наконец, дирижируя в сетке «на два», можно показывать неравные счетные доли (пример 55), прибегая к их скрытому делению (пример 56):



Заметим также, что сама структура жеста может быть более или менее обнажена или завуалирована. Степень «обнажения» структуры жеста зависит от музыки, от конкретных условий управления исполнением. Так, если процесс управления идет легко, то дирижеру нет необходимости в каждом из жестов подчеркивать его фазовую структуру. Вместе с тем, дирижер должен быть готов в любое мгновение сделать тот или иной жест более четким, обнажить его строение для лучшего решения той или иной задачи.

Как уже упоминалось, каждый четкий жест может быть выражен формулой, отражающей временные соотношения его фаз. Однако напомним, что жесты с одной и той же формулой могут выглядеть весьма разнообразно и решать много различных задач.

Так, жест с формулой 1:3, в котором в первой фазе имеется импульс, начатый с «отскока», может быть однофазным афтактом, готовящим и взятие дыхания с вступлением после начала счетной доли, и акцент, и синкопу. Но он может быть и двухфазным афтактом, показывающим вступление на начало счетной доли, штрих *staccato* и др. Жестом с формулой 3:1 можно показать снятие в конце счетной доли (однофазный афтакт), штрих *legato* (двухфазный афтакт, где точки смягчены), *marcato* (с остановкой движения в начале счетной доли), резкую смену темпа («приблизженный» афтакт) и др. Все зависит от того, для чего используется жест по данной формуле и какие виды движений и точек его заполняют. Формула жеста, таким образом, не мертвая схема, а способ осознания его структуры в целях более действенного использования жеста.

Как можно было убедиться, в показе той или иной исполнительской задачи важнейшую роль играет соотношение различных видов движения — ускоряющегося, замедляющегося, равномерного, а также остановки движения. Этими движениями, как указывалось, определяются и различные виды точек. Суммируя описанные наблюдения над разными видами афтактов, над разными способами показа темпа, ритма, динамики, штрихов и проч., можно сделать вывод о том, что *важнейшим рычагом дирижерского управления является соотношение различных скоростей движения в единицу времени*. Гибко меняя и варьируя такие соотношения, дирижер обеспечивает выполнение практически любой технической задачи.

Другой теоретический вывод напрашивается из отмеченной выше специфики дирижерского жеста и вытекающей из нее особой роли афтакта. Поскольку дирижеру необходимо постоянно предвосхищать грядущее звучание, постольку *практически любое движение руки дирижера есть афтакт или же часть афтакта* (за исключением жестов, откладывающих длительные паузы). Мануальная сторона дирижирования в этом свете предстает как *группировка афтактов*, различающихся по своей структуре в соответствии с различием деталей, которые они готовят.

Элементы дирижерской техники, описанные в первой части книги, представляются необходимым «техническим минимумом», которым следует овладеть начинающему дирижеру. Такое овладение потребует и от педагога, и от учащегося творческого подхода и определения в каждом отдельном случае той необходимой меры соотношения интуитивного и логического, без которой невозможно развитие музыканта и дирижера.

ВВЕДЕНИЕ

Большое количество молодых музыкантов, оканчивающих дирижерско-хоровые факультеты консерваторий, направляются на работу в музыкальные училища в качестве педагогов хоровых отделений. Это говорит о том, что овладение профессией дирижера подразумевает усвоение навыков не только исполнительского, но и педагогического мастерства.

Уже с первых шагов в педагогической области молодой преподаватель не может не осознавать всей меры своей ответственности как первого учителя и воспитателя будущего дирижера. Педагогический труд, как известно, нелегок. Он требует полной отдачи, душевной преданности и бескорыстия. Но кроме увлеченности он требует также и специальной методической оснащённости, владения определенными приемами обучения дирижерскому искусству.

Как известно, уметь что-либо делать самому и уметь научить этому же другого — не одно и то же. Можно было бы привести много примеров, свидетельствующих, что далеко не всегда блестящие исполнители оказываются хорошими педагогами. Не имея достаточного опыта в своей дирижерской специальности (и тем более в области непосредственно педагогической), начинающий педагог с удивлением обнаруживает, что, казалось бы, самые простые вещи оказываются очень трудными для усвоения его учениками. Перед начинающим педагогом возникают «вечные» вопросы — «что делать?» и «с чего начать?».

Его собственное обучение на первом курсе училища вспоминается не очень легко. С тех пор прошло много лет и, возможно, сменилось много педагогов, методика которых не всегда совпадала. Собственная точка зрения у выпускника консерватории если и выработалась, то далеко не по всем вопросам. К тому же, как уже говорилось, метод «делай, как я», хотя и распространен и в ряде случаев необходим и важен, все же не универсален.

Этот метод не может обеспечить основного педагогического требования — индивидуального подхода к учащемуся. Метод этот не дает учащимся основ знаний в оптимальной для каждого из них форме и часто приводит к «стрижке под одну гребенку».

Безусловно, начинающий педагог обратится к ряду специальных книг и пособий, к советам педагогов — своих коллег по работе — и почерпнет из этих источников много ценных сведений. Однако он должен быть готов к тому, что встретится с разными точками зрения, с противоречивыми мнениями, с различным освещением одних и тех же явлений. К тому же мы пока не имеем пособий, прямо направленных в адрес начинающего педагога и непосредственно касающихся вопросов методики преподавания на первом этапе обучения дирижированию.

Вторая часть настоящей книги задумана как методическое пособие для начинающего педагога по классу дирижирования в музыкальном училище. Она содержит ряд рекомендаций общеметодического характера и конкретных упражнений, направленных на развитие и закрепление тех или иных технических навыков.

По поводу этих упражнений, которые мы называем «дирижерскими гаммами», следует отдельно сказать несколько слов. Дело в том, что применение в процессе дирижерского обучения упражнений с целью выработки у учащихся свободного владения каким-либо техническим приемом вызывает возражения (и, порой, довольно резкие) у части педагогов. В основе таких возражений лежит опасение отрыва техники от музыки, отрыва движений от музыкально-эмоциональной сферы. Поэтому, как считает А. Иванов-Радкевич, «должны быть отвергнуты и всякие противостественные, 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»¹.

Соглашаясь с автором цитаты в вопросе о необходимости отвергнуть все «противостественное», «надуманное» и «бессмысленное», мы, однако, считаем, что нельзя «вместе с водой выплескивать и ребенка». «Бессмысленная гимнастика, лишенная музыкально-эмоционального содержания», должна быть безусловно отвергнута, но это не значит, что должны быть отвергнуты упражнения и групповые занятия как таковые. Ценность групповых занятий на первом этапе обучения дирижированию будет раскрыта ниже. Что же касается упражнений, то наш педагогический опыт позволяет утверждать: поставленные с определенной (и осознанной учеником) целью, связанные с выполнением конкретной технической задачи, исполненные в определенном эмоциональном тоне, соединенные со звучащей (ре-

¹ Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. М., 1973, с. 63.

ально или мысленно) музыкой, они приносят несомненную пользу. Нет нужды «ломиться в открытую дверь» и доказывать факт первичности художественного замысла по отношению к технике: любой художественный замысел становится реальностью лишь тогда, когда дирижер оснащен достаточной техникой для его выполнения. Однако дирижеры с «врожденной» техникой встречаются нечасто. Технике приходится обучать, и потому педагог должен обладать некоторым «арсеналом» педагогических приемов. Следует помнить, что обучение профессии дирижера в нашей стране приобрело массовый характер, и потому на первые курсы дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ приходят не сложившиеся музыканты, а мальчики и девочки 15—16 лет с не слишком большим запасом знаний после ДМШ и — что греха таить! — как правило, не слишком ярко проявившие себя в сфере инструментализма. Ожидать, что они сами, вслушиваясь в музыку, найдут для себя нужные жесты, как это предлагают противники дирижерско-технических упражнений, значит питать несбыточные иллюзии. Начинаящих дирижеров надо обучать самым общим и самым закономерным приемам дирижирования, которые они впоследствии, усвоив до автоматизма, смогут индивидуально варьировать, вырабатывая свой собственный «почерк». Для этого и нужны упражнения на отдельные элементы дирижерской техники. Конечно, в процессе обучения технике приходится временно акцентировать то одну, то другую сторону, а иногда изолировать тот или иной прием для профессионального овладения им, имея в виду, что это только часть, а не целое. Подобные упражнения не могут мешать развитию дирижера, как не могут упражнения у станка мешать развитию балерины, а разучивание гамм и этюдов — мешать развитию исполнителя-инструменталиста, если, разумеется, работа эта ведется осмысленно и на основе музыкальных задач. Конечно, можно назвать отдельных исполнителей, овладевших виртуозностью не на гаммах и этюдах, а сразу на серьезных художественных произведениях. Но очевидно, что это может быть только в случае уникального дарования, которому никакие упражнения действительно не нужны. Общий же путь овладения техникой лежит через ряд осмысленных, решающих определенные музыкально-технические и музыкально-образные задачи упражнений в сочетании с освоением художественного репертуара и общим художественным развитием. Путь к дирижерской технике в этом плане не составляет исключения. Дирижерам тоже нужны «гаммы». В таких «гаммах», предлагаемых ниже, значительное внимание уделяется дирижерскому жесту в его связи с метроритмом, динамикой, агогикой, штрихами, другими исполнительскими и образными задачами, встающими при дирижировании музыкальными произведениями. Понятно, что все движения дирижера обычно происходят быстро, автоматически. Но в случаях техни-

ческой нечеткости, в случаях малой действенности жеста бывает необходим анализ жеста, помогающий найти причину неудачи. Чтобы разобраться в этом, нужно не только теоретически представлять структуру жеста, но и уметь воспроизвести отдельные его элементы или различные его варианты, употребляемые в связи с той или иной исполнительской задачей. О значении дирижерского жеста уже говорилось в первой части. Добавим здесь, что дирижер хора имеет дело с искусством синтетическим, в котором слово и музыка сливаются в единое художественное целое, а потому к жесту хорового дирижера предъявляются повышенные требования в отношении технической детализации и многоплановости задач (дыхание, произнесение слов, вокальная окраска, особенности звуковедения и др.). Поэтому упражнения на отработку отдельного жеста и его элементов на первом этапе обучения представляются необходимыми. Нет основания опасаться того, что повышенное внимание к единичному жесту мешает ученику впоследствии естественно вести «поток» жестов при дирижировании. Наоборот, овладев единичным жестом, он в дальнейшем сможет отдаться только музыкально-художественным задачам, не думая о том, как показать ту или иную деталь. Нужные движения будут делаться автоматически. Нет основания также опасаться, что «дирижерские гаммы» заслонят задачи общемузыкального и общехудожественного развития учащегося: прохождение «гамм» занимает весьма небольшое время начального этапа обучения дирижерскому мастерству.

Глава первая. ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ

ЗНАЧЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

Начальная стадия обучения, на которой закладываются основы будущих знаний и навыков, имеет первостепенное значение для последующего развития учащегося. При изучении основ дирижирования большую пользу приносят коллективные занятия. Они имеют ряд ценных особенностей. Во-первых, учебные и воспитательные указания педагога в присутствии товарищей приобретают особо действенный характер. Во-вторых, ошибки одного принимаются во внимание другими и лучше исправляются. Но главным преимуществом групповых занятий является то, что при них дирижерские упражнения могут проводиться на вокальном ансамбле, составленном из самих учащихся. Управление коллективным исполнением, как уже отмечалось, составляет специфику дирижерской профессии. Поэтому необходимо уже

с первых шагов обучения практически ознакомить учащегося с управлением ансамблем. Более того, на этой основе, главным образом, и следует строить все обучение. Дирижируя даже двумя исполнителями, учащийся легко проверяет степень действенности своих жестов и усилий в достижении необходимой ансамблевости исполнения и соответствия данной игры или пения художественному замыслу дирижера. Эффект присутствия хора в классе имеет важное психологическое значение, помогая учащемуся с первых шагов воспитать необходимые для дирижера волевые и артистические навыки.

Вокальный ансамбль составляется из учащихся первого курса, только что принятых в музыкальное училище. Эта группа может состоять только из учащихся специального класса данного педагога (3—5 участников) или объединять учащихся разных классов (6—8 участников), или же может быть вообще организована временно из всех учащихся первого курса и т. п. В крайнем случае предлагаемый комплекс упражнений может быть пройден и с одним учащимся на индивидуальных занятиях по специальности. Тогда концертмейстер и педагог выполняют функцию своеобразного дуэта-ансамбля, которым будет дирижировать учащийся. Конечно, это минимум, но и этот минимум лучше, чем положение, при котором учащийся дирижирует только одним концертмейстером, играющим на фортепиано различные хоровые произведения.

Дирижирование под фортепиано после ансамблевого дирижирования и выполнение предварительно ряда упражнений по управлению исполнением дадут гораздо лучшие результаты. После упражнений с ансамблем учащийся, играя на фортепиано хоровые партитуры, будет лучше представлять себе человеческие голоса, испытывать особое чувство управления исполнением, рождающееся, главным образом, при управлении ансамблем, пусть и небольшим.

Для занятий с ансамблем педагог подбирает (или придумывает) небольшие музыкальные примеры в два, три, четыре такта на различные технические задачи. Примеры эти (они могут быть и с текстом) исполняются ансамблем в один-два голоса. Несколько позже, когда начнется разучивание несложных одно-, двух-, трехголосных произведений, которыми станут по очереди дирижировать все участники данного вокального ансамбля, коллективные занятия превращаются в лабораторию, где все имеет общественный характер — замечания педагога, успехи и недостатки товарища. Здесь создается обстановка, приближающаяся к хоровой репетиции. Каждый учащийся, когда он выходит делать определенное упражнение и по его руке или определенному звуковому сигналу (громкий счет, стук и пр.) другие хлопают в ладоши, поют, играют, читают текст и т. п., — чувствует себя настоящим дирижером, способным убедить и повести за собой ансамбль.

Групповые занятия делятся на две основные части, следующие одна за другой: а) выполнение различных дирижерских упражнений («гаммы») и б) разучивание песни и дирижирование ею. Индивидуальные занятия проходят своим чередом в период групповых занятий. Если в учебном плане не выделено время для групповых занятий, то два часа в неделю для них добываются путем отторжения нескольких минут от индивидуальных занятий у каждого из учащихся.

На индивидуальных занятиях всесторонне изучаются хоровые произведения, включенные педагогом в индивидуальный план, но они не дирижируются, пока на групповых занятиях не будут пройдены дирижерские сетки. До тех пор нужно научиться играть партитуру на фортепиано, петь хоровые партии, анализировать произведение в теоретическом и исполнительском плане. Само дирижирование — итог этой предварительной работы.

Польза от чередования групповых и индивидуальных занятий становится очевидной, когда учащиеся переходят к дирижированию под фортепиано: в их жестах и мимике элементы управления проступают значительно ярче, чем у тех, чье обучение ограничивалось лишь индивидуальными занятиями. Систематическое проведение групповых занятий по специальности дает разностороннюю пользу и тогда, когда в них участвуют учащиеся не только первого курса, но и весь класс педагога. В этих условиях можно, например, спеть четырехголосную партитуру, то есть провести тренировочное занятие для тех учащихся, которые уже выходят к общему хору, проверить или исправить ряд дирижерско-технических приемов у кого-либо из учащихся, решить другие задачи.

Но вернемся к групповым занятиям на первом курсе. Эти занятия включают три основных этапа: 1) организация дирижерского аппарата учащихся (занятия проходят, в основном, без фортепиано); 2) работа над выразительностью жестов учащихся (занятия проводятся, в основном, под фортепиано); 3) выработка навыков управления коллективным исполнением (занятия проводятся в сопровождении вокального ансамбля).

Групповые занятия могут продолжаться приблизительно до полугода, хотя, в принципе, их продолжительность может варьироваться. Их курс следует начать беседой о дирижерско-хоровой специальности и о будущей профессиональной деятельности учащихся. Педагог раскрывает перед учащимися увлекательные стороны их будущей профессии, говорит о сложности постижения этой трудной специальности. Приводя примеры хоровых коллективов и выдающихся дирижеров прошлого и настоящего, педагог проводит мысль о необходимости настойчиво, систематически трудиться. Здесь же разъясняется задача курса: приведение дирижерского аппарата учащегося в готовность к дирижированию и привитие навыков владения отдельными элементами дирижерской техники. Приступая к конкретным

упражнениям, следует разъяснить учащимся, что эти упражнения призваны способствовать организации дирижерских жестов, достижению выразительности рук, развитию у учащихся острого чувства темпоритма.

Предлагаемые ниже практические упражнения являются своеобразными «дирижерскими гаммами» — «ключами к технике». Педагог по своему усмотрению, в зависимости от обстоятельств, может увеличить или сократить их количество, дать новые упражнения, усложнить или упростить предлагаемые. Варьироваться может и последовательность упражнений, которая предлагается здесь только как примерная канва.

Целью упражнений является достижение раскованности дирижерского аппарата, развитие чувства ритма, изучение «азбуки» дирижирования. «Гаммы» дают возможность ощутить воздействие дирижерских движений на исполнителей, прививают веру в способность с помощью жестов управлять исполнением, позволяют научиться анализировать и профессионально работать над дирижерской техникой.

Ко всем упражнениям относятся следующие методические пожелания.

