

ЗНАЧЕНИЕ МЫШЕЧНОЙ СВОБОДЫ ДЛЯ ДИРИЖЕРА ХОРА

Одной из важных проблем современной педагогики, связанной с воспитанием музыканта-исполнителя, и в частности становлением его технического мастерства, является проблема мышечной свободы. Проблема стара как мир и в то же время нова. Стара потому, что насчитывает столько же лет, сколько само исполнительское искусство; нова, ибо возникает тотчас, как только ученик садится за инструмент или встает за дирижерский пульт. Избежать ее решения на практике не волен никто из педагогов. Уже в первых трудах, посвященных исполнительному искусству, можно найти характерные признания: «...Кисть над клавиатурой надо держать совершенно свободной и мягкой, так как без этого пальцы не смогут быстро и точно двигаться», — писал один из клавирристов XVI века (1; здесь и далее цифры в скобках соответствуют номеру примечания).

От внимания старинных учителей музыки не мог ускользнуть тот факт, что некоторые ученики во время игры сильно напрягали руки. Это проявлялось во внешней скованности и неуклюжести движений пальцев, тормозило их работу, что и имело следствием технические погрешности в исполнении. Наиболее проницательные педагоги стремились найти способы освобождения учеников от мышечной скованности. И если это удавалось, то результат не заставлял себя ждать: техника ученика заметно улучшалась. Таким образом, в итоге практического опыта была не только обнаружена связь между физической свободой исполнителя и техникой, но и обозначена зависимость последней от первой.

В свете сказанного становится понятным, почему лучшие педагоги стремились воспитать у своих учеников ощущение полной свободы игрового аппарата. Вся история исполнительского искусства свидетельствует в пользу этого. Так, Моцарт в одном из писем своему отцу запечатлел напряженную и неестественную игру одной из учениц. Он писал: «Но я не сумею с достаточной ясностью объяснить, какой она мне представляется».

когда играет; она кажется мне такой забавно неловкой [...]. В пассаже рука приподнята до невозможного высоко, а там, где в пассаже маркированные ноты, их берет весьма старательно, тяжело и неловко вся рука, а не пальцы [...] Она никогда не приобретет большой беглости, потому что всячески старается сделать руку тяжелой» (2).

Совершенно очевидно, что тут речь идет о мышечном зажиме. По словам Моцарта, приведенным в этом же письме, «пассаж должен течь как масло».

Лист, как известно, тоже не терпел напряженной игры и требовал, «чтобы рука пианиста была „свободной и живой“ от кончиков пальцев до плечевого пояса» (3). Сходную мысль высказал Г. Г. Нейгауз: «...Надо... следить, чтобы рука, вся рука, от кисти до плечевого сустава, была совершенно свободна, нигде не „застывала“, не зажималась, не „затвердевала“, не теряла своей потенциальной (!) гибкости, при соблюдении полнейшего спокойствия и пользования только теми движениями, которые строго необходимы» (4).

Равное значение имеет мышечная свобода и для дирижера. «Первым, чрезвычайно важным условием выразительной техники дирижирования является наличие свободной от мышечной скованности руки», — пишет К. Б. Птица (5). О том же говорит С. А. Казачков: «Первое условие любой исполнительской техники (в том числе и дирижерской) — мышечная свобода, непринужденность движений» (6). Утверждает эту мысль и И. А. Мусин: «Первейшее условие дирижирования — мышечная свобода движений, отсутствие излишнего напряжения в руках и плечевом поясе» (7).

Итак, мышечная свобода признается как первейшее условие, как необходимая предпосылка для выработки дирижерской техники.

Что же представляет собой мышечная свобода?

Мышечная свобода есть способность координировать силу физического напряжения, то есть умение напрягать и расслаблять мышцы рук в полном соответствии с характером выражаемой музыки. Мышечная свобода — это естественный рабочий тонус мышц. Она ничего общего не имеет с астенией и не равняется абсолютному расслаблению, как иногда принято думать.

Антитипом физической свободы являются так называемые мышечные зажимы. Лучше всего о них сказал К. С. Станиславский: «Вы не можете себе представить, каким злом для творческого процесса являются мышечная судорога и телесные зажимы. Когда они создаются в голосовом аппарате, люди с прекрасным от рождения звуком начинают сипеть, хрипеть или доходят до потери способности говорить. Когда зажим утверждается в ногах, актер ходит словно паралитик; когда зажим в руках — руки кочечеют, превращаются в палки и поднимаются, словно шлагбаумы» (8).

Подобное испытывает и дирижер, имеющий зажимы в дирижерском или голосовом аппарате. Дополним яркое описание, сделанное режиссером, сходными наблюдениями дирижеров Вальтерхаузена и Малько. «Учащийся берет дирижерскую палочку... После этого происходит нечто типичное. Его ноги начинают дрожать, ступни ставятся несколько косо, плечи и спина образуют „кошачий“ горб, руки висят вытянутые и скованные в суставах. Мускулатура руки изолирована вследствие судорожного состояния мускулатуры туловища» (9). По словам Малько, если раньше, чем встать за оркестр, не выработать свободу аппарата, то на репетиции может возникнуть следующая картина: «...у дирижера „закоченеют“ шея и плечи, голова наклонится вперед, руки судорожно вытянутся, кисть потеряет нужную ей гибкость, движения рук станут неуверенными и неритмичными» (10).

Мышечные зажимы не являются печальной принадлежностью только актеров или музыкантов, им могут быть подвержены люди самых разных «двигательных» профессий. Поэтому неудивительно, что рассматриваемая проблема волнует актеров, музыкантов, танцовщиков, спортсменов, а также учителей музыки, режиссеров, балетмейстеров, спортивных тренеров, мастеров производственного обучения и других. Что же касается дирижера хора, то для него проблема двигательной (мышечной) свободы лучше всего прослеживается и раскрывается через рассмотрение целого ряда зависимых между собой специальных вопросов, относящихся к дирижерской технике, хоровой организации и творчеству.

Первоочередным является вопрос воспитания у студента-дирижера свободы и гибкости рук, обуславливающих пластичность дирижерских движений — качество, без которого не существует ни дирижерской техники, ни дирижерского искусства в целом.

О дирижерской пластике

Какое значение для дирижера хора имеет пластика движений рук? Есть ли она природное качество или поддается воспитанию? И какие причины могут препятствовать ее развитию?

В узком смысле дирижерская пластика есть гибкость, естественность, непринужденность, свобода и легкость движений рук (именно в таком смысле и применяется это понятие в данной работе). Пластика движений — профессиональное качество, поэтому приобретению ее должно быть уделено внимание педагогов и учителя. особенно в первоначальный период обучения.

Воспитанию этого качества мешают мышечные зажимы, то есть постоянное напряжение какой-либо группы мышц, возникающее непроизвольно по механизму рефлекса. Зажим харак-

теризуется излишним сокращением мышц того или иного сустава, из-за чего и происходит «заклинивание», делающее все движения рук напряженными и несколько ограниченными.

Мышечный зажим не ограничен и не патологичен, то есть является не врожденным, а только приобретенным и при изменении характера работы может бесследно исчезнуть. Однако не всегда. Бывают случаи, когда зажим переносится (или легко возникает вновь) в родственную или смежную профессию (такой перенос навыка носит название интерференции). Так, например, по нашим наблюдениям, вполне возможен перенос неправильных навыков, выработанных при игре на фортепиано (или другом инструменте), в дирижирование.

Необходимо подчеркнуть, что от природы «зажатых» учеников не бывает, свидетельством чего может служить почти абсолютная свобода рук при выполнении повседневных движений. Физическая скованность появляется лишь в момент дирижирования или в процессе игры на фортепиано. Обычно после прекращения занятий ученик вновь становится свободным в движениях. Следовательно, зажим можно считать продуктом неправильного обучения, как таковой он и должен рассматриваться.

Причины образования зажимов разные, но в то же время сходные. Они заключены прежде всего в психическом и эмоциональном складе учащегося. Физический фактор столь решающего значения не имеет.

В свете сказанного первая и основная задача педагога на начальном этапе обучения дирижерской технике — это воспитание раскованности движений (но не расслабленности), находящей внешнее выражение в пластичности, певучести рук ученика. С выработки свободы и пластики движений, как отмечалось, и начинается процесс обучения.

Отчего зависит пластичность движения? И почему у одного дирижера «руки поют», а у другого нет?

Пластичность, гибкость движений рук дирижера находятся в прямой зависимости от внутреннего состояния мышц, от нормального режима их работы. Зажим отрицательно воздействует прежде всего на гибкость рук. Так, например, при образовании зажима в локтевом суставе исчезает свободная подвижность предплечья, в случае локализации его в лучезапястном суставе происходит потеря гибкости кисти и т. д.

Пластичность при дирижировании обуславливается эластичностью мышц и чувствительностью (ощущаемостью) как всей руки, так и ее частей. При возникновении мускульной напряженности утрачиваются оба качества, то есть эластичность и чувствительность.