Добиваться у учащихся сосредоточенности при выполнении упражнений, осознанности задач и активности восприятия. Например, каждый раздел курса начинать с вопросов, направляющих мысль ученика к пониманию смысла и цели упражнения.

С первых же шагов приучить учащихся к обязательному предварительному *мысленному моделированию* своих действий, о котором говорилось в первой главе первой части. До выполнения даже самого простого упражнения учащийся должен четко представить себе его и несколько раз сделать мысленно.

В упражнения технического характера необходимо вносить элементы образности: учащийся должен мысленно представлять музыку, соответствующую данному упражнению, — ее темп, динамические нюансы, эмоциональное состояние, образный характер.

Каждое новое упражнение педагог вначале показывает и рассказывает о нем. Учащиеся делают упражнения коллективно, затем каждый по очереди дирижирует, а другие — все вместе или по очереди — по его руке исполняют — поют, отстукивают, считают, играют. Упражнения делаются одной или двумя руками, в разных объемах и с разной интенсивностью, в разных темпах, характерах, динамических оттенках, штрихах.

Большинство упражнений проходится на вокальном ансамбле. Используются простые попевки (два-три звука, исполняемые одно-двухголосно) на отдельные гласные, слоги, сольфеджио, слова, фразы. По ходу обучения упражнения могут усложняться (пение гамм в различном ритме, канонов, фрагментов из произведений и др.). Последовательность упражнений с музыкальным сопровождением должна идти от звучания голоса к звучанию фортепиано, но не наоборот.

До освоения сеток тактирования все упражнения дирижируются «на раз» (движение: вверх-вниз, реже: от себя к себе)¹. Составляются жесты полные (две фазы) и неполные (одна фаза). Такты «на раз» могут группироваться согласно музыкальной фразировке, но без сеток, — произвольно. В преддверии изучения дирижерских сеток полезно группировать акцентами каждые два, три или четыре такта, имея в виду будущие сетки «на два», «на три» и «на четыре». Они, в основном, и будут осваиваться на начальном этапе обучения².

В основе предлагаемой здесь последовательности лежит принцип постепенного перехода от простого к сложному и *от акустических средств дирижерского управления к визуальным*. В этом плане первый этап курса можно разделить на три периода.

Период первый — работа над свободой дирижерского аппарата, координацией и пластичностью движений и развитие чувства метроритма.

Период второй — работа над овладением структурой жеста и выявлением с ее помощью музыкального времени.

Период третий — работа над овладением ауттактами, сетками тактирования, навыками показа штрихов, вступлений, снятия акцентов и других сложных элементов визуального управления.

Данная периодизация не должна приниматься догматически. Она намечает лишь общую линию движения, внутри которой возможны различные перестановки. Разумеется также, что отдельные темы занятий не должны ограничиваться рамками только одного периода. Так, например, работа над свободой дирижерского аппарата или над развитием чувства метроритма отнюдь не может закончиться при переходе к изучению структуры жеста. Очевидно, что над этими качествами, как и над выразительностью и действенностью жеста следует работать на протяжении всего процесса обучения. Выделение их в первый период лишь указывает начальную стадию этого процесса, помогая молодому педагогу ответить на очень важный для него вопрос «с чего начать?»

ПЕРИОД ПЕРВЫЙ

В этом периоде на групповых занятиях выполняется ряд упражнений на две темы: работа над свободой дирижерского аппарата

¹ Здесь следует также использовать фрагменты из произведений, дирижируемых «на раз».

² Вообще нарастание технических трудностей должно идти не только и не столько по пути увеличения счетных долей в такте (простые, сложные, смешанные сетки), сколько по пути нарастания ритмических трудностей (в частности, несовпадения ритмических и метрических акцентов), трудностей фактурного характера (вступления, снятия, штрихи, количество голосов, темпы, динамика и др.).

и развитие чувства метроритма. Упражнения на обе темы проводятся на каждом занятии *параллельно*. Здесь же о них будет рассказано поочередно.

Работа над развитием свободы дирижерского аппарата

Прежде всего педагог знакомится с дирижерским аппаратом учащихся. Особо следует обратить внимание на тех, кто обладает либо «вялыми», либо «зажатыми», скованными в движениях руками. В первом случае нужно сразу же заняться укреплением мышц рук учащегося, чтобы он мог почувствовать собранность и направленность движений. Во втором случае должна вестись последовательная и упорная борьба с зажатыми руками, которые чаще встречаются у учащихся, уже практически работавших с хором, но не контролировавших себя. Задача педагога — освободить от зажатости и излишнего напряжения не только руки, корпус и ноги учащихся, то есть все их мышцы, но и психику. Психофизическая свобода — один из важнейших факторов успешного овладения дирижерской специальностью и, в частности, дирижерской техникой, а также — условие раскрытия музыкальных способностей у учащегося¹.

Для достижения такой свободы педагог может самостоятельно составить ряд вольных упражнений. Упражнения эти ставят своей целью выработку координированных движений, свободных от мышечного зажатия в ногах, в корпусе, шее, руках, а также достижение гибкости в суставах и пластичности всех движений. Эти упражнения должны рождать чувство легкости и красоты, ощущение автономности, независимости рук от корпуса и одной руки от другой. При движениях важно различать малейшую зажатость в любой части тела и научиться освобождать мышцы после усилия. Эффект мышечной свободы, как указывалось в I главе I части, создается равномерным и постоянным чередованием усилия и расслабления мышцы, своеобразным «переменным током» физического напряжения, и этот навык следует тренировать постоянно. При выполнении этих упражнений важнейшим фактором является самоконтроль. Приведем примерное *упражнение* такого рода.

Удобно усесться за стол и положив на него руки до локтей ладонями вниз, учащийся сосредоточивает свое внимание на полной раскованности мышц. Чувство раскованности проверяется легкими движениями пальцев, ног, ступней, корпуса, плечевого

пояса, предплечий, кистей рук, а также мышц шеи и лица. Глаза для большей сосредоточенности могут быть закрыты.

Далее можно перейти к упражнениям стоя. Здесь нужно начать с показа правильного положения корпуса, ног, рук при дирижировании, то есть с выработки «исходной позиции» дирижера. Положение учащегося с устойчиво расположенной и подобранной фигурой, с устремленным на хор взглядом и обращенными к нему руками может быть названо *исходным*.

Взгляд дирижера направлен на исполнителей, и потому голову следует держать прямо — и не наклонно, и не слишком приподнято. Стоять надо устойчиво и удобно. Ноги обычно чуть расставлены, для того чтобы при резких движениях не терять равновесия (одна нога несколько впереди другой). Корпус должен быть не напряженным, но статным. Руки следует приподнять так, чтобы кисти, устремленные на хор, были приблизительно на уровне груди (средняя позиция). Локти не должны быть прижаты к корпусу. Они естественно отстоят от него, давая плечевой части руки возможность свободно двигаться. Плечевой пояс поднимать не следует. Его естественное положение не должно сковывать плечи, делать фигуру сгорбленной. Плечо, как наиболее сильная часть руки, принимает участие, в основном, при громком звучании музыки. Оно переносит локоть в ту позицию, из которой предплечью удобно управлять. Предплечье, призванное перемещать кисть в разные точки, совершает это действие плавно или толчками в зависимости от характера музыки. Кисть, устремленная на исполнителей, естественно продолжает линию предплечья таким образом, чтобы пясть не была ниже запястья. Кисть — наиболее выразительная и гибкая часть руки. Движение кисти и пальцев — это своего рода «мимика руки». В соответствии с музыкой кисть то четко фиксирована, то мягка и эластична, то почти сжата в кулак. Обычно с собранными вместе пальцами (чаще указательным и средним) кисть как бы рисует линию мелодии в пределах сетки. В процессе дирижирования держать кисть в одном положении нецелесообразно: она должна быть очень выразительной и отражать изменения характера музыки.

Упражнения лучше начинать с больших движений, постепенно переходя к малым: сначала всей рукой (от плечевого пояса), затем от локтя и, наконец, кистью. Движения руки следует проводить в разных темпах и с различными нюансами: начиная от средних, умеренных, путем увеличения и уменьшения идти к ускорению и замедлению, усилению и затиханию¹. Вот примеры таких упражнений: а) поднять обе руки вверх и постепенно выключать отдельные звенья, давая возможность свободно падать пальцам,

¹ Много внимания уделено этому вопросу в книгах: Станиславский К. Работа актера над собой. М., 1951, с. 140. Леви В. Охота за мыслью. М., 1971 и Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования. Л., 1969.

¹ Педагог может здесь прибегнуть к образным сравнениям движений, типа «с ощущением воздуха», «в невесомости», «в парении», «в полете» и т. д.

кистям, предплечьям, пока обе руки не повиснут плетью вдоль туловища; б) согнуть руки в локтях, легко положив пальцы на плечевой пояс, после чего этими «укороченными» руками совершать разные движения, описывая круги, «восьмерки» и т. п.; в) производить те же движения только кистями рук, не шевеля при этом пальцами; г) всей рукой или отдельными частями руки делать движения, различные по скорости и по характеру: печально, светло, радостно и т. п.; д) делать то же под представляемую мысленно музыку.

Цель этих упражнений сформулирована в указании Н. Малько: «...необходимо эмансипировать деятельность отдельных частей тела. Если этого не произойдет, дирижер растеряется при первом же случае раздвоения внимания»¹.

Работа над развитием чувства темпоритма

Одновременно с приведенными упражнениями с самого же начала занятий следует развивать у учащихся чувство темпоритма. Для этого педагог разъясняет временную сущность музыкального искусства, вводит понятия «линейки музыкального времени», метрических и счетных долей, счетнодолевой и внутридолевой пульсации. На основе этих понятий проводится ряд упражнений, основанных на акустических средствах управления — стуке, счете.

Следует заметить, что при развитии чувства ритма у учащегося необходимо исходить из ритма музыкального, а не арифметического. Это важно по причине связи музыкального ритма с моторным чувством исполнителя. «Чувство музыкального ритма, — пишет академик Теплов, — имеет не только моторную, но и эмоциональную природу: в основе его лежит восприятие выразительности музыки. Поэтому вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться»². Отсюда — арифметический счет может применяться лишь как прием чисто вспомогательный по отношению к главному — дирижерскому счету, при котором «самое считанье, — пишет Теплов, — становится вовсе не арифметической, а ритмической деятельностью. В этих случаях „раз-два-три“ уже не имеют своего прямого арифметического значения... само произнесение слов выступает здесь только как моторная деятельность...»³. Потребность в дирижерском счете «вызывается моторной природой ритмического чувства...»⁴.

Начальные упражнения проводятся в едином темпе и постоянном динамическом оттенке. Примерный круг этих упражнений

таков: а) одна рука кистью отстукивает на плоскости счетные доли, а другая — таким же способом отмечает первые доли тактов в размерах «на два», «на три», «на четыре»; б) тем же способом одна рука отмечает счетнодолевую пульсацию (*сдп*), а другая — внутридолевую (*вдп*), варьируя при этом группировку ударов *вдп* на каждую счетную долю — по два (дуолями), по три (триолями), по четыре (квартолями); в) одна рука отмечает *вдп*, а другая — счетные доли, варьируя их протяженность — по два, по три, четыре удара *вдп*¹; г) один из учащихся («дирижер») разными руками отстукивает *сдп* и *вдп*, а остальные («исполнители») поют и играют в темпе и характере, заданном «дирижером»; д) две группы учащихся одновременно выстукивают разные ритмические рисунки.

Приведем примерные рисунки ритмического «двухголосия», которые могут исполняться как каждым учащимся, так и двумя группами разными способами: а) отстукивание двумя руками;



¹ Следует разъяснить учащимся, что в упражнении «б» счетные доли остаются равными при изменении *вдп*, а в упражнении «в» — наоборот, при неизменной *вдп* меняется длительность счетных долей; привести соответствующие примеры.

¹ Малько Н. Основы техники дирижирования. Л., 1965, с. 25.

² Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947, с. 284.

³ Там же, с. 298.

⁴ Там же.

б) отстукивание одной рукой плюс скандирование¹ слогами типа «та-та»; в) отстукивание плюс мысленное скандирование (см. пример 57).

После подобных упражнений можно переходить к рисункам ритмического трехголосия, сочетая в исполнении разные способы отстукивания (двумя руками и ногой) и скандирования (про себя и вслух), например:

58



ПЕРИОД ВТОРОЙ

Второй период первого этапа продолжает развивать ощущение метроритма акустическими средствами и одновременно переходит к изучению визуальных средств управления. Именно в этом периоде учащийся начинает овладевать структурой единичного жеста.

Если художественная роль дирижерского жеста хорошо известна молодому педагогу, то структура дирижерского жеста, придающая ему силу управления, известна хуже. Вместе с тем наш педагогический опыт говорит о том, что внимательное изучение структуры отдельного дирижерского жеста часто служит основой быстрых успехов учащихся. Если педагогу теоретически и практически известна структура дирижерского

жеста, взаимодействие его деталей, то он, как хороший врач, сумеет быстро поставить «диагноз». Определив, какими именно недостатками «болен» ученик, педагог сможет «выписать» соответствующее «лекарство», а также объяснить учащемуся суть «заболевания», указать, что есть норма, а что — отход от нее. Пристальное внимание к элементам жеста — явление временное, как, например, при обучении ходьбе; здесь нельзя торопиться. Постепенно все войдет в привычку, и тогда четко будет работать лишь подсознание, а сам дирижер как бы вовсе освободится от внимания к элементам жеста, к тому, как и что следует сделать. Все пойдет будто само собой.

При овладении структурой жеста следует помнить, что «движение должно зависеть от ощущения ритма, а не наоборот»¹. Ритм «в руке» должен быть следствием ритма «в душе», то есть жест должен подчиняться внутреннему ощущению ритма. В противном случае страдает не только ритмичность исполнения, но и свобода аппарата: руки оказываются зажатыми. Поэтому необходим параллелизм упражнений на овладение чувством темпоритма и упражнений на овладение элементами дирижерского жеста.

Темпоритмические упражнения как акустические средства управления

Во втором периоде темпоритмические упражнения используются как акустические средства управления. После того, как учащимся разъяснена функция ведения (показ постепенного изменения темпа и динамики), им предлагаются следующие упражнения: а) «дирижер», отстукивая одной рукой *сдп*, а другой — *вдп*, постепенно меняет темп и динамику, добиваясь соответствующего исполнения ансамблем; б) то же самое производится с помощью отсчитывания вслух счетных долей или скандирования ударов *вдп* слогами (типа «та-та»). Здесь можно использовать упражнения на ритмическое «двухголосие» из первого периода, добавив к ним изменения темпа и динамики.

Далее разъясняется значение функции предвосхищения, роль ауфтакта и приводятся примеры его использования. Объясняется, что то или иное действие исполнителей, приходящееся на начало счетной доли, готовится ауфтактом, приходящимся на начало предыдущей доли. Упражнение: «дирижер», отсчитывая вслух счетные доли, особо выделяет голосом одну из них, после чего на следующую счетную долю вступает ансамбль, продолжая счет в характере поданного сигнала. Таким же способом «дирижер» подает сигнал к прекращению счета. Затем

¹ Скандировать следует *вдп*.

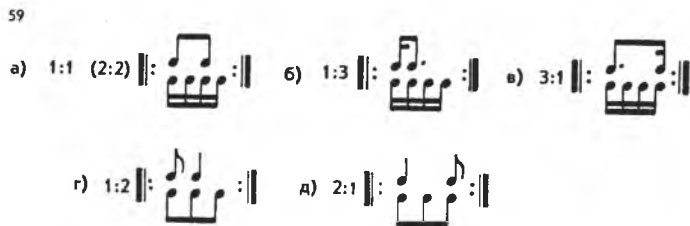
¹ Малько Н. Указ. соч., с. 25.

объясняется, что действие исполнителей, начинающееся после начала счетной доли, готовится ауфтактом за один или несколько ударов *вдп* заранее. Упражнение: «дирижер», отстукивая одной рукой *сдп*, а другой — *вдп*, выделяет одну из счетных долей, а ансамбль вступает на втором, третьем или четвертом ударе *вдп*, составляющих данную счетную долю.

В этих упражнениях рекомендуется варьировать и комбинировать способы, которыми отмечаются обе пульсации (стук, счет, скандирование), и готовить акустическими ауфтактами не только вступления и снятия, но и изменения темпов и динамических оттенков.

После разъяснения структуры единичного жеста, введения понятий фаз и формул предлагаются упражнения на акустическое выделение времени начала каждой фазы. Отрабатываются пять основных формул. Упражнения: а) формула 1 : 1 (2 : 2) — в отстукиваемой по квартолям *вдп* выделяются первый и третий из каждых четырех ударов; б) формула 1 : 3 — в тех же условиях выделяются первый и второй удары; в) формула 3 : 1 — в тех же условиях выделяются первый и четвертый удары; г) формула 1 : 2 — в отстукиваемой по триолям *вдп* выделяются первый и второй из каждых трех ударов; д) формула 2 : 1 — в тех же условиях выделяются первый и третий удары; е) «дирижер», отмечая разными способами *сдп* и *вдп*, акустически показывает различные формулы, причем ансамбль производит различные действия (вступления, снятия и проч.) на начало второй фазы. Тем самым отрабатываются действия после начала счетной доли.