Эластичное состояние мышц обеспечивается прежде всего за счет свободной пульсации крови. Вполне вероятно, что зажим препятствует свободной циркуляции крови; во всяком случае

у дирижера, страдающего подобным недостатком, даже несмотря на весьма активные движения рук при диригировании, кисть и пальцы, как мы замечали не раз, не разогреваются, остаются холодными. Само собой разумеется, что, теряя эластичность и гибкость, руки вместе с тем теряют живость, выразительность, непринужденность и грациозность движений.

Мышечные зажимы заметно понижают чувствительность рук дирижера, вследствие чего он не может в должной мере управлять своими движениями (сходная картина возникает под воздействием холода). Утрата чувствительности ведет к потере остроты осязания — тактильности. Разумеется, при таком условии не приходится говорить о приобретении технического мастерства. То же самое относится и к прочим дирижерским приемам и навыкам, совершенное выполнение которых требует полной ощущаемости руки и тонкой чувствительности пальцев. Самые лучшие намерения педагога в такой ситуации не могут быть реализованы учеником. «Главная задача, — писал Н. А. Малько, — сообразовать крайние точки: хотеть и мочь, замысел и выполнение; знать лучший путь к выполнению каждого желания и уметь им следовать, уметь удалить все те препятствия, которые находятся на пути от волевого толчка к конечной цели — движению, выполняющему эту волю; иначе говоря, научиться управлять своим телом, своими руками» (11).

Для дирижера, не свободного в своих движениях, этот совет Н. А. Малько невыполним, так как мышечные зажимы станут одним из препятствий на пути «от волевого толчка к конечной цели — движению», то есть помешают научиться управлять своими руками, следовательно, не позволят овладеть дирижерской пластикой. Не воспитав же чувство пластики, нельзя развить и чувство ритма, ибо они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

О темпоритме

Способность к сохранению скорости движения в процессе исполнения — непременное условие диригирования.

Однако в педагогической практике нередки случаи, когда учащийся не может удержать единого темпа, а ускоряет или замедляет его. «Стрелка» темпа у него как бы все время отклоняется то вправо, то влево, а достигнув среднего — останавливается.

Приведем интересное высказывание Берлиоза по поводу манеры диригирования некоторых хормейстеров-профессионалов: «Если им доведется диригировать Allegro assai, они, понемногу замедляя, доведут его до Moderato; если же это, наоборот, Largo или Andante sostenuto и пьеса достаточно продолжительна, они, все больше оживляя темп, еще задолго до конца опять-

таки придут к Moderato. Moderato — это их естественный темп, и они также неминуемо возвращаются к нему, как вернется к своему темпу маятник, если на какой-то момент ускорить или замедлить его колебания» (12).

Сведение быстрого или медленного темпа всегда на средний — типично явление для дирижера, скованного в своих движениях. На зависимость темпа от свободы движений указывает и сам Берлиоз. Так, советую делать в быстром темпе два взмаха вместо четырех, он пишет: «...кроме того, — и это наиболее важно, — делая без всякой пользы четыре таких удара, дирижер утяжеляет ритм и лишается свободы движения (разрядка моя. — А. С.), которую ему дало бы деление такта на две половины» (13).

Что же касается медленного темпа, то, по его словам, дирижер, производящий медленные («редкие») движения, ощущая их протяженность при большой амплитуде, «невольно замедляет темп, который хочет установить, и в его движениях появляется досадная тяжеловесность. Кроме того, этот недостаток приводит к напрасному утомлению (разрядка моя. — А. С.) дирижера и побуждает его делать преувеличенные, чуть ли не смешные движения, сами по себе привлекающие внимание зрителей и очень неприятные для глаза» (14).

Из этого во многих отношениях замечательного наблюдения можно сделать ряд выводов.

Во-первых, быстрый темп при частых движениях рук может повести к «утяжелению ритма», то есть замедлению темпа. Во-вторых, медленный темп вызывает у дирижера «тяжеловесность» движения, что следует понимать как напряженность. В-третьих, «преувеличенные», то есть мускульно-перегруженные движения зритель воспринимает как «очень неприятные для глаза».

Сказанным подтверждается положение о том, что причины ускорения и замедления темпа могут быть объяснены отсутствием у дирижера не чувства темпоритма, как принято думать, а ощущения свободы движения. Остановимся на этом несколько подробнее.

Берлиоз очень тонко подметил, что изменению подвергаются чаще всего медленные и быстрые темпы. Они принадлежат к самым трудным для диригирования и исполнения. Скорость сама по себе вызывает чувство напряжения (об этом хорошо знают, например, спортсмены). Быстрые темпы, требующие некоторого увеличения физической нагрузки, создают к тому же и повышенную психологическую напряженность (особенно для неопытного ученика), что и может повлечь за собой мышечный спазм руки.

На наш взгляд, высшую техническую трудность представляют медленные темпы. Для дирижера, имеющего скованный аппарат, медленные темпы являются неодолимым препятствием.

При медленных (или скорых) напряженных движениях мышцы рук быстро устают. Непроизвольное изменение темпа может как раз указывать на начавшееся утомление рук. Доведение темпа до уровня среднего, как более удобного для дирижирования, есть, скорее всего, защитная функция организма, его естественная реакция на перерасход мышечной энергии. Поэтому нестабильность темпа объясняется порой не музыкальными, а физическими причинами, неправильным функционированием двигательного аппарата.

Рассмотрим, есть ли зависимость между характером движений дирижера и ритмичностью дирижирования.

В основе ритмичности движений при любом виде циклической работы лежит способность человека к равномерности сокращений и расслаблений мышц двигательного аппарата. Дирижирование циклически, значит и оно подчиняется той же общей закономерности.

Вот что читаем мы в работе П. Г. Чеснокова: «Точность движений дирижера должна выражаться: во-первых, в математически равной длительности по времени всех взмахов в такте (ритмичность); во-вторых, в ясности рисунка каждого размера; в-третьих, в различии движений на сильных и слабых частях такта: сильные части должны отмечаться более энергично, нежели слабые» (15).

Тут особенно важны два момента: равная длительность взмахов и неодинаковость их по силе. Сама по себе математически равная длительность взмахов еще не дает подлинной ритмичности дирижирования. Ощущение ритмичности возникает лишь при наличии второй стороны — разности взмахов по их энергии, что осуществляется в чередовании напряжения и расслабления рук и что придает особую наглядность в выражении метра. Даже наиболее примитивный способ дирижирования — тактирование — должен базироваться на этом принципе: на отличии движений по степени активности ударов. Повторим, что в дирижировании ритм получает свое полное выражение при условии, что разность в направлении взмахов и разность в их продолжительности сочетаются с различием в их интенсивности — смене сильного удара слабым. Следовательно, дирижерский ритм — это равенство ударов (взмахов) во времени и неравенство их в силе.

Разумеется, в дирижировании, при живом течении музыки, чередование сильного и слабого моментов определяется не только метром, но и другими факторами (например, мелосом, ритмом, гармонией, ладом, динамикой и т. д.). Однако заметим, что это более характерно для левой, свободной от показа метра руки. Для правой руки в большей степени типичен показ пульсации музыки, следовательно, и ощущение периодичности напряжений и расслаблений.

Итак, процесс дирижирования определяется внутренним

ритмом движения, складывающимся из равномерности биений двух фаз: напряжения и расслабления. Периодичность, сменяемость этих фаз, отражающая закономерность процессов возбуждения и торможения клеток коры головного мозга, и является физиологической основой воплощения музыкального ритма. Формула диалектической триады: thesis (здесь — напряжение) + antithesis (здесь — расслабление) = synthesis (здесь — мышечная свобода) — наиболее точно выражает подобную закономерность. Конечно, она ярче всего проявляется в музыке моторного характера с четкой метрикой и акцентикой, типа марша, вальса, мазурки и т. д.

Однако непросто ощутить пульсацию внутреннего ритма в произведениях, исполняемых медленно или очень медленно. В медленных темпах у учащегося часто «затягиваются» руки, особенно при штрихе *legato* и большой динамике, требующих насыщенного «звукодвижения» рук дирижера. Эти условия делают выполнение медленных темпов чрезмерно трудными технически. Руки дирижера, производящие медленные движения, находятся все время как бы в статическом напряжении; сходные ощущения возникают в руках, держащих груз или при перетягивании (каната). Заметим, что статический вид работы признается физиологами самым трудоемким, с расходованием большого количества энергии. При напряженном и медленном ведении руки ощущения, исходящие из нее, делаются неясными для сознания, а мышечное чувство «темным» (Сеченов). Движение становится «слепым» в силу отсутствия (или неполного проявления) одной из важнейших его фаз — расслабления. Дирижер, переставая ощущать биение внутреннего пульса, не может соизмерить отдельные движения между собой, определить их продолжительность, то есть утрачивает представление о ритме. Дирижирование, таким образом, совершается как бы «на сплошном усилии», вызывающим характерное затвердение мыши.