Здесь могут быть использованы следующие ритмические рисунки:

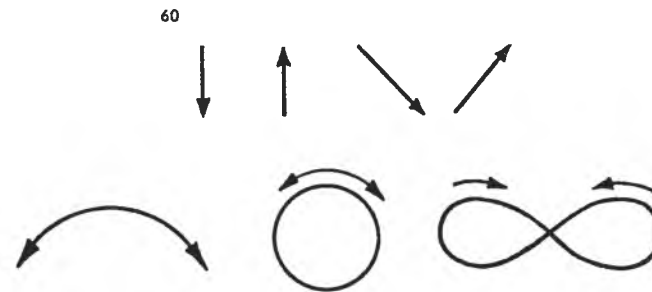


Отработка элементов жеста

Параллельно указанным упражнениям продолжается работа над мануальными движениями. От вольных упражнений следует переходить к специальным, отрабатывающим элементы дирижерского жеста. В первую очередь учащийся должен добиться ощущения «цельности» движения руки, а затем уже учиться выделять работу отдельных ее частей — предплечья и кисти.

В широком и свободном жесте все части руки должны быть соподчинены, выполняя общую задачу.

Для того, чтобы лучше выработать свободные и плавные движения руки, можно двигать ее кругами (правая и левая — «зеркально»), эллипсами, «лежащими» восьмерками или другими фигурами.



Далее можно перейти к упражнениям на круговые движения руки с отдачей (движение, напоминающее детскую игру в веревочку). Рука, естественно ускоряя движение от верхней точки круга к нижней, как бы ударяется вниз о воображаемую плоскость и снова взлетает вверх, замедляя движение. Ощувив на круговых движениях «точку-отскок», следует найти то же ощущение и в движении по вертикали; сначала лучше делать отскоки кисти от стола, крышки рояля, от ладони другой руки, а затем и от «дирижерской плоскости» в разных ее точках (близко и далеко) и на разном уровне (низко и высоко). В низкой позиции удар руки будет направлен по прямой вниз. Но по мере повышения позиции (поднятие уровня «дирижерской плоскости») «удар» («точка») все больше будет отклоняться вперед («удар от себя»).

Теперь уже следует добиваться, чтобы рука «отскакивала» не только после «разбега» («падение» ее), но и с места. Так, поставив руку в ту или иную позицию, нужно сделать упругий «отскок», как бы прыжок без разбега (быстрый уход от «точки» кверху)¹. Необходимо также следить, чтобы перед «отскоком» рука оставалась неподвижной, не приподнималась. Это упражнение следует делать и всей рукой, и от локтя, и кистью, и даже кончиками пальцев. Упражнения такого рода важны для освобождения аппарата, а в будущем пригодятся и для овладения ауфтактом. Когда рука учащегося, ударяясь о воображаемую плоскость, взлетает вверх, — первое время ему полезно делать вдох, а при падении руки — выдох². Ускоряя и замедляя движения

¹ Естественно, что при повторе упражнения разделяются паузой.

² Взятие вдоха при показе ауфтакта не следует превращать в привычку.

(соответственно, вдох и выдох), учащиеся во многом облегчат себе в будущем правильное ощущение как ауфтакта, так и жеста, только фиксирующего новую долю.

Педагог все время следит за движением рук учащихся, чтобы ощущение «удара» («точки») приходилось на конец руки. Если пальцы полусогнуты и сложены (указательный, средний и большой соединены концами), то ощущение удара должно быть в точке соединения пальцев (конец рычага). Если пальцы выпрямлены, то ощущение удара о «дирижерскую плоскость» придется в конце указательного и среднего пальцев.

Вслед за этими упражнениями можно перейти к изучению аркообразных движений — ударов рукой (кистью) в две или три точки: слева направо и справа налево в разных позициях (низкой, средней и высокой) и с разной величиной взмахов. В будущем такие упражнения окажутся особенно полезными при овладении рисунком сеток.

После подготовительных упражнений можно объяснить теоретически структуру единичного жеста (см. II главу I части) и перейти к отработке его элементов. Здесь следует овладеть четырьмя видами движений (ускоряющимися, замедляющимися, равномерными и остановкой) и их сочетаниями, а также четырьмя видами «точек» («отскок», «отрыв», «стоп» и «касание»). Особое внимание нужно обратить на отработку каждой фазы жеста и добиться овладения как полным, так и неполным единичным жестом. Два обстоятельства имеют первостепенное значение при изучении структуры единичного жеста. Во-первых, необходимо приучить учащихся к предварительному мысленному моделированию готовящегося жеста. Во-вторых, все упражнения на элементы жеста должны быть ритмически организованы, то есть сориентированы на ту или иную внутридолевую пульсацию, реально звучащую (отстукивание или скандирование) или же мысленно представляемую учащимися.

На этом этапе окажутся полезными следующие примерные упражнения: поднять руку на уровень глаз и после паузы заставить ее падать на воображаемую плоскость на уровне пояса. Повторить это упражнение в разных направлениях: вниз — пауза, вправо — пауза, влево — пауза. После удара о воображаемую плоскость рука отскакивает в противоположную сторону — откуда она падала. Здесь необходимо точно почувствовать время окончания движения — «точку падения». Это упражнение следует делать одной и двумя руками, меняя скорость падения, а также силу удара и остроту «отскока». Затем эти же движения делать без пауз. Введя внутридолевую пульсацию, на этом упражнении можно отработать импульс — ускоряющееся движение, занимающее время одного удара *вдп*.

Работу над фазами следует начинать с простых фаз, то есть включающих только один вид движения. Так, например, сначала отбатываются равномерные движения — «прямолинейные»

(в разных направлениях), «аркообразные»¹, «круговые» и «повосьмеркам». Затем по тем же рисункам отбатываются ускоряющиеся и замедляющиеся движения. При этом упражнения проделяваются с разными точками начала и окончания фаз.

Педагог рассказывает о четырех видах точек и показывает их. Объясняется, что при «отскоке» рука акцентирует начало движения: она как будто стремится вниз, но «отбрасывается» в противоположную сторону. При «отрыве» рука устремляется к конечной точке движения и потому акцентирует ее. Точка «стоп» также акцентирует конечную цель движения за счет резкой остановки руки. «Касание» же не акцентирует точку, поскольку рука приходит к ней и уходит от нее плавным и обычно медленным движением.

Затем отбатываются сложные фазы. Первоначально равномерные, ускоряющиеся и замедляющиеся движения чередуются внутри фаз с остановкой движения. Жест становится прерывистым. Далее вводятся сочетания внутри фаз равномерного и ускоряющегося, ускоряющегося и замедляющегося, равномерного и замедляющегося движения. В этих упражнениях снова используются все возможные направления и рисунки движений, а также различные виды точек. При этом рисунки и типы движений следует комбинировать. Например, замедляющееся движение по прямой вверх сочетается с аркообразным ускоряющимся движением книзу, или же остановка плюс ускоряющееся движение по прямой книзу предшествует аркообразному движению в сторону и т. п. Особое внимание следует обратить на выработку специфически дирижерского ускоряющегося движения и наиболее характерных для него точек («отскок» и «отрыв»).

Сочетание акустических и визуальных средств управления

После объяснения формул жеста и их ритмико-акустического усвоения (см. выше) следует соединять упражнения на акустические и визуальные средства управления. Например, одна рука отстукивает *вдп*, а другая показывает жесты по различным формулам. Здесь используются ритмические рисунки, приведенные в предыдущем разделе, а также следующие:

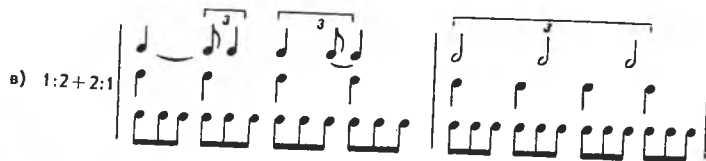


¹ «Аркообразные» движения могут иметь более пологие или более острые вершины.



Вдп может также скандироваться слогами и тогда обе руки показывают жесты по разным формулам. Здесь можно использовать следующие рисунки ритмического «трехголосия»:

62



Полезно также дать упражнения на разные ритмические рисунки, например:

63



Элементы единичного жеста закрепляются на работе с ансамблем в следующих упражнениях. *Упражнения на вторую фазу:* а) рука «дирижера» падает с разной высоты, завершая падение точкой «стоп» или «отскок», в момент наступления которой вступает ансамбль; б) рука «дирижера» падает таким же образом, затем медленно поднимается и снова падает, причем в каждой точке падения ансамбль переходит на новый звук (при пении гамм).

Упражнения на первую фазу: а) «дирижер» ставит руку на исходную позицию и, собрав внимание исполнителей, резко (с точки «отрыва») уводит ее вверх (делает импульс), как бы акцентируя верхнюю точку жеста, в которой происходит вступление ансамбля; б) то же движение делается несколько раз подряд, причем рука опускается медленно, а поднимается импульсивно; ансамбль каждый раз в верхней точке переходит на следующий звук гаммы; в) рука «дирижера» падает, делая точку «отскок», после которой ансамбль вступает на синкопе; г) такое же синкопированное вступление следует после восходящего движения, начатого с исходной позиции с точки «отскока».

Упражнения на обе фазы: а) скандируя слогами *вдп*, «дирижер» показывает вторую фазу — обе руки падают на «плоскость», показывая начало счетной доли, на которое вступает часть ансамбля; руки остаются неподвижными в течение трех ударов *вдп*, а на четвертом ударе одной рукой показывается импульсом первая фаза — рука с «отрыва» уходит вверх, и в верхней точке жеста вступает другая часть ансамбля; б) то же упражнение продлевается по различным формулам с изменением характера, темпа, динамики.

ПЕРИОД ТРЕТИЙ

Третий период первого этапа посвящается изучению различных видов ауфтакта, дирижерских сеток, жестов и сеток высшего порядка, показа штрихов и других сложных элементов визуального управления.

Изучение ауфтактов

Объяснив роль и значение ауфтакта в дирижировании, педагог демонстрирует этот жест в целом и отдельно его элементы. Учащиеся упражняются в умении показывать дыхание, вступление к началу счетной доли, а также вступление после начала доли. При этом необходимо следить за тем, чтобы жест учащихся был достаточно импульсивен (подчеркнутость, «отдача», «отскок»), без чего он потеряет свой смысл (жест-импульс). Рука учащегося должна быть полностью свободна от мышечного зажатия, так как зажатая рука, как уже упоминалось, не даст достаточно острого «отскока» от «дирижерской плоскости».

С другой стороны, педагогу важно следить, чтобы «отскок» в ауфтакте не был чрезмерно велик, так как это не только нарушает рисунок сетки, но и лишает жест необходимой протяженности, «певучести», делает его излишне «колким». Недостаточно импульсивный жест при будущем дирижировании не окажется действенным, а слишком «отскакивающий» — может привести к ритмической хаотичности, отсутствию до-

статочного «пропевания» долей и иногда к ненужному ускорению темпа.

В тех случаях, когда жестом необходимо достичь «отскока», педагог напоминает учащимся схему движения руки при отношениях фаз 1 : 2, 1 : 3, 1 : 4 и т. д., а также прибегает к ассоциациям («коснитесь горячего железа», «уколите быстро иглой» и т. п.).

Для преодоления «отскока» и достижения протяженного жеста педагог напоминает учащимся схемы жестов по формулам 2 : 1, 3 : 1, 4 : 1 и т. д., и тоже прибегает к ассоциациям («берите звук, а не отскакивайте от него», «не только прикасайтесь к звуку, но, взяв его, ведите дальше» и т. д.). В протяженных жестах скорость движения руки непосредственно после «точки» должна быть замедлена.

При работе над ауфтактами полезны следующие упражнения.

Педагог роняет какой-либо предмет из руки. В момент удара предмета о плоскость все говорят какой-либо слог (например, «пам»), хлопают в ладоши и т. п. Тем самым подтверждается, что, наблюдая падение предмета, можно заранее почувствовать время окончания падения.

Педагог имитирует падение руки. Учащиеся повторяют упражнение, показанное педагогом. Рука падает в точку в разных темпах.

Имитируется «падение» руки в стороны и вверх: учащиеся стараются почувствовать конечную точку такого движения.

«Дирижер» показывает «падение» рукой в точку в разных направлениях. Ансамбль по этому жесту начинает пение, а по следующему такому же жесту — прекращает. Упражнение проводится в разных темпах и динамике.

«Дирижер» импульсом показывает первую фазу жеста. Ансамбль по этому жесту-сигналу берет дыхание. Рука «дирижера» после некоторой остановки на вершине жеста импульсом падает в нижнюю точку. Ансамбль делает выдох. Импульсы начинаются то с «отскока», то с «отрыва».

«Дирижер» показывает простой двухфазный ауфтакт по формуле 1 : 1 (обе фазы содержат только импульсы). Ансамбль берет дыхание и начинает петь.

«Дирижер», скандируя слогами *вдп*, показывает вступление на начало счетной доли сложным двухфазным ауфтактом по формуле 3 : 1 с использованием остановки движения: рука, остановившись в начальной точке первой фазы, к четвертому удару *вдп* импульсивно приходит в верхнюю точку жеста (здесь ансамбль берет дыхание) и сразу же стремительно падает, указывая вступление ансамблю.

То же самое показывается двухфазным задержанным ауфтактом по формуле 1 : 3 — импульс в первой фазе, остановка в верхней точке жеста на два удара *вдп* и падение на последнем ударе *вдп*, готовящее вступление.

«Дирижер» показывает вступление сложным двухфазным ауфтактом по той же формуле, но без остановки: после импульса рука постепенно замедляет свой путь и в нужное время падает (формула здесь завуалирована, т. к. не выявлена точка, разделяющая фазы).

«Дирижер» показывает вступление после начала счетной доли простым однофазным ауфтактом, в котором «работает» первая фаза (формула полного жеста 1 : 3 или 1 : 2). Ансамбль вступает на втором ударе *вдп* в точке начала второй фазы. Импульс начинается то с «отскока», то с «отрыва».

«Дирижер» показывает вступление после начала счетной доли сложным однофазным ауфтактом, в котором «работает» первая фаза. Формула полного жеста — 2 : 1 (рука на первом ударе *вдп* стоит на месте или медленно движется вверх, а во время второго — делает импульс, обозначая точку начала второй фазы) или 3 : 1 (рука на двух первых ударах *вдп* стоит на месте или медленно движется вверх, а во время третьего — делает импульс). Ансамбль начинает петь в точке начала второй фазы. Упражнения делаются с различной динамикой и в различных темпах.

«Дирижер» показывает вступление сложным однофазным ауфтактом, в котором «работает» вторая фаза: медленно опускает руку из верхней точки и затем резко бросает ее вниз. В нижней точке ансамбль начинает петь.

Педагог разъясняет и демонстрирует приближенный ауфтакт. Вслед за ним «дирижер» показывает однофазные (в случае подготовки действия после начала счетной доли) и двухфазные (в случае подготовки действия на начало счетной доли) приближенные ауфтакты. Ансамбль в соответствии с указаниями «дирижера» переходит на более быстрый темп, вступает, делает акценты и т. п.

Педагог разъясняет и демонстрирует контрастный ауфтакт. «Дирижер» обычным ауфтактом показывает вступление на *forte*. Ансамбль вступает, допустим, со звуком *до*. В точке начала звука рука останавливается, затем резко (на *forte*) идет к вершине жеста и оттуда тихо (на *piano*) падает вниз (формула жеста может быть 3 : 1 или 2 : 1). В точке падения ансамбль переходит на звук *ре* на *piano*. Достигнут нюанс *subito piano*. Нюанс *subito forte* достигается аналогичным образом, но здесь первая фаза (движение к вершине жеста) носит мягкий характер, а вторая (падение книзу) — резкий, соответствующий громкой звучности.

Педагог разъясняет и демонстрирует «парадоксальный» ауфтакт. «Дирижер» начинает вторую фазу жеста резким ускорением, но до прихода в точку неожиданно замедляет движение, предостерегая исполнителей от излишнего форсирования звука при вступлении.

Звучащим материалом для всех упражнений с ансамблем, кроме попевок, может служить и пение гамм. В упражнениях

на ауфтакты, готовящие действие на начало счетной доли, поются гаммы с ритмическими рисунками по формулам 1:1, 1:3, 3:1

63 а



и по формулам 1:2, 2:1.

63 б



В упражнениях на ауфтакты, готовящие действие после начала счетной доли, применяются рисунки ¹ типа

63 в



Полезно организовать ансамбль по принципу рогового оркестра: каждый участник исполняет лишь один закрепленный за ним тон гаммы, и именно к нему обращается «дирижер», когда подходит очередь данного звука.

Далее педагог разъясняет и демонстрирует однофазный и двухфазный ауфтакты высшего порядка, подчеркивая, что их применение помогает избежать излишней метризации. *Упражнения:* а) «дирижер» обычным ауфтактом указывает ансамблю вступление на начало счетной доли (ансамбль берет звук), а затем однофазным ауфтактом высшего порядка, в котором «работает» первая фаза, снимает звучание: рука «откладывает» несколько тактов «на раз», точками «касания» отмечая нижние точки жестов, а затем внезапно делает ускоряющееся движение кверху, тем самым указывая снятие звучания. Ритмический рисунок в этом упражнении примерно таков:

63 г



б) «дирижер» двухфазным ауфтактом высшего порядка показывает переход на следующий звук гаммы: рука, «отложив» несколько тактов, дает импульс кверху (первая фаза), указывая снятие, и импульс книзу (вторая фаза), указывая вступление следующей ступени гаммы. Ритмический рисунок может быть таким:

¹ Напоминаем, что все такты дирижируются «на раз». Полезно петь гаммы на слова, заканчивающиеся согласными, например, «ночь», «прочь», «лось» и т. п., предвосхищая начало слова движением книзу, а снятие на согласном — движением кверху.

63 д



Упражнения выполняются в разных темпах и динамике.

Изучение сеток

После овладения структурой единичного жеста можно перейти к дирижерским сеткам тактирования. Сделав соответствующее объяснение о принципах их составления, полезно предложить учащимся самим построить и практиковать сетки «на раз», «на два», «на три», «на четыре», «на пять» и т. д. (имеется в виду, что учащиеся уже знают из элементарной теории музыки о строении простых и сложных тактов).

Следует сказать, что обычно на первой ступени обучения педагоги ограничиваются показом лишь элементарных приемов дирижирования и простейших сеток, то есть в основном «на два», «на три» и «на четыре», а вступления и снятия показывают лишь на сильной доле. В этих случаях с очень многими навыками учащиеся знакомятся впервые только на старших курсах. Представляется более целесообразным уже на первой ступени обучения давать ученикам ряд и более сложных технических навыков, которые сами по себе, вне связи с каким-либо произведением, не являются трудными. Когда впоследствии эти навыки понадобятся для исполнительских целей, они уже не покажутся учащемуся столь неодолимыми, как это может произойти в том случае, если он начнет их впервые изучать прямо на произведении. Так, сложная дирижерская сетка трудна технически только применительно к художественному произведению. То же можно сказать и о показах вступлений и снятий на любой доле, о динамике, агогике, штрихах, разнообразном ритме, заполняющем счетные доли, и т. д.

Само собой разумеется, что объем использования технических навыков на I курсе во многом зависит от степени восприимчивости учащихся и, в зависимости от обстоятельств, может быть педагогом расширен или сужен.

При установлении порядка изучения дирижерских сеток полезно начинать с таких, которые обычно легче даются учащимся и требуют большого количества горизонтальных движений руки. Поэтому логична последовательность: тактирование сетки «на три» (³/₄), а затем деление в этой сетке каждого взмаха на два (³/₂ — по четвертям) и на три (⁹/₈ — по восьмым); тактирование сетки «на четыре» (⁴/₄), затем деление каждого взмаха на два (⁶/₄ — по четвертям или ⁸/₈ — по восьмым) и на три (¹²/₄ — по четвертям или ¹²/₈ — по восьмым). Далее можно последовательно тактировать сетки «на пять» (3 + 2 и 2 + 3), «на шесть» (⁶/₄ или ⁶/₈), «на семь» (3 + 4 и 4 + 3), «на два» и «на раз».

Во время тактирования делаются динамические и агогические изменения, различные акценты и др. Для оживления занятий можно дирижировать фамилиями великих людей: Глин-ка — «на два», Му-сорг-ский — «на три», Рим-ский-Кор-са-ков — «на пять» и др.

В работе над сетками учащиеся допускают неточности в движениях, например движения влево или вверх оказываются слишком большими, что значительно искажает рисунок сетки:

64



Нельзя, чтобы рука на первой доле «проваливалась», и не следует допускать покаса первой доли наклонно (кроме сетки «на два» в медленном темпе). Это сразу же вносит коренные изменения в рисунок сеток.

65



Требую от учащихся четкости и стройности рисунка сеток, полезно ограничить движения их рук строгими рамками — стенками воображаемого куба, как бы вмещающего в себя «дирижерское пространство». Все стенки в этом воображаемом кубе подвижны, кроме той, роль которой выполняет корпус дирижера. «Дно» куба представляет собой как бы горизонтальную «дирижерскую плоскость», которая обычно находится на уровне пояса или несколько выше. Именно на нее опускаются чаще всего взмахи руки. Такое движение сверху вниз (по прямой или аркообразно) обеспечивает возможность фиксировать долю, делать акцент, если это нужно, независимо от того, куда направлена эта доля в сетке тактирования, — влево, вправо или вверх. «Дно» куба, перемещаясь снизу вверх, определяет низкую, среднюю и высокую позицию рук в дирижировании (нужно однако помнить, что только в статике рука дирижера точно опускается на определенный уровень «горизонтальной плоскости»). «Крыша» куба ограничивает взмахи дирижера вверх — обычно на уровне глаз либо несколько выше. Боковые и задняя стенки куба раздвигаются по мере увеличения дирижерских движений.

66

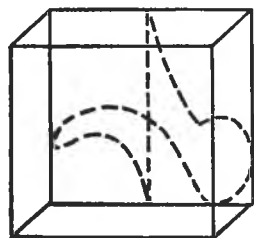
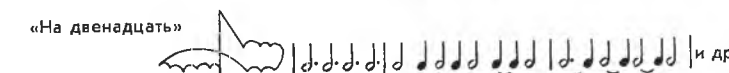
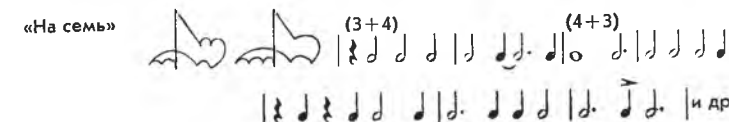
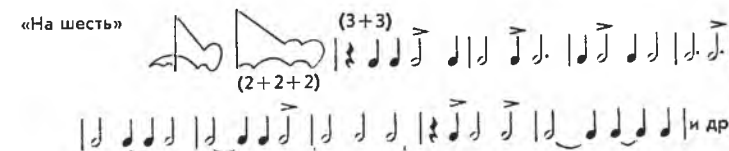
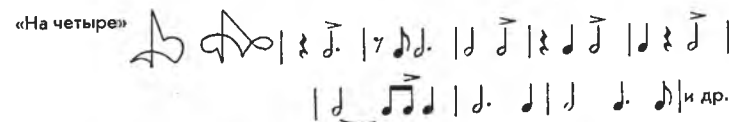
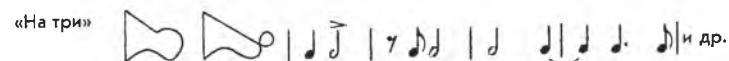
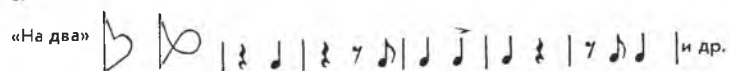


Рисунок дирижерской сетки как бы наносится рукой на заднюю стенку куба.

Приближение и отдаление задней стенки куба определяет положение рук дирижера: близкое, среднее и далекое. В высокой позиции, когда руке дирижера опускаться почти некуда (высокое положение нижней плоскости), «удар» будет приходиться не столько вниз, сколько от себя, вперед.

67



В учебных целях необходимо уделить значительное внимание не только рисунку дирижерской сетки, но и пропорциям линий, общей величине движений рук («дирижерское пространство») расположению граней сетки («точек») и др. Использование воображаемого куба поможет учащимся избежать хаотичности и непропорциональности движений. Тренировка в конце концов должна привести к почти автоматическому выполнению учащимися рисунка сеток, чтобы в дальнейшем сам процесс тактирования не отвлекал внимание дирижирующего от художественных задач.

При овладении сетками тактирования можно использовать следующие *упражнения*: а) показывать отдельные движения из рисунка данной сетки, например аркообразное движение от точки «два» к точке «три» и др.; б) показывать сетки в трех вариантах (движениями, в основном прямолинейными; в основном выпуклыми; в основном вогнутыми); в) одной рукой показывать сетку, а другой — составляющие ее единичные жесты по различным формулам; г) показывая полный рисунок сетки, делать акценты на разные счетные доли; д) показывая полный рисунок сетки, комбинировать в жестах различные виды движений (ускоряющееся, замедляющееся, равномерное и остановку); е) проработать с ансамблем следующие примерные ритмические рисунки на разные виды сеток (см. пример 67); ж) дирижируя «на два» и «на четыре», по-разному группировать счетные доли (например, показывать несколько тактов с сеткой «на четыре» и при этом громко и непрерывно считать до трех, акцентируя каждую первую из трех долей); з) дирижируя «на три», считать до четырех, акцентируя каждую первую из четырех долей; и) проработать другие подобные варианты несовпадения метра (рисунка сетки) и ритма (группировки долей), наподобие хора «С крепкий дуб тебе повырасти» (см. пример 16); к) дирижировать «на два» при неравных счетных долях, например: одна доля равна двум, а вторая трем восьмым; л) делать то же самое, показывая неравные счетные доли различными формулами.

Запоминание темпов по метроному

Рассказывая учащемуся о счетных долях сетки, приходится касаться и метрономических показателей. Следует рассказать о метрономе Мельцеля, шкала которого показывает количество ударов маятника в минуту. Четкое представление о метрономических показателях — одно из важнейших профессиональных качеств дирижера¹, и потому нужно приучить учащегося помнить хотя бы наиболее часто употребляемые темпы, например:

¹ Разумеется, оно не может заменить живое ощущение пужного темпа, исходящее из смысла музыки.

60, 72, 84, 92, 104, 120, 144, 152. Один из способов, помогающих запомнить темп, соответствующий тому или иному показателю метронома, заключается в запоминании той музыки, которую хорошо знаешь и вспомнить темп которой не составляет трудности. Например, почти все хорошо ощущают темп марша и могут его быстро воспроизвести либо отстукиванием рукой, либо просто маршировкой на месте. Если знать, что по шкале Мельцеля это темп ММ=120, то легко определить и темп ММ=60 (в два раза медленнее), и 116, и 126, то есть беря либо чуть скорее, либо чуть медленнее, нежели хорошо ощущаемый темп 120.

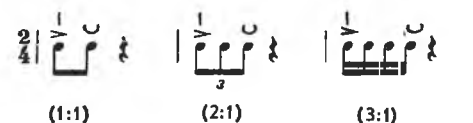
Можно также выработать навык нахождения показателя метронома по наручным часам большого размера. Маятник таких часов отбивает приблизительно 300 ударов в минуту. Здесь возможны такие *упражнения*: а) имитировать стуком скорость ударов маятника, стремясь запомнить ощущение этой скорости; б) найти темп ММ=150: одной рукой отмечать *вдп* со скоростью 300 ударов в минуту, а другой отмечать каждую дуоль; в) найти темп ММ=100: делать то же самое, отмечая каждую триоль; г) найти темп ММ=75: делать то же, отмечая каждую квартоль; д) найти темп ММ=60: делать то же, отмечая каждую квинтоль; е) найти темп ММ=50: делать то же, отмечая каждую секстолю.

После того, как темпы наиболее распространенных показателей метронома усвоены, можно при управлении ансамблем менять темп в пределах показателей метронома: 60—72, 76—84, 90—120 и др., причем соответственно менять и сетку: например, при ускорении темпа сетку «на четыре» заменять сеткой «на два», а при замедлении темпа — наоборот.

Работа над показом снятия

Работу над жестом снятия следует начать со снятия долгих не ферматных звуков, для чего рука после импульса движется в направлении последующей доли, где звук и снимается (движение по рисунку арки влево или вправо). Далее можно показать снятие доли приемом ее скрытого деления (1:1, 2:1 и 3:1):

68



И, наконец, следует остановиться на снятии фермат «серединных» и «заклучительных» (см. главу III части I). Снятие различных видов фермат также закрепляется на упражнениях с ансамблем, в которых «дирижер» соответствующими видами аффтактов показывает исполнителям время снятия и — после

«серединных» фермат — перехода к дальнейшему звучанию. Здесь может быть использовано пение гамм.

Работа над фиксирующими и ведущими движениями

Параллельно с отработкой предвосхищающих движений в ауфтактах следует обратить внимание на выработку навыков владения фиксирующими и ведущими движениями. Здесь полезны такие *упражнения*: а) «дирижер», преимущественно равномерными движениями, управляет в сетке «на раз» исполнением последовательности частично слигованных звуков в умеренном устойчивом темпе и постоянном динамическом оттенке; б) управляя исполнением того же примера, «дирижер» время от времени снимает звучание, точками «касания» откладывает паузы, а затем указывает вступления; в) управляя исполнением того же примера, «дирижер» ведущими движениями добивается постепенного изменения темпа и динамики (при этом вначале можно скандировать слогами *вдп*): г) те же упражнения выполняются в разных сетках тактирования.

Ауфтакты внутри сеток и сетки высшего порядка

Усвоив сетки тактирования и структуру ауфтактов, можно переходить к использованию ауфтактов внутри сеток и к сеткам высшего порядка (см. II главу I части). *Упражнения* здесь примерно такие: а) «дирижер» в сетках «на два», «на три», «на четыре» с помощью различных ауфтактов показывает поощему ансамблю вступления, снятия, акценты на начало и после начала любой счетной доли; б) то же самое делается в сочетании со скандированием *вдп*; в) то же самое делается в сетках других размеров с приданием исполнению различного образного характера; г) то же самое делается с использованием ауфтактов высшего порядка; д) «дирижер» в соответствии с музыкальной фразировкой группирует отдельные такты в рисунки сеток высшего порядка («на два», «на три», «на четыре»).

Работа над показом штрихов и фразировки

Параллельно отработке единичного жеста идет работа над показом различных штрихов и фразировки. Здесь «дирижер» показывает ансамблю штрихи — legato (рука мягко точками «касания» отмечает все счетные доли), marcato (жест по формуле 3 : 1, 2 : 1, 2 : 2 — падающее движение с остановкой в начале

первой фазы), staccato (жест по формуле 1 : 3, 1 : 2, начатый с «отскока», и с остановкой в начале второй фазы).

Для убедительного показа штрихов очень важно выработать ощущение «звука в руке». Выразительный дирижерский жест неразрывно связан с этим ощущением. Рука дирижера как будто несет в себе сам звук в соответствии с его характером. Учащимся можно привести ряд сравнений, помогающих уяснить это ощущение.

Звучание legato можно уподобить ленте разной фактуры, толщины и массы. Иногда звук в legato напоминает тончайшую, вот-вот прерывшуюся серебряную нить, иногда шелковую или бархатную ленточку. Порой он подобен широкому и тяжелому резиновому шлангу или жгуту. «Взяв» ленточку концами пальцев или шланг всей кистью, нужно осторожно или решительно, легко или с напряжением протягивать их, как бы разматывая клубок или же вытягивая с усилием нить из сопротивляющейся массы. Цепко «взяв» звук-ленту, нужно дотянуть его до точки, то есть до начала новой доли и там хорошо его «устроить», «прикрепить» на своем месте. Как часовой мастер несет пинцетом колесико от часов к нужному месту, точно рассчитывая каждое движение, чтобы не потерять деталь в пути или не ошибиться в месте ее фиксации, так и дирижер «несет» звук между точками и «прикрепляет» его к «точкам». В зависимости от характера музыки «материал» ленты будет различным, но в процессе «вытягивания» звука нужно всегда заранее представлять, куда и как он будет «прикреплен». «Прикрепив» звук к точке (резко или мягко), дирижер «несет» ленту дальше. Лента эта прерывается лишь в паузах, после которых ее нужно снова цепко взять и нести к новой точке «закрепления». Необходимое при legato ощущение «тянущегося» звука появляется от преодоления естественного ускорения, когда рука идет книзу, и замедления, когда рука идет вверх. Стремление дирижера сделать движение равномерным вызывает в руке легкое, эластичное напряжение мышц, характерное для «ведения» звука (как бы смычком) при штрихе legato.

Для штрихов staccato или marcato можно предложить иное сравнение: жест здесь напоминает движения молоточка, точным рассчитанным ударом прикрепляющего деталь-звук к нужному месту — точке.

Показывается также различная фразировка с использованием нюансов, изменений темпа и штрихов. Таким упражнениям следует придавать образно-жанровый характер: в духе колыбельной, в духе марша и т. п.

Работа левой руки

Особое внимание нужно уделить работе левой руки. Роль ее, особенно у дирижера хора, велика. Важно, чтобы левая рука не

дублировала правую, а помогала ей и брала на себя ряд задач. Разделение, а не дублирование функций обеих рук значительно облегчает нагрузку каждой из них, помогает дирижеру избегать лишних движений и физического напряжения. Вряд ли следует твердо закреплять, что именно покажет левая или правая рука. Одна рука должна легко перехватывать работу другой, согласовываться с ней, но не быть к ней «привязанной». Обе руки должны быть технически развиты для совместной и раздельной работы, уметь легко выполнять любое намерение дирижера. Хорошим примером, показывающим различные задачи правой и левой руки, может служить хор Лядова «Ты река ли моя!». Правая рука дирижирует «на пять» и «на шесть», а левая — «на два» и «на три»:



В первую очередь нужно показать учащимся, как останавливать движение левой руки на долгих звуках при одновременном четком показе дирижерской сетки правой рукой, а также, в простейших случаях, — как снимать ею отдельные голоса. Можно дать ряд упражнений на выработку самостоятельности левой руки: правая рука показывает сетку, а левая — без рисунка сетки показывает по ритмический рисунок, то нюансы, штрихи, вступления, снятия, фразировку, характер музыки и др.; обе руки показывают рисунок сетки, причем акценты в левой и правой руке не совпадают. Полезно также вне ритма очерчивать руками разные геометрические фигуры (правая — круг, левая — квадрат и т. п.).

Такова, в основных чертах, работа, которая ведется на первом этапе групповых занятий. На этом этапе учащийся получает некоторый минимум теоретических сведений и практических навыков по технике дирижирования. Здесь же он начинает овладевать и навыками, необходимыми в дальнейшем для общения с хором, учится жестом, взглядом и мимикой добиваться у певцов не только темпоритмического и динамического отклика (одновременного вступления, снятия, изменения силы звука и др.), но и эмоционального.

РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ ЖЕСТА

На втором этапе — дирижирование под фортепиано — внимание педагога и учащихся сосредоточивается на выработке выразительности жеста. Педагогом подбираются примеры из хоровой и инструментальной музыки с различным темпом, метром, ритмом, устойчивой и подвижной динамикой и агогикой, разнообразной фразировкой, штрихами и т. д.¹ Все это необходимо для того, чтобы на данном этапе обучения научить учащихся отражать в жесте не только метроритмическую сторону произведения, но и эмоционально-образную. Здесь же вырабатывается важный навык «сопутствия» жестом музыке, необходимый, например, при аккомпанировании солисту. Однако нужно внимательно следить за тем, чтобы включение эмоционального фактора, каковым оказывается звучание фортепиано, не повлекло за собой зажатия мышц учащегося (что бывает довольно часто) и не повлияло на ритмичность и отточенность дирижерских жестов.

Перед началом работы над произведением необходимо, конечно, чтобы ученики заранее знали музыку, под которую им нужно делать упражнения, знали, что их ожидает в том или ином месте произведения: нарастание, спад силы звука, смена темпа и проч. Для этого концертмейстер предварительно проигрывает учащимся отобранное педагогом произведение.

При коллективных упражнениях под фортепиано исполнением, по существу, управляет концертмейстер, который своей игрой «ведет» учащихся за собой, или же роль ведущего берет на себя педагог, считающий вслух при дирижировании всей группы. Коллективное дирижирование можно иногда разнообразить индивидуальными упражнениями, поручая учащемуся небольшие задания: показать вступление пианисту, изменить темп, снять в конце фермату и др.

На индивидуальных упражнениях под фортепиано следует прививать учащимся важный навык: при помощи жестов «ведения» достигать непрерывности звукового потока. Этого можно достичь путем увеличения или уменьшения величины движения руки по кругу (без сетки), стимулирующего нарастания или ослабления силы звука и устремленность к кульминациям и «точкам опоры». Выразительность, образность и «общительность» жеста вырабатываются и на работе с ансамблем. Здесь в качестве упражнений можно предложить небольшие ритмические этюды с текстом, дающим какой-либо образ, эмоциональное состояние или речевое высказывание. Примеры эти могут быть придуманы самим педагогом. При их исполнении педагог

¹ Полезно, в частности, заимствовать примеры из сонат Бетховена

следит за соответствием жеста «дирижера» характеру, подсказываемому текстом. Вот варианты таких упражнений:



ВЫХОД К ХОРУ И ИСПРАВЛЕНИЕ НЕДОСТАТКОВ

На третьем — заключительном — этапе групповых занятий каждый из учащихся дирижирует песней или каким-либо несложным хоровым сочинением, исполняемым ансамблем. Здесь педагог проводит показательные уроки по темам: распевание хора, демонстрация произведения и раскрытие его идейно-образного содержания, работа над вокальной и интонационной стороной произведения, работа над усвоением ритма, работа над словом в пении, нюансами, штрихами и т. д., обращает внимание учащегося на ряд общих вопросов, связанных с выходом к хору.

Напомним, что учащийся должен стоять перед коллективом устойчиво и удобно, не теряя этого ощущения в процессе дирижирования. Исходное положение должно подготавливать настроение исполнителей соответственно художественному образу произведения. Например, высокая или низкая позиция рук и ощущение их насыщенности (но не физической зажатости) могут при определенных условиях означать высоту регистровых звучаний отдельных партий, легкость или массивность звучания и т. п. Еще до поднятия рук учащемуся необходимо «настроиться» на данное произведение и мысленно начать его исполнять (хотя бы начало). Только после того, как внимание исполнителей будет собрано, следует поднять руки для управления исполнением, причем взгляд и мимика в это время приобретают соответствующее художественное значение.

Иначе говоря, перед началом звучания учащемуся следует: а) стать удобно и устойчиво; б) «настроиться» самому; в) взглядом собрать внимание исполнителей; г) дать тон хору или ансамблю;

д) поднять руки в соответствии с характером произведения в той позиции, которая по силе и насыщенности звучания наиболее отвечает музыке; е) сделать ауфтакт для показа вступления к началу произведения.

Учащийся должен знать, что если хор поет по нотам, то поднятие руки приобретает еще и организующее значение, так как хоровые партии певцы поднимают именно по руке дирижера. Необходимо также разъяснить учащимся, что после того, как рука дирижера поднята, призывать к порядку уже поздно: внимание певцов должно быть обеспечено взглядом дирижера еще до поднятия руки.

На этом же этапе продолжается работа над дирижерской техникой, но теперь педагог обращает внимание на некоторые общие моменты дирижерского аппарата учащегося, помня о точном замечании, принадлежащем Н. Малько: «Часто задача состоит не в том, чтобы сообщить ученику новые навыки, а прежде всего в том, чтобы отучить его от уже имеющих дурных привычек»¹.

В музыкальном училище приходится иногда встречаться с юношами и девушками, физическое развитие которых еще не закончено (особенно это заметно у юношей).

В этих случаях приходится считаться с некоторой угловатостью в движениях рук и всей фигуры учащегося. Но и здесь систематическая работа над аппаратом наряду с естественным «вхождением в форму» помогает избавиться от этих недостатков. Укажем некоторые недостатки в дирижерском аппарате учащегося, мешающие развитию техники дирижирования.

Известно, что внешний вид дирижера невольно влияет на певцов. Подтянутость, сдержанность, ощущение ответственности хорошо отражаются на исполнении. Требование дирижера к певцам, чтобы они сидели (стояли) прямо, пели не в сторону, а вперед, должно подкрепляться личным примером руководителя хора, всей его выправкой. Плохо, когда у дирижера плечи сгорблены, походка вялая, взгляд тусклый. Но неестественно также, когда фигура дирижера слишком уж пряма или напряженно откинута назад. (В последнем случае учащимся помогает совет не отгораживаться от хора и для большего общения с ним через жест и мимику несколько нагибаться к исполнителям как бы для собеседования). Нельзя разрешать учащемуся ходить по своему дирижерскому месту — это очень отвлекает коллектив от исполнительских задач (как и всякое лишнее движение корпуса дирижера).

Часто учащиеся пользуются слишком большим жестом. Вместе с тем неэкономное движение — на «пределе» — не только малоэстетично (прямые вытянутые руки), но и не всегда эффективно. Исполнители, невольно подчиняясь ощущению дири-

¹ Малько Н. Указ. соч., с. 25.

жера, уже использовавшего все свои возможности, сами становятся уверенны в том, что прибавить силу звучания не могут, хотя такая возможность у них еще имеется. Дирижер чувствует себя психологически хорошо, когда у него есть чувство «запаса руки». При умении распорядиться «дирижерским пространством» (вспомним дирижирование в рамках куба) дирижер, обладающий самым скромным телосложением, добьется большей динамичности, чем высокорослый, жестикулирующий в основном вытянутыми руками. Большой жест хорош только при наличии среднего и малого жестов.

Сила звучания, нужного дирижеру, зависит не столько от амплитуды движений, сколько от скорости взмахов дирижера, особенно при показе аутфактов. Разумное использование «дирижерского пространства» и наличие чувства «запаса руки» дают широкую возможность для достижения различных нюансов и нахождения той позиции рук, которая наиболее соответствует выразительности данной музыки.

Напомним, что позиция руки играет роль как для показа «массы» звучания, так и для использования в произведениях различных регистров голосов. Положение рук: низкое (не ниже уровня пояса), среднее (приблизительно на уровне груди), высокое (приблизительно на уровне глаз), близкое (однако не касаясь корпуса), среднее (руки полусогнуты) и далекое (руки вытянуты вперед) — имеет очень важное значение в дирижировании; это часто недостаточно понимают учащиеся. Довольно распространенный недостаток учащихся — «зажатое», напряженное плечо. При таком недостатке трудно добиться естественного и плавного движения руки (*legato*). «Обратите внимание на целостность движения руки, — говорит педагог. — Плечо сделайте „легким“, почти невесомым, „пустым“, а кисть, наоборот, „тяжелой“». Такая переакцентировка ощущения может помочь учащемуся в освобождении плечевой части руки и достижении лучшего *legato* в жесте. («Отяжеление» кисти, конечно, не должно вести к ее «зажатию») ¹.

Очень широко расставленные руки мешают движению слева направо, так как после такого движения правая рука не успевает пойти до нужной доли и возвращается в положение первой доли (слишком длинный путь руки справа налево). Широкое положение рук мешает и художественной стороне исполнения, так как создается большая удаленность кистей рук от лица, что рассредоточивает внимание исполнителей. Иногда

можно наблюдать у учащегося преимущественно высокое или низкое положение рук при дирижировании. Это создает излишнюю работу мышц и либо мешает исполнителям видеть лицо дирижера, закрытое его руками (высокая позиция), либо из-за низкой позиции рук мешает следить за мимикой дирижера, поскольку руки слишком удалены от лица.

Особенным врагом дирижера является «самостоятельный» локоть. С каждым взмахом руки такой локоть «прыгает», создавая второй центр внимания для исполнителей. Как известно, точка удара руки находится в конце рычага, то есть в кисти, и только после движения кисти наступает реакция другой части рычага — локтя. Это создает опасность для тех исполнителей, которые ориентируются взглядом на движение локтя. Такие исполнители неизбежно будут запаздывать со вступлением. Борясь с разболтанностью жеста учащегося («прыгающими» или «вертикальными» локтями), педагог обращает его внимание на ощущение «опоры» всей руки в конце ее, то есть в кончиках пальцев (как при игре на фортепиано). Когда учащийся дирижирует в основном предплечьем, то локоть передвигается по горизонтали вслед за кистью. В связи с движением предплечья и изменением общей позиции рук локоть не должен делать самостоятельных вертикальных и горизонтальных движений. По своему положению в средней позиции он обычно находится ниже положения кисти. Необходимое ощущение «целостности» всей руки весьма важно для координации движения отдельных ее частей и для освобождения от излишнего мышечного напряжения.

Довольно часто можно наблюдать у учащихся «зажатую», «фиксированную» кисть. Здесь помогут круговые движения кистью, «отскоки» от «дирижерской плоскости», а также дополнительные движения кистью при показе дирижерской сетки. Например, тактируя «на четыре», кистью делать по два и по три движения, как бы показывая сетку «на восемь» или «на двенадцать». При дирижерских взмахх кисть не должна производить впечатления «крепко привинченной» к предплечью. Наоборот, при взмахе она должна чуть-чуть покачиваться. Однако вялая кисть — также недостаток. Ее нужно укреплять четкими, почти резкими движениями по вертикальным и горизонтальным направлениям. Лучше, если при этом пальцы сжаты в кулак, собраны в горсть или соединены вместе и вытянуты вперед. Очень плохо, когда кисти «смотрят» не вперед, а в сторону, от себя. Это создает впечатление их «вывороченности» и делает их движения несвободными и неестественными. Иногда у учащихся имеют место во время дирижирования шевелящиеся, «перебирающие» пальцы. Чтобы этого избежать, лучше первое время держать кисть собранной. Неприятное впечатление производит оттопыренный или висящий мизинец. Кроме того, он мешает свободе кисти.

¹ Заметим, что, освободившись от зажатости, студенты иногда жалуются на «потерю ощущения музыки». Это, конечно ошибочно: потеряна лишь физическая зажатость, которая принималась ими за «музыкальность». Следует приучить студентов отличать эмоционально-психологическое напряжение от напряжения мышц и управлять каждым из них, объединяя или разъединяя их в зависимости от задачи.

Наконец, следует сказать несколько слов и о недостатках в мимике, например об излишней подвижности лица — гримасничанье. Происходит это от самых различных причин, в частности, от утрировки «чувства». Гримасничанье отнюдь не способствует образному восприятию музыки, как и отсутствие всякой мимики (невыразительность лица)¹. Ликвидация перечисленных недостатков, как и многих других, требует от учащегося упорной работы, а от педагога неослабного, систематического контроля.

На итоговом групповом занятии каждый из учащихся демонстрирует различные упражнения по управлению ансамблем, дирижирует одной-двумя песнями², а также рассказывает о характерных особенностях подготовленных произведений, проигрывает хоровую партитуру и пропевает хоровые партии. За период групповых занятий учащиеся овладевают различными сторонами процесса дирижирования: координацией движений рук, чувством темпоритма и некоторой выразительностью движений, умением отражать музыку в жесте и начальными навыками управления исполнением. Позднее, на индивидуальных занятиях, каждый из учащихся будет дальше развивать свои способности, укреплять и расширять полученные навыки и вырабатывать в себе качества, необходимые дирижеру как руководителю и учителю коллектива исполнителей.

Глава вторая. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА

Обучение и воспитание неразрывны. Эта неразрывность особенно четко проступает в преподавании музыки в условиях индивидуальных занятий. Справедливо считается, что педагог по специальности является основным воспитателем учащегося. Авторитет педагога по специальности, как правило, очень высок. Именно от него ученик получает основные профессиональные знания. Педагог постепенно становится примером для своих учеников и должен помнить, что часто предметом подражания становятся как его достоинства, так и недостатки.

¹ Выразительность мимики может вырабатываться с помощью особых упражнений — мимических этюдов. В них можно предложить учащемуся мимически выразить различные настроения. На групповых занятиях, попросив ученика начать дирижировать какой-либо одной из нескольких данных песен, можно предложить остальным угадывать по жесту и мимике, какое именно произведение дирижируется.

² Каждому учащемуся полезно работать над двумя разнохарактерными песнями, в одной из которых он выступает в роли хормейстера, а в другой в роли интерпретатора-дирижера.

Хотя основное воспитание осуществляется через предмет, который ведет педагог, оно им не ограничивается. Педагог по специальности должен знать, каковы успехи ученика по другим дисциплинам, каково его участие в общественной жизни, что происходит в его семье и т. д. Эффективность воздействия на ученика будет определяться в большой степени тем, насколько сумел педагог найти общий язык с учеником, завоевать его доверие и уважение. Искренняя заинтересованность в судьбе своих учеников помогает педагогу найти необходимый внутренний контакт, без которого, к стати сказать, и профессиональный рост учащихся часто тормозится. Известно, что эффективность индивидуальных занятий зависит от подготовленности как педагога, так и учащегося. Педагог должен постоянно проверять свои методические установки, опираясь на достижения науки и на лучшие образцы исполнительской и педагогической практики, упорно и непрерывно работать над повышением своей квалификации и общей культуры, решительно исправлять допущенные ошибки и прислушиваться к критике.

В узкопрофессиональном плане подготовленность заключается в том, что педагог не только в совершенстве знает произведения, которые рекомендует учащимся (умеет играть партитуру, петь хоровые партии, дирижировать, всесторонне анализировать произведение и т. д.), но и тщательно продумывает их с методической стороны. Готовясь к очередному уроку, педагог должен проанализировать предыдущее занятие с каждым учащимся, понять причины неудач, если они были, а также продумать план работы на ближайший урок. Очень важно при этом помнить, что к каждому учащемуся требуется индивидуальный подход. Требуя от учащихся прочности усвоения приобретаемых ими знаний и навыков, педагог должен давать материал, вполне доступный их пониманию, быть последовательным при выборе его и опираться на усвоенное ранее.

Положительные качества учащихся раскрываются перед педагогом не сразу: постепенно выявляется их одаренность, интеллектуальное развитие, внутренняя зрелость, волевые качества, работоспособность, инициативность и др. Нужно остерегаться поспешных выводов о «бездарности» того или иного учащегося.

Одна из главных задач педагога — научить учащихся работать самостоятельно. Плохую услугу оказывают некоторые преподаватели своим ученикам, разучивая с ними задания в классе, вместо того чтобы руководить их самостоятельной работой.

Значительную роль в педагогике играет умение вовремя похвалить или покритиковать ученика. При этом особенно важны и полезны искренность и эмоциональная окраска таких замечаний. Взаимоотношения педагога и учащихся, основывающиеся не на личной симпатии, а на их деловых качествах, создадут здоровую обстановку в классе.

Класс по специальности должен стать творческим коллективом, связанным не только одной профессиональной школой, но и узами дружбы и взаимного уважения. В классе нужно выбрать старосту, который помогает педагогу узнавать о дисциплине и успехах учащихся, собирать их вместе для общих бесед или занятий, проводить экскурсии и др. Нельзя жалеть усилий для создания дружной деловой и творческой обстановки, столь важной для плодотворной работы педагога. Принципиальность, доброжелательность и высокая этичность должны характеризовать как отношение педагога к ученикам, так и взаимоотношения педагогов между собой. Следует помнить, что взаимоотношения между педагогами влияют, и довольно значительно, на воспитание учащихся.

ПОДБОР РЕПЕРТУАРА

Большой трудностью для начинающего педагога является составление семестрового учебно-репертуарного плана для каждого учащегося.

Произведения для индивидуального плана следует выбирать с таким расчетом, чтобы они соответствовали степени внутренней зрелости учащегося и степени его подготовки. Основой учебного материала должны явиться произведения, ценность которых проверена исполнительской и педагогической практикой и является бесспорной. Следует сказать, что стремление педагогов вводить в индивидуальный план еще нигде не исполнявшиеся произведения тоже имеет определенный смысл: произведение еще не «обросло» исполнительской традицией и потому некоторый «риск» его разучивания компенсируется пользой от развития у учащегося интерпретаторской инициативы. Не следует включать в план лишь те произведения, которые привлекают только своей кажущейся «свежестью», но не представляют истинной художественной ценности.

По мере приобретения опыта у педагога накапливается репертуар, который становится основой его работы с учениками. Этот репертуар необходимо все время обновлять. Особенно сложно распределение произведений по степени их трудности согласно курсу, тем более, что специально созданных для дирижерских учебных целей этюдов пока нет. Распределяя репертуар по степени трудности, следует учитывать не только технические, но и содержательные задачи. Так, например, учащийся I-II курса вполне может технически освоить партитуру Чайковского «Ночевала тучка золотая», но вряд ли — в силу возраста — постигнуть глубину художественного образа. С другой стороны, несложная по содержанию народная песня может вызвать затруднения в плане убедительной подачи куплетно-

вариационного развития, выявления особенностей интонационного строя и т. п.

Выбор произведений для индивидуального плана играет большую роль в развитии у учащихся дирижерских навыков и хорошего вкуса. Произведения должны быть разными по стилю, жанру и характеру. 10—12 произведений, которые учащийся должен изучить в году (план составляется из расчета минимум 5—6 произведений в семестр), будут включать хоры русских, советских, зарубежных композиторов и народные песни. Часть хоров может быть а cappella, часть (два-три) — с инструментальным сопровождением. В репертуар следует включать: а) сочинения, стимулирующие рост учащегося, б) сочинения, предназначенные для ознакомления, в) сочинения, предназначенные для концертного или экзаменационного показа.

С дирижерско-технической стороны на разных курсах (от I до IV) произведения должны подбираться по принципу последовательного нарастания трудности.

На I и II курсах учащиеся осваивают дирижерские сетки сначала на упражнениях, а затем на произведениях. Дирижируют в основном «на два», «на три», «на четыре», «на шесть». Темпы, как правило, средние, примерно ММ=86—120. Штрихи — *non legato* и *legato*. Ритм несложный. Нюансы: устойчивое *piano* и *forte*, недлительные нарастания и убывания звучности. Вступления — на полную и половину счетной доли. Снятия — на начало доли. Фермата — «заключительная».

На III и IV курсах происходит практическое освоение дирижерских сеток «на пять», «на семь», «на восемь», а также сеток «на два» при метре $\frac{6}{8}$, сеток «на три» при метре $\frac{9}{8}$, «на четыре» при метре $\frac{12}{8}$ и, наконец, сеток с неравными счетными долями (например, $\frac{5}{8}$, дирижируемые «на два», типа «С крепкий дуб тебе вырасти»). Темпы могут быть и скорые (примерно до ММ=132), и медленные (примерно вокруг ММ=62—72). Штрихи — *staccato*, различные акценты, *tenuto* и др. Здесь учащиеся уже дирижируют с применением деления счетных долей (в сложных размерах, при замедлениях темпа и др.). Могут появиться новые нюансы от очень тихих (*pp*) до очень громких (*ff*), длительные нарастания и убывания звучности и др. Вступления и снятия голосов могут происходить на любой счетной доле, включая снятия в конце доли (например, снятие на согласных). На этом этапе овладения дирижерской техникой учащийся должен также уметь «ставить», «выдерживать» и «снимать» различные ферматы: серединную и заключительную.

Составляя индивидуальный план, педагог должен помнить, что развитию дирижерской техники хорошо помогают хоровые произведения с инструментальным сопровождением, где чаще, чем в хорах а cappella, можно встретить большое разнообразие метро-

ритмов, штрихов и ансамблевых сочетаний. К сожалению, начинающие педагоги не всегда уделяют достаточное внимание фактуре оркестрового сопровождения, довольствуясь тем, что учащиеся хорошо справляются с хоровой партией. Этого делать нельзя. Нужно знать всю партитуру и дирижировать всей музыкой. При составлении индивидуальных планов следует учитывать различные недостатки учащихся и стараться искоренять их соответствующим подбором произведений. Например, вялому учащемуся лучше давать произведения активные, яркие по эмоциональному тону, «возбуждающие». Наоборот, учащимся с повышенной возбудимостью, а также с зажатым аппаратом на первых порах лучше давать произведения более спокойные, элегические, плавные по движению, без драматического напряжения. Медленные произведения с длительно нарастающей динамикой могут помочь в борьбе с суетливостью в исполнении и т. п.

Распространенным недостатком молодого преподавателя является завышение трудности репертуара. Здесь, очевидно, в какой-то мере сказывается еще неумение педагога смотреть на произведение глазами учащегося соответствующего курса училища. Чрезмерное завышение трудности репертуара не только ведет к потере инициативы учащимся и к переходу ее к педагогу, но и в какой-то степени травмирует учащегося, так как он чувствует, что произведение у него «не получается». Сложность произведений должна соответствовать силам учащегося и в то же время стимулировать его развитие.

Педагогу иногда приходится преодолевать нежелание учащегося работать над теми произведениями, которые у него «не выходят». Разумеется, педагог не должен уступать в этих случаях. Наоборот, нужно добиваться, чтобы у учащегося в конце концов все получилось. Однако, чтобы ученик не потерял интереса к работе, полезно одновременно разучивать с ним и такое произведение, которое ему нравится. Напомним, что на каждом курсе произведения должны подбираться как для программы-максимум (для одаренных) так и для программы-минимум. При этом индивидуальные планы должны обязательно обсуждаться на методическом совещании педагогов — дирижеров хорового отделения.

УРОК ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

После каждого урока по специальности учащийся должен чувствовать себя обогащенным. Атмосфера в классе дирижирования должна быть творческой и эмоциональной. Полезно поэтому присутствие на уроке других учащихся того же класса, которым наблюдение со стороны позволяет лучше уяснить свои собственные достоинства и недостатки. Их присутствие воодушевляет и

педагога, и учащегося, повышая артистический тонус. В такой атмосфере учащийся воспринимает указания острее. Горячее желание педагога передать свой опыт и знания рождает ответное стремление понять и выполнить требуемое. Следует однако категорически предостеречь педагога от чрезмерной эмоциональности или, что еще хуже, самолюбования, которые пагубно отражаются на продуктивности работы в классе.

При индивидуальной форме занятий педагог должен систематически собирать и весь класс целиком для работы с вокальным ансамблем. Здесь сообща изучаются элементы хоровой звучности, идет работа над строем, ритмом, ансамблем, вокалом, произнесением текста и проч.¹ Дирижирование таким вокальным ансамблем, пусть даже очень маленьким, несомненно принесет учащимся большую пользу, приближая учебные занятия по дирижированию в классе к реальной обстановке работы с хором. Коллективные занятия нужно использовать и для проведения бесед на профессиональные и общевоспитательные темы. Педагог должен в процессе урока по дирижированию прививать своим ученикам организованность, дисциплину, культуру поведения, развивать в них волю и другие качества, необходимые будущему советскому дирижеру, ставящему интересы дела выше собственных и вполне сознающему свою роль в воспитании исполнительского коллектива и слушателей.

Урок имеет свою последовательность, хотя постоянные рецепты здесь вряд ли возможны, поскольку в уроке необходимо сочетаются продуманный план и импровизация. Проверять задание, лучше идти от более сложного для данного учащегося (игра, пение, дирижирование, анализ) к более простому, так как к концу урока у учащегося восприятие, как правило, притупляется. Круг вопросов, затрагиваемых на уроке, не должен значительно превышать тех познаний, которыми овладел данный учащийся.

Особую роль в уроке играет собственный дирижерский показ педагога, иллюстрирующий его замечания и советы. Показ — и л л ю с т р а ц и я — сильнейшее средство в педагогическом процессе. Авторитет педагога в немалой степени зависит от того, насколько ярко он может продирижировать произведением, показать его учащимся. Показ — наиболее убедительная форма раскрытия художественной и технической стороны произведения. Однако пользоваться показом в дирижировании следует умело и не слишком часто. Обучая дирижированию, неопытный или чересчур увлекающийся педагог идет по пути навязывания учащемуся как трактовки произведения, так и дирижерских жестов, не учитывая при этом, что дирижирование, являясь сложным художественным и психофизическим процессом, не

¹ Если состав голосов в ансамбле недостаточен для исполнения пройденных за фортепиано произведений, то следует давать специальные упражнения, соответствующие данному этапу работы.

может не иметь индивидуальных особенностей у каждого из учащихся. Нужно учить не «почерку», а грамотности дирижерского жеста, то есть пониманию и усвоению общих закономерностей дирижерской техники. Следует помочь учащемуся найти «свои» жесты, но, конечно, при обязательном условии, чтобы все эти жесты были грамотными, целесообразными. Такой метод обучения, правда, более сложен и длителен, но, несомненно, он надежнее и плодотворнее.

Обычно чем талантливее и опытнее педагог, тем меньше внешнего сходства с ним у его учеников. Подлинная школа проявляется не столько во внешнем копировании приемов педагога, сколько в подходе к музыкальному материалу и в овладении техникой дирижирования¹. Другой крайностью педагога может стать увлечение словесным методом обучения. Вместо урока по дирижированию такие занятия в классе превращаются в лекцию о дирижировании. Общие установки или сложные объяснения полезно проводить на специальных встречах со всеми учащимися класса. На индивидуальных же уроках по дирижированию не следует заниматься долгими рассуждениями, от которых учащийся скоро устает, лучше давать краткие пояснения.

Важным моментом в индивидуальных занятиях является работа над развитием техники дирижирования. Существуют как бы два периода работы над техникой: 1) на материале упражнений и 2) на материале художественных произведений. Разграничение это относительно. Технические упражнения имеют место и при работе над художественным произведением, если в нем что-либо не получается. В таких случаях после анализа трудных мест составляются соответствующие упражнения, которые отбрасываются по мере преодоления трудностей. Главная задача развития техники при работе на материале художественных произведений — преломление и обогащение технического «багажа», накопленного на упражнениях.

Особое внимание следует уделить ликвидации недостатков, которые могут выявиться у учащихся в процессе работы над партитурой. Перечислить их все невозможно. Они могут касаться вопросов технических (скованность аппарата, невладение рисунком дирижерской сетки, отсутствие самостоятельности в функциях рук, неразвитость движений кистей, отсутствие ощущения «целостности» рук, неумение владеть дирижерской палочкой, невладение жестом предвосхищения и фиксации, неэкономность жестов и др.), вопросов музыкального развития (недостаточно развитые слух, ритм, музыкальное представление, память, чувство формы и др.) и вопросов аналитических и спонтанно дирижерских (неумение передавать

свои намерения хором через жест, отсутствие волевых качеств и др.).

Пристально следя за развитием учащегося, педагог должен вовремя переакцентировать внимание на новую задачу; при этом важно, чтобы новые требования не казались учащемуся противоречащими прежним. Проводя урок, педагогу не следует часто останавливаться на мелочах. Целесообразнее подчеркивать главные задачи, стоящие перед учащимся на данном этапе его развития.

Важная роль в уроке по специальности принадлежит концертмейстеру. Для педагога концертмейстер является первым помощником как в профессиональной, так и в воспитательной работе в классе. Взаимопонимание между педагогом и концертмейстером должно быть полным. Работа концертмейстера весьма сложна, так как подразумевает умение читать партитуру с листа, играть «по руке» дирижера, подыгрывать на репетициях, исполнять сопровождение на концертах, вникать во все требования педагога, помогать учащимся усваивать их и т. п. Особую трудность для концертмейстера представляют случаи, когда педагог специально просит его играть «по руке» учащегося, даже наперекор логике исполнения данного произведения, до тех пор, пока педагог не поможет учащемуся разобраться в невыразительности или неправильности его дирижерских жестов. Если концертмейстер не подчиняется «руке» учащегося, а играет по собственному разумению, то учащийся не будет иметь правильного представления о своем жесте и не сможет развивать необходимую исполнительскую инициативу, а также чувство ответственности, особенно важные для дирижера. Еще более ответственную роль концертмейстер играет, когда проводит концертмейстерские занятия без педагога. Его указания учащемуся о том, понятен жест или нет, имеют очень важное значение. Там же концертмейстер по заданию педагога может проверить, как ученик играет партитуру и как знает хоровые партии.

Заканчивая урок и убедившись, что все замечания поняты, педагог дает задание на дом и объясняет, как готовиться к следующему занятию. Этому объяснению надо уделить достаточное внимание, потому что даже на старших курсах музыкального училища можно встретить учащихся, которые при работе над заданием не придерживаются определенной системы. Их занятия дома сумбурны, и хотя время, затраченное на подготовку к уроку, казалось бы, было вполне достаточным, результаты таких занятий обычно мало удовлетворяют и педагога, и самого учащегося. Педагог должен объяснить, что без четкого плана работы над домашним заданием нельзя достигнуть нужных результатов. Учащийся обязан отрешиться от механичности в работе и целеустремленно искать рациональные приемы изучения партитуры, все время имея в виду ее исполнение в хоре.

Важно, чтобы все сделанные на уроке указания учащийся записал в свой дневник. Кроме поурочного дневника, учащийся

¹ Педагог должен предостеречь учащегося и от внешнего копирования жестов других дирижеров.

должен иметь тетрадь для аннотаций изучаемых произведений. Такие записи могут быть использованы и в будущем (словарь терминов, сведения о содержании и форме произведения и др.). Тетради-дневники педагог проверяет на каждом уроке, а тетради с аннотациями — после того, как партитура вполне изучена и готова к «сдаче» педагогу.

РАБОТА НАД ПАРТИТУРОЙ

Работа с учащимися над партитурой нового произведения подразделяется на три основных этапа: ознакомление, изучение, исполнение. Конечно, такое деление условно, так как элементы одного этапа, как правило, присутствуют и в других. Например, уже на первом этапе, при ознакомлении с произведением, у дирижера возникает к нему творческое отношение, которое в дальнейшем может лечь в основу третьего этапа, а на третьем — исполнительском этапе — дирижер продолжает изучать произведение все глубже и глубже, открывая в нем все новые стороны.

Одна из самых важных задач педагога — научить своих воспитанников работать над партитурой самостоятельно. На уроке по специальности педагог самым тщательным образом, последовательно, с первых же шагов учит этому трудному делу: разъясняет, как приступить к игре партитуры, пению голосов, ее анализу и дирижированию. Педагог, чтобы не ошибиться, ставит себя как бы на место учащегося и его глазами начинает видеть все трудности. Вместе с тем помощь учащемуся не должна превращаться в опеку. Будущего дирижера следует приучать к самостоятельному и сознательному нахождению методов преодоления трудностей и настойчивости в достижении цели.

Начальный этап работы над партитурой

Первый этап — ознакомление — может иметь разные формы, начиная от прослушивания произведения в записи и кончая собственным его проигрыванием на фортепиано. Важной на этом этапе является та форма ознакомления, которую условно назовем формой «застольного периода»¹. Имеется в виду, что учащийся еще до проигрывания на фортепиано внимательно всматривается и вслушивается в произведение, знакомится с текстом и музыкой, с темпами, объемом произведения, обозначениями композитора и редактора, составом хора и т. п. С самого начала изучения произведения учащемуся необходимо вдуматься

¹ В театральной практике под термином «застольный период» имеется в виду знакомство артистов с пьесой за общим столом (чтение ее вслух, выявление идей, разбор взаимоотношений действующих лиц и т. д.).

в смысл текста и постараться понять, как прочел его композитор и какие средства музыкальной выразительности сделал главными. Важно также еще до изучения за фортепиано представить себе звучание произведения в общих чертах, а наиболее простые фрагменты музыки — даже в данной хоровой звучности. Это в значительной степени помогает тренировке внутреннего слуха и развитию творческого воображения.

При первом проигрывании учащимся партитуры на уроке педагог выясняет, насколько понят общий замысел композитора и воспринят эмоциональный строй произведения в целом. При этом следует приучать ученика к полной искренности в передаче своих эмоций и стараться не разрушать ее неосторожной насмешкой или излишней строгостью¹. Если из-за технических трудностей партитуру не удастся сыграть полностью, то она играется с педагогом или концертмейстером в четыре руки. При этом обязательно оставлять за учащимся роль ведущего: при ансамблевой игре темп, нюансы и прочее устанавливает именно он².

Чтобы вызвать интерес к произведению, педагог может использовать различные ассоциации с явлениями искусства и действительности, а также продемонстрировать данное произведение в собственном дирижерском исполнении. На этом же этапе педагог обращает внимание ученика на основные исполнительские задачи, которые ставятся выбранным сочинением. Для лучшего уяснения того, какие именно технические приемы дирижирования необходимы для данного произведения (вступления, снятия и проч.), учащийся может продирижировать ряд мест партитуры, сосредоточиваясь только на данной задаче и отвлекаясь временно от остальных. Затем педагог вместе с учащимся продумывает план дальнейшей работы, и ученик переходит к изучению партитуры за фортепиано, хотя, конечно, «застольная» работа — мысленное вслушивание в текст — продолжается и далее.

Второй этап работы над партитурой

Внимательно проверив свое внутреннее слышание партитуры (для этого достаточно, не торопясь, сыграть ее), учащийся добросовестно разучивает ее на фортепиано. Следует предостеречь учащегося от частого проигрывания от начала до конца в ожидании, что все «выйдет» само собой. В результате произведение «заигрывается» и, надоев, остается недоученным. Особое внимание

¹ Некоторые учащиеся при посторонних стесняются выражать свои эмоции. Борьба с такой застенчивостью должна вестись настойчиво и систематически. В этих случаях полезно присутствие на занятиях других учащихся и даже посторонних лиц.

² Нужно, чтобы учащийся как можно реже смотрел на клавиатуру, так как это рассредоточивает его внимание.

следует уделить трудным местам, их нужно играть отдельно в медленном темпе с продуманной аппликатурой. Вначале партитуру лучше играть в среднем темпе и лишь постепенно переходить к авторскому, если он очень медленный или быстрый.

Изучая партитуру за фортепиано, учащийся должен все время стараться представить себе за звучностью инструмента звучность хора. Его пальцы, играя хоровые голоса, должны как бы «произносить» слова хора, придавать этому «произнесению» ту выразительность и окраску, которые зависят от художественного образа произведения и от особенностей данного хорового звучания. Продуманная и выразительная фразировка при игре на фортепиано поможет в дальнейшем и нахождению нужных жестов в дирижировании.

Учащийся должен каждую партитуру изучать таким образом, как будто готовит ее к репетиции с хором. Полезно, чтобы учащийся мысленно проводил хоровую репетицию и ставил «хору» все новые задачи: выучить текст и музыку, добиться ансамбля, фразировки, хорошего ритма, чистой интонации и др. Проигрывание партитуры и пение хоровых партий на втором этапе независимо от курса должны достигать точности и выразительности.

Пение партий должно отличаться вокальной грамотностью и быть близким к манере звучания данного хорового голоса. Следует, в частности, стараться петь партии в том регистре, в каком они написаны композитором. Для проверки слухового владения партитурой педагог может систематически просить учащегося продирижировать под «пение про себя». В этом случае, дирижируя, учащийся мысленно представляет себе звучание хора, а по знаку педагога начинает петь вслух указанную партию. Учащийся должен также уметь выразительно читать текст изучаемого произведения наизусть, образно и лаконично рассказать об особенностях его музыкального воплощения. Петь хоровые партии нужно для того, чтобы вокально почувствовать их мелодическую выразительность, выяснить интонационные и ритмические трудности, проверить смену дыхания, регистровые особенности, узнать степень удобства произнесения текста, найти вокальную окраску звучания и пр. Пропевая все хоровые партии, учащийся начинает хорошо осознавать их выразительность и степень трудности исполнения, находит методы преодоления этих трудностей.

Игра и пение партитуры не только помогает изучению произведения, но и является необходимым условием для демонстрации этого произведения перед хором, донесения до исполнителей содержания партитуры. Учащийся должен помнить, что его первой задачей будет «влюбить» хор в произведение, над которым всем участникам исполнения предстоит работать. Умение в любую минуту сыграть хоровую партитуру и инструментальное сопровождение пригодится дирижеру и в дальнейшем, когда нужно

будет подыграть во время репетиции трудные для хора места или проаккомпанировать инструментальное сопровождение.

Большую пользу для изучения партитуры приносит ее анализ, позволяющий проникнуть в замысел композитора и найти наиболее выразительную исполнительскую форму, которая сможет наилучшим образом раскрыть перед слушателями художественный образ произведения. Требуя от учащегося анализа выразительных средств данного произведения, педагог должен предостеречь его от их формального перечисления или же от изложения субъективных ощущений («я так чувствую», «мне так кажется»), не подкрепленных объективными данными партитуры. Целостный анализ хоровой партитуры и инструментального сопровождения лучше вести от общего к частному, рассматривая смысловое и интонационное содержание произведения в обязательной связи с тематизмом, мелодикой, хоровым изложением, темпом, нюансами и т. п. Разбор же по отдельности содержания, музыкально-теоретической и вокально-хоровой сторон партитуры, как правило, оказывается менее целесообразным. В анализе следует остановиться на достоинствах и слабых сторонах произведения, а также дать приблизительное определение степени трудности его для исполнителей (какой квалификации хор может это произведение исполнить).

Возникшее в процессе анализа отношение к художественному образу произведения, несомненно, скажется при составлении учащимися исполнительского плана, где особое внимание уделяется тем или иным выразительным средствам, их взаимосвязи и ощущению формы в целом. Отметив в партитуре места наиболее трудные в интонационном, ритмическом, ансамблевом и других отношениях и уяснив методы преодоления этих трудностей, учащийся составляет план работы с хором на определенное число репетиций, имея в виду следующий порядок: 1) работа над интонацией, ритмом, звуком; 2) работа над фразой, словом, нюансом, темпами, вокальной выразительностью (окраской), ансамблем; 3) работа над формой в целом (соподчинение отдельных элементов, выделение главного). Но при этом не следует забывать, что разделение это условно и имеет в виду лишь акцентирование на разных этапах различных сторон единой творческой работы с хором.

Большую пользу учащимся приносит письменный анализ партитуры: это приучает их более точно формулировать свои мысли.

Изложим круг вопросов, который полезно охватить в аналитической работе.

Анализ партитуры

Общие сведения: а) авторы музыки и литературного текста (краткие биографические сведения, эпоха, творческий облик,

основные произведения и др.) б) год создания сочинения, его опус, жанр, тип и вид хора, тональность, диапазон общий и по голосам.

Идейно-образное содержание хорового произведения как единства музыки и слова: а) текст: сюжет, художественный смысл (идея, литературная форма (стихосложение)); б) музыкальное воплощение художественного образа: прочтение композитором литературного текста, влияние текста на создание музыкальной формы произведения.

Роль отдельных выразительных средств партитуры в создании целостного художественного образа: тематизм, принцип развития материала, мелодика, гармония, ладотональный план, полифония различных видов, голосоведение, темпы, нюансы, роль солиста и инструментального или оркестрового сопровождения, использование регистров голосов, хоровая оркестровка, метроритм, словесные обозначения композитора, форма в целом. Все музыкально-вокальные выразительные средства рассматриваются в их взаимосвязи и художественном единстве с текстом.

Стилистические особенности произведения: идейно-художественная ценность произведения.

Исполнительский план (интерпретация): значение отдельных художественных эпизодов и частей произведения в становлении художественного образа; главные из выразительных средств в эпизодах и частях (мелодика, гармония, темпоритм, динамика, штрихи и др.); фразировка; определение частных и общих динамических и смысловых кульминаций; выявление целостной логики развития художественного образа; взаимосвязь солиста хора и сопровождения; сравнение с другими произведениями на данный литературный текст.

На основе проделанного всестороннего анализа и своего исполнительского замысла следует установить темпы, агогику, динамику, фразировку, штрихи и др., отобрав для этого необходимые дирижерские выразительные средства и приемы дирижирования, создающие необходимую образную картину, ситуации, настроения и обеспечивающие управление исполнением.

Составление плана разучивания произведения с хором

Разделение произведения на «рабочие» куски (если произведение крупной формы или очень сложное). Определение трудных мест и установление методов их преодоления (по строю ансамбля, метроритму, вокальной стороне, дикции и др.). Определение тех жестов, которые на репетиции играли вспомогательную роль для усвоения произведения (объемность, четкость), доминирование той или другой стороны жеста в зависимости от задачи (что именно у певцов пока не получается: метроритм, штрих, «опора» звука и др.). Определение этапов работы (техническая

и художественная сторона) и методов проведения репетиций (всем хором, однородными группами или по партиям). Указание (приблизительно) необходимого количества репетиций в определенной последовательности: по голосам, общим и др.

Определение возможности исполнения данного произведения хорами различной квалификации (самодетельный, профессиональный хор и т. д.)¹. На этом же этапе работы над партитурой педагог уделяет значительное внимание развитию техники ученика. Работа над техникой дирижирования проводится и на уроке с педагогом, и дома самими учащимися с реально звучащей и с воображаемой музыкой. Эта работа должна вестись настойчиво, систематически, ежедневно. Нужно постоянно проверять, хорошо ли технически получается в жесте показ дыхания, вступлений, снятий, штрихов, нюансов и др. Здесь — как при игре и пропевании партитуры: если темп скорый, то лучше раньше все показать в медленном, а уже затем в указанном автором быстром темпе. Неполучающийся технический прием нужно отдельно, как упражнение, отработать, найти ощущение «удобства» и легкости его выполнения, а уже затем снова дирижировать произведением.

Если ранее на упражнениях была хорошо проведена техническая работа (в период групповых занятий на I курсе), то скорее будут найдены необходимые технические приемы дирижирования.

Заключительный этап работы на партитурой

Проделав большую подготовительную работу по изучению произведения, учащийся переходит к последнему этапу — исполнению произведения, то есть к дирижированию. Здесь главной заботой учащегося становится внутреннее слышание и представление образной стороны произведения. На основании внутреннего слышания партитуры и прочувствования содержания произведения учащийся ищет дирижерское претворение замысла композитора. Естественно, что в процессе изучения партитуры у учащегося складывается свое отношение к данному произведению. Одну и ту же партитуру можно «прочитать» по-разному, поэтому и трактовать ее будут по-разному, но во всех случаях дирижеру нельзя терять чувства меры и художественного такта.

Анализ партитуры, сделанный на предыдущем этапе, дает возможность учащемуся найти характерное для данного произведения единство, которое придаст законченность интерпрета-

¹ На старших курсах письменные работы могут также затрагивать методические, организационные, теоретические вопросы и вопросы истории хорового искусства.

ции. Педагог должен помогать учащимся в выявлении стилистических особенностей партитуры и в нахождении — независимо от времени создания произведения — его современного звучания.

На заключительном этапе работы в центре внимания педагога — дирижирование учащегося под фортепиано. Это представляет определенную сложность не только для учащихся, но и для педагога. Для учащегося сложность заключается в том, что он должен управлять не реально существующим здесь, а воображаемым хором. Для педагога сложность заключается в неотступном наблюдении за тем, чтобы учащийся ни на минуту не терял контакта с этим воображаемым хором, роль которого выполняет концертмейстер. И при работе с концертмейстером в жесте учащегося должны отражаться не только общемузыкальные, но и специфические особенности звучности хора: «опертость», использование крайних регистров, окраска звука, четкость произнесения текста и т. д. Педагог подсказывает учащемуся, что изменения направлений мелодии можно показать повышением или понижением уровня счетных долей в сетке; различные регистры — высокой, средней или низкой позицией; уточнение интонации — движением пальца вверх или вниз; характер фактуры и тембра — позицией и формой кисти; например, «опертость», «певучесть», «прикрытость» звука показывается кистью в форме купола, а «светлая» окраска звука — мягкой плоской кистью и т. п.; оттенки дикции показываются губами. Очень важно, чтобы все требования педагога к жесту выполнялись учащимися не формально, а на основе внутреннего представления, слышания и «видения» хора¹.

Жест, отражающий только музыку «вообще», при выходе учащегося к хору окажется особенно малодейственным. Если работа над жестом в классе ведется без достаточного представления учащимся реальной тембровой звучности хора, или же руки его плохо натренированы на технических задачах, то при столкновении с реальной звучностью хора учащийся будет вынужден перестроиться и найти новые для себя нервно-мышечные ощущения. Педагогу нужно уметь разбираться и в том, происходит ли «абстрактный» или «фортепианный» характер жестов учащегося от того, что он не владеет еще дирижерской техникой («не получается»), или он не понимает, не ощущает произведения.

Нужно иметь в виду, что учащемуся иногда, без достаточного основания, кажется, что он уже вполне разобрался в произведении, но только не может еще выразить этого понимания. В таком случае поиски нужного жеста будут тщетны и прератится в физические упражнения, мало связанные с подлинным

дирижированием. Педагог должен все время напоминать учащимся, что умение слышать воображаемую звучность хора уже в классе под фортепиано и ощущать соответствующие движения рук — совершенно необходимое условие, которое не может быть обеспечено без большой *внутренней сосредоточенности*. На первых шагах учащемуся, уже хорошо знающему музыку, полезно представить себе, что его дирижирует идеальный дирижер, чьи жесты и мимика «сливаются» с музыкой, соответствуют ей, помогая хору исполнять, а слушателю слушать. Мысленно подражая ему, учащийся может приблизительно представить себе те жесты, которые рождаются из музыки. Далее он сам может дирижировать, избегая утрировок и суетливости движений. Внутренняя убежденность дирижера в правильности своих действий основывается на четкости представления — мысленного моделирования — жестов и мимики.

В последний период изучения партитуры учащиеся иногда пользуются зеркалом, чтобы проверить свои дирижерские жесты. К такой проверке можно обратиться лишь на короткое время с целью уточнения внешнего рисунка, например, дирижерской сетки, положения корпуса, плеч и др. Частое обращение к зеркалу только мешает, отвлекая от сосредоточенного ведения внутренней исполнительской линии. Повторим, что главное — это внутреннее представление, умение не только слышать внутренним слухом хоровое произведение, но и «видеть внутренним взором», как нужно этим произведением дирижировать, чтобы жест непосредственно был связан с конкретным звучанием, сливаясь с музыкой. Можно отметить, что при правильной расстановке акцентов между физическим и психологическим напряжением учащийся должен уставать скорее от второго, нежели от первого. «Маханию» руками не должна даваться свобода. Руки должны подчиняться чувству и мысли.

В советах И. Гофмана пианистам говорится: «Умственная техника предполагает способность составить себе ясное представление о пассаже без помощи пальцев...» «Другими словами, учащийся должен стремиться развивать в себе способность образовывать звуковой рисунок в мозгу раньше, чем рисунок движения по клавиатуре...»¹

Понятно, что дирижер в еще большей степени, чем любой другой исполнитель, должен уметь представлять себе реальную звучность произведения и необходимые жесты, хотя бы потому, что ни дома, ни в классе при подготовке к репетиции он не может пользоваться своим «инструментом» — хором или оркестром.

Домашняя работа учащегося над внутренним слышанием хора должна быть очень основательной, иначе звучность фортепиано и вся обстановка в классных занятиях будут отвлекать его

¹ Полезны замечания такого рода: «сейчас тенора не вступили, альты поют низко, сопрано не «тянут» звук».

¹ Гофман И. Фортепианная игра. М., 1929, с. 38.

внимание. Следует отметить, что иногда учащиеся быстрее находят нужную «правду общения» с воображаемым хором, дирижируя без фортепиано. Неправильная работа учащегося дома и недостаточный контроль педагога за «правдой общения» дирижера с «хором» толкает учащегося на ложный путь внешнего изображения процесса дирижирования, а не действительного управления исполнением. Понятно, что дирижеру «нужно действовать, а не изображать действие», как этого требовал К. С. Станиславский от артистов театра. Не всегда бывает легко различить, изображает учащийся дирижера, когда дирижирует под фортепиано, или действует как дирижер, ясно представляющий перед собой хор. Однако опытный педагог сразу разбирается в этом, даже если учащийся будто бы смотрит на несуществующий хор, изображает на лице нужную эмоцию, показывает вступление вполне отработанным жестом и т. д.

При действительном внутреннем слышании и видении хора учащийся действует не по шаблону, а теми жестами и мимикой, которые ему подсказаны конкретными (в данном случае воображаемыми) обстоятельствами (см. у К. С. Станиславского «магические» слова «если бы») ¹. Такие жесты отличаются правдивостью, они последовательны и непрерывны, как непрерывна и последовательна «звучность» воображаемого хора ². Звуковая «наполненность» жестов и их осмысленность основываются на непрерывной и последовательной внутренней работе дирижера, и выключение из этой внутренней работы ведет сразу же к пустоте жестов, к выключению самого себя из исполнения. Певцы хорошо ощущают, когда дирижер еще не включился или уже выключился из управления, оставляя им лишь свои руки.

Хор всегда должен чувствовать в жестах дирижера его художественные намерения и организующую силу. Именно для этого нужно мысленно ставить себя на место каждого из исполнителей и делать то, что действительно необходимо хору. Учащийся должен знать, что в начале разучивания произведения жесты дирижера несколько утрированы и крупны, так как рассчитаны на певцов, внимание которых устремлено, в основном, на нотный текст, а не на жесты дирижера. По мере усвоения певцами произведения жесты и мимика дирижера начинают все больше стимулировать эмоциональную сторону исполнения. Дирижер в одно и то же время должен вызвать у певцов нужные эмоции, чутко ловить их отклик на свой жест и контролировать качество исполнения.

¹ Станиславский К. Работа актера над собой. М., 1951, с. 48.

² В очень трудной и не всегда успешной работе в классе по нахождению действительного контакта с воображаемым хором через жест значительное место принадлежит концертмейстеру, его вниманию и чуткости во время дирижирования учащихся. Исполнение партитуры на фортепиано самим педагогом весьма отвлечает его от наблюдения за учащимися.

В дальнейшем дирижеру следует остерегаться слишком подчеркнутых жестов, ибо они станут излишни и могут отвлечь певцов от углубленной и сосредоточенной творческой работы. Чувствуя перспективу, певцы зрительно согласовывают свое исполнение с намерениями дирижера, выражающимися в его жестах и мимике. Все это необходимо учитывать и при работе в классе, то есть развивать чувство общения с хором еще до встречи с ним.

Понятно, что не одни жесты дирижера обеспечивают всесторонний контакт с хором. Этому контакту способствуют весь профессиональный авторитет и волевые качества руководителя творческого коллектива, его целеустремленность и решительность действий, направленных на достижение цели как художественной, так и организационной. Поэтому чувство руководителя должно воспитываться у будущего дирижера заранее, то есть уже в классе дирижирования. Вот почему педагог не должен быть безразличен к тому, как учащийся входит в класс, как готовит ноты, какие дает указания концертмейстеру, какова интонация его речи и т. п., ибо из всего этого можно уже вывести заключение, как учащийся будет держаться перед хором. Ни одно распоряжение дирижера-учащегося как на репетициях с хором, так и в классе с концертмейстером, ни единый его взгляд не могут быть ничего не значащими, случайными.

Педагог должен также постоянно напоминать учащимся о руководящей роли дирижера в коллективе и учить быстро реагировать на различные промахи исполнителей. Для тренировки быстрой реакции можно просить концертмейстера иногда умышленно делать «ошибки» в игре, не подчиняться «руке» и др., следя при этом, как быстро учащийся сумеет их обнаружить и ликвидировать. Можно также предложить учащемуся представить себе, что данным произведением он дирижирует то в хоровом звучании, то в звучании оркестра, то в звучании фортепиано и т. д., и отметить, что именно меняется в его дирижерских жестах и поведении. Навыки игры, пения и дирижирования с листа также значительно помогают быстрой музыкальной ориентации учащихся (особенно рекомендуется участие в ансамблях).

Как известно, для слияния исполнителей в едином творческом порыве нужна воля. Развивая у учащегося волю, педагог должен указать, какое огромное значение имеет точное знание партитуры, осознанность всех исполнительских намерений и умение их претворять. Так, уже при изучении произведения, слушая проигрывание партитуры учащимися, педагог внимательно следит за тем, чтобы исполнитель ни на минуту не выключался из образа и каждое мгновение сам контролировал свою игру, чувствовал осмысленность извлекаемых им звуков и одновременно знал и чувствовал, что будет дальше, то есть чувствовал перспективу музыкального движения. Тогда только можно до-

стигнуть правильной фразировки, кульминаций, изменений темпов и т. д.

Постоянный контроль и чувство перспективы, конечно, остаются и на завершающем этапе обучения, то есть при дирижировании произведением в хоре или под игру концертмейстера. При этом учащийся внимательно слушает то, что уже звучит, все время проверяя качество звука, верность интонации, стройность ансамбля, правильность произнесения текста и т. д. и одновременно готовит в своем представлении последующее звучание и передает его в жесте.

Укажем на некоторые недостатки, обнаруживающиеся на завершающем этапе. Бывают случаи, когда, дирижируя произведением, учащийся старается больше «переживать» музыку, чем управлять ее исполнением. Перед хором (концертмейстером) такой учащийся ведет себя, как в своеобразном «театре одного актера», и в этом случае не столько вызывает у исполнителей творческое состояние, сколько переживает за них. Конечно, не переживая, нельзя вызвать ответного чувства, но учащийся-дирижер не должен при этом забывать, что он постоянно решает целый ряд конкретных исполнительских задач.

Следует также с самого начала обучения предостерегать будущих дирижеров от увлечения эффектным и жестами, от стремления угодить той части публики, симпатии которой можно завоевать «красивым профилем дирижера или демонстрацией мужества в поединке с тромбонами...»¹. Педагог неуклонно должен бороться с элементами позерства в учащемся и добиваться того, чтобы переживание музыки как необходимое условие выразительного жеста было искренним и не казалось чрезмерным. Только правдивость переживания дирижера вызывает сочувствие у исполнителей и объединяет их в творческий коллектив².

Одним из распространенных недостатков начинающих дирижеров является неумение мыслить музыкальными фразами. Такой дирижер не только не интересен с точки зрения исполнительской (его исполнение в таких случаях напоминает чтение по слогам или без знаков препинания), но и не может как следует объединить исполнителей ни в темпоритмическом, ни в динамическом отношении. Даже если исполнители пристально следят за его рукой, это делу обычно не помогает, так как подлинное их объединение достигается не путем простого «попадания» во все временные точки, которые фиксирует рукой дирижер, а логикой музыкального исполнения, фразировкой, которая обеспечивается жестами.

¹ Мюниш Ш. Указ. соч., с. 15.

² При этом нужно помнить, что исполнители обычно очень хорошо разбираются в достоинствах и недостатках дирижера. «Только оркестранты в состоянии судить, плохо или хорошо вы дирижируете», — писал Р. Вагнер (цит. по: Мюниш Ш. Указ. соч., с. 64).

Когда дирижер мыслит целыми музыкальными построениями, а не метрическими долями музыки, и проявляет это в жестах, то исполнители, видя дирижера даже краешком глаза, хорошо чувствуют логику музыкального движения и легко объединяются в общий ансамбль. В этом случае дирижер отвечает внутренней потребности музыкантов мыслить перспективно, и тем самым процесс исполнения делается более естественным, точным и выразительным.

С точки зрения технической, излишняя метричность говорит о недостаточной устремленности дирижерского жеста при организации музыкальной фразы от одной точки к другой. Педагогу полезно усилить внимание учащегося к «перспективе» движения, напомнить о существовании в каждой музыкальной фразе музыкального развития.

Бывает и так, что учащийся в своем музыкальном мышлении настолько «устремлен» вперед, что почти вовсе не контролирует звучание в данное мгновение, то есть плохо слушает исполнителей. В этом случае концертмейстер, не говоря уже о хоре, не успевает уследить за неоправданной сменой темпов, динамики, штрихов и т. д., диктуемых дирижерской рукой учащегося. При таком «управлении» от концертмейстера или певцов довольно трудно добиться не только осмысленности, но и простой одновременности в исполнении. Необходимо все время акцентировать внимание учащегося на преодолении такого «скольжения» мышления, а следовательно и руки, по поверхности музыки. В «скользящих» жестах учащихся перестает ощущаться ритмическое наполнение музыки, ее внутридолевая ритмическая пульсация.

К сожалению, даже на завершающем этапе освоения партитуры иногда приходится сталкиваться с тем, что учащийся начинает дирижировать, не будучи еще сам внутренне готовым к этому. Понятно, что дирижер обязан заранее сосредоточиться и «войти в образ», а начав исполнение, не выключаться из него ни на мгновение. Дирижер должен «вести» звук за звуком, мысль за мыслью, выявляя логические связи элементов формы и добиваясь «разумности» музыкальной речи, а не пустой «исполнительской болтовни».

Не следует делать замечания исполнителям монотонно — это малоэффективно. Важно обратить внимание учащегося и на то, чтобы он после окончания произведения не сразу опускал руки, то есть не сразу выключался из состояния, продиктованного музыкой: это мешает слушателям находиться еще некоторое время под впечатлением только что отзвучавшей музыки. Бывают моменты, когда учащемуся вдруг начинают мешать собственные руки, которыми он чрезмерно «работает». Педагог может посоветовать в таких случаях дирижировать какое-то время почти без рук, а только взглядом и легкими движениями головы и корпуса, что вполне возможно.

ПОДГОТОВКА К ПЕРВОЙ РЕПЕТИЦИИ С ХОРОМ

Весь учебный процесс в классе дирижирования является лишь подготовкой к репетиции с хором, и каждая партитура, изучаемая в классе, должна прорабатываться с таким расчетом, как будто она предназначена к исполнению. Это правило прививается учащимся с самого младшего курса, где работа с хором еще не предусмотрена учебной программой. Но вот наступает момент (обычно на III курсе), когда учащийся действительно выходит к хору.

На последнем занятии перед такой репетицией педагог должен проследить, чтобы учащийся выходил на репетицию, досконально зная партитуру (конечно, лучше на память). Без этого все остальное теряет смысл. Однако одного знания партитуры тоже мало, ибо ход репетиционных занятий зависит не только от знаний учащегося, но и от достаточно убедительной их реализации. Ничто не должно быть забыто, упущено или оставлено без внимания перед выходом учащегося на репетицию, начиная от проверки правильности написания хоровых партий и расстановки в них цифр для быстрой ориентации певцов в произведении и кончая проверкой того, как учащийся продумал свое поведение перед хором. Педагогу необходимо проверить еще раз, умеет ли учащийся, подыгрывая одной рукой (лучше левой) партитуру, другой в это время тактировать, помогая хору усваивать метроритмическую сторону произведения (лучше правой, как основной в дирижировании). Неплохо еще раз напомнить учащемуся, как быстро находить нужный тон: мысленно проинтонировав требуемое трезвучие, дирижер затем легко пропевает его вслух. (Петь лучше в верхнем регистре, не спеша: это обеспечивает более точное интонирование.)

Обращаем внимание молодых педагогов на довольно эффективный способ нахождения нужных звуков от камертона, основанный на свойстве слуха особенно остро воспринимать вводные тоны¹. От камертона *ля*, принимая звук *ля* за вводный тон, легко ощутить звук *си-бемоль* как тонику *си-бемоль* мажора (минора), терцию *соль* минора, либо квинту *ми-бемоль* мажора (минора). А если *ля* принять за тонику, то легко найти звук *соль-диез*, нужный, например, для задавания тона *соль-диез* минора или *ля-бемоль* мажора. От камертона *до*, представив *до* как *си-диез*, можно легко найти *до-диез* — тонику, терцию и квинту соответствующих тональностей и т. д. Понимая всю важность правильного задавания тона, учащийся должен постоянно совершенствовать в себе это умение.

Подготавливая учащегося к работе с хором, педагог должен подсказать ему и распевку. Распевка или вокальная настройка хора должна быть краткой и простой для усвоения, она дается главным образом для того, чтобы исполнители могли сосредоточиться на качестве певческого звука.

Стремясь найти необходимое общение с хором, учащийся должен понимать, что здесь важен не только весь комплекс средств воздействия на коллектив (знание партитуры, убежденность в своих требованиях, воля, наличие профессиональных навыков, организация внимания хора, поведение дирижера, взгляд и мимика, жест), но и порядок применения этих средств, так же как и необходимая обстановка для их восприятия. Без организации внимания хора слова и жесты дирижера окажутся недейственными, а все его хорошие намерения — невыполненными. Уже сам выход дирижера к коллективу, его взгляд и интонация обращения должны привлечь к себе внимание певцов. Внутренняя убежденность в важности предстоящего дела, ответственность за него несомненно должны помочь учащемуся найти нужное состояние. Чувство страха перед коллективом и неуверенность в себе, заискивание или фамильярность не могут содействовать успеху, как не содействуют успеху и суетливость, нервозность или грубость по отношению к хору.

Некоторые учащиеся, желая сразу же приступить к делу, проявляют чрезмерную торопливость. Не успев еще полностью организовать внимание хора, начинают дирижировать, скороговоркой указав, откуда следует начать петь. Ничего хорошего от такой «экономии» времени обычно не получается, и приходится начинать все снова и снова. Здесь очень важна организующая сила не только слова, но и взгляда. Если не будет предварительного собирающего внимания взгляда дирижера и подходящего к случаю выражения лица (например, спокойное, но требовательное), убеждающей интонации голоса (говорить нужно убежденно, но не громко), если дирижер будет неуверен в себе и несобран, то необходимый успех вряд ли будет обеспечен. Следует предостеречь учащегося и от многословия на репетициях. Лучше больше показывать (жест, игра, пение), чем рассказывать.

Начав репетицию (если это первый час работы хора) распевкой в течение 5—7 минут, далее полезно рассказать об авторах текста и музыки, о созданном ими произведении, после чего сыграть его, подпевая отдельные хоровые партии. Дальнейший ход всей репетиции должен соответствовать заранее разработанному плану. Однако с изменением обстановки репетиции этот план, в зависимости от находчивости и инициативы учащегося, может и должен быть изменен. Очень важно, чтобы на репетиции с хором необходимая помощь учащемуся со стороны педагога не носила характера диктанта и не отнимала инициативы у учащихся. После первой репетиции с хором по-

¹ См. *Островский А.* Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Л., 1954, с. 173.

лезно сделать в классе по специальности ее разбор, в котором могут быть затронуты приблизительно следующие вопросы: как учащийся держался с коллективом, как проявил свое знание партитуры, как выполнил план репетиции и какую инициативу проявил, как пользовался речью, игрой, пением, жестом, какой был темп работы, какова была общая эффективность занятия и др. Неплохо, чтобы в обсуждении принимали участие и другие учащиеся. Первая репетиция с хором обычно стимулирует у учащегося интерес к работе, инициативность и самостоятельность.

Наиболее одаренные и успевающие ученики после первых репетиций могут вести работу с самостоятельными хорами. Такая работа приносит очень большую пользу, если она находится под контролем педагога и не мешает учащемуся готовиться к занятиям в училище.

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Составляя индивидуальный план для каждого учащегося, педагог заранее предполагает, что те или другие произведения из этого плана будут вынесены на экзамен или зачет. По мере усвоения материала могут быть, конечно, и перемены, в зависимости от успехов учащегося или иных причин (не оказалось в библиотеке нужных произведений и пр.). На экзамен полезно выносить наиболее показательные для роста ученика произведения, давая ему возможность продемонстрировать владение разными стилями и жанрами, разной тематикой и техникой дирижирования. Зачет или экзамен должен быть воспринят учащимися не только как серьезный отчет о проделанной работе, но и как своеобразный концерт, к которому следует готовиться с подлинным творческим подъемом. Обстановка экзаменов должна носить приподнятый, торжественный характер и отличаться не только деловитостью, но и благожелательностью экзаменаторов к учащимся.

На экзамене при переходе с курса на курс каждый учащийся проигрывает одну из партитур¹ и пропевает хоровые партии². Кроме того, он рассказывает о содержании и форме произведения либо представляет аннотацию в письменном виде (само собой разумеется, письменная работа не освобождает от отдельных вопросов), дирижирует заданными произведениями.

Правильная оценка знаний и навыков учащегося на экзаменах имеет огромное воспитательное значение. Неправильная оценка в отношении хотя бы одного из учащихся отрицательно влияет не только на него самого, но и на весь коллектив в целом. Обсуждая итоги экзаменов, следует учитывать, как учащийся играл партитуру, пел хоровые партии и аккорды, анализировал произведение (устно и письменно), как отвечал на вопросы членов экзаменационной комиссии и как дирижировал экзаменационной программой, как работал в году с учебным (а также самостоятельным) хором, как выполнил индивидуальный план в количественном и качественном отношении, какова была степень его инициативности и самостоятельности в выполнении этого плана, какова степень роста за прошедший период и пр.

При обсуждении результатов экзамена в полной мере должно учитываться мнение педагога по специальности, которое поможет комиссии выставить правильную оценку. Ответственность педагога по специальности за предлагаемую им оценку работы и успехов учащегося должна быть всячески акцентирована.

Если на переходных экзаменах оценка знаний учащихся иногда имеет в основном педагогическое значение (она может быть несколько завышена с целью поощрения недостаточно верящих в себя учеников, либо несколько занижена с целью предостережения способных, но мало работающих учащихся), то на *выпускном экзамене* она объективно фиксирует тот уровень одаренности, знаний и навыков, которого достиг к этому времени выпускник.

Разумеется, окончание училища — не окончание учебы. Музыкант учится всю жизнь, учится в своей повседневной работе. Успех этой работы во многом зависит от того фундамента, который был заложен на первом этапе обучения, первым педагогом по классу дирижирования. И если этот фундамент окажется прочным, то и те, кто после окончания училища обратятся к хоровой практике, и те, кто в стенах музыкальных вузов — на новом, более высоком уровне вернутся к изучению дирижерской техники, не раз с благодарностью вспомнят своего первого педагога, не раз обратятся к нему за помощью, советом, добрым словом.

¹ При проигрывании партитуры на фортепиано темп, нюансы и фразировка должны быть теми же, что и при дирижировании (как будто учащийся демонстрирует произведение хору перед исполнением).

² Пропевание непременно сопровождается дирижированием и должно быть вокально грамотным, как будто дирижер демонстрирует певцам, как нужно петь хоровые партии.

С о д е р ж а н и е

<i>О. П. Коловский. Об авторе и его книге</i>	3
Введение	8
Часть первая. Вопросы теории	
Г л а в а I. Об искусстве дирижера	
Дирижирование как процесс управления коллективным исполнением	11
О «языке» дирижера	19
Г л а в а II. Дирижерский жест и музыкальное время	
Структура дирижерского жеста	30
Показ жестом метроритма	31
Г л а в а III. Специфика дирижерского жеста.	
Ауфтакт	65
Значение ауфтакта	66
Двухфазный ауфтакт	68
Однофазный ауфтакт	69
Сложные ауфтакты	70
Задержанный ауфтакт	72
Приближенный ауфтакт	76
Контрастный ауфтакт	78
Ауфтакт высшего порядка	80
Показ вступлений	83
Показ снятия	88
Показ акцентов и штрихов	92
Показ динамических и агогических деталей	94
Заключение	96
Часть вторая. Вопросы методики	
Введение	100
Г л а в а I. Групповые занятия	
Значение и организация групповых занятий	103
Период первый	107
Период второй	112
Период третий	119
Работа над выразительностью жеста	131
Выход к хору и исправление недостатков	132
Г л а в а II. Индивидуальные занятия	
Задачи педагога	136
Подбор репертуара	138
Урок по специальности	140
Работа над партитурой	144
Подготовка к первой репетиции с хором	156
Проверка знаний учащихся	158