Между тем движения соизмеряются между собой тем легче, чем они быстрее, короче и расчлененнее. Увеличивая скорость, дирижер яснее начинает ощущать расчлененность движения, ритм.

Ритм имеет моторную природу выражения, то есть переживается физически или мышечно. Дирижер, не ощащающий этого, не ощущает и ритм, его выразительность. Ведь для дирижера ритм прежде всего выразительная категория, охватывающая соотношения частей (длительностей звуков), слитых во фразу, предложение, период и т. д., выявляемых через живое движение рук — динамику мышечных напряжений и расслаблений. Следовательно, ритм — это и метричность движений и их выразительность.

Мысль о практическом владении акцентами высказывал Б. В. Асафьев: «Они (имеются в виду Малер и Мотль. — A. C.)

свободно владеют акцентами. Чувствуется, что ритм для них не фонари на шоссе с их монотонной мерностью, а жизненно необходимая, дыханием вызываемая, осознанная дисциплина, организующая и распределяющая силу» (16).

Подчеркивая интонационную природу ритма, Б. В. Асафьев делает вывод о том, что неинтонируемого ритма нет и быть не может. Дирижерское интонирование ритма и происходит через распределение силы, в сочетании усилия и освобождения от него. Сильная доля независимо от того, как она будет показана, предполагает напряжение мышечного тонуса, выявляющего активность движения. Слабая доля, наоборот, предполагает снятие напряжения и ощущается самим дирижером как момент освобождения. Таким образом в тактовом цикле периодизируется ощущение опорности и безопорности движения, энергии и инерции, силы и ослабления ее.

Ясно, что для дирижера даже схема тактирования — это не голая сетка, а живой организм с присущими ему жизненными функциями: пульсом, дыханием, энергией и ритмом.

Дирижерский «раз» является организующим началом ритма, цементирующим одинаковое восприятие движения музыки и обуславливающим совместность игры оркестра или пения хора. Однако в педагогической практике нередко можно наблюдать так называемое явление «безразовости». Надо заметить, что дирижерский «раз» не определяется только направлением движения руки сверху вниз или даже арсисной подготовкой первого удара в такте; важнейшим для него становится внутреннее острое ощущение сильной доли. Другими словами, двигательная проекция удара, направленного вниз, но не ощущаемого самим дирижером (а следовательно, хором и оркестром) как момент большего напряжения по сравнению с остальными движениями в такте, еще не представляет собой настоящего дирижерского «раза». Заметность и отличие «раза» от всех остальных движений в такте достигается особой выразительностью этого движения, которая есть следствие энергии, насыщенности, весомости руки. Именно они создают экспрессию ритма, внешний же рисунок движений не имеет столь принципиального значения.

Иногда у ученика наблюдается смещение «раза» на другие счетные доли. Например, при дирижировании на «два» пятидольного метра с группировкой 2+3 можно заметить утяжеление второй счетной доли. Первая доля при этом утрачивает опорность, ибо она исполняется пустым или холостым движением руки и становится как бы ауфтактом ко второй счетной доле, которая, получая более крепкую мышечную опору, превращается в самое заметное движение, подобие дирижерского «раза». Это приводит порой к заметному несоответствию жестикуляции дирижера содержанию исполняемой музыки.

Следовательно, дирижерский ритм не может быть установ-

лен, выявлен, передан и воспринят исполнителями, если не найден правильный режим работы мышц. «Ритм, — пишет А. М. Пазовский, — основа мышления каждого художника. Более того, моторная сила ритма словно пронизывает мышечную систему артиста, все его существо. При вялых или пассивных мышцах невозможно передать энергию внутреннего ритма. Поэтому мышцы, участвующие в движениях артиста, должны быть свободными и послушными, эластичными и упругими, но отнюдь не вялыми, не тугими или перенапряженными [...] Художник, хоть раз испытавший чувство подлинного ритма, не в состоянии более творить без него. Он убедится в простой истине: там, где нет внутреннего ритма, там нет жизненного тока исполнения» (17).

О динамике

Какими средствами для выражения динамики располагает дирижер? У Н. А. Малько читаем: «...Как общее правило, forte выражается большим жестом, piano — малым жестом. Во всех случаях динамическое указание сопровождается соответствующей „иллюстрацией“ напряжения руки. Поскольку это напряжение передается исполнителям, поскольку жест является динамически выразительным. Это свойство жеста — основное в передаче динамики. Величина жеста сама по себе еще ничего не выражает» (18).

Однако трудно согласиться с утверждением Н. А. Малько, что передача исполнителям динамических качеств музыки происходит посредством иллюстрации напряжения. На самом деле руки дирижера не изображают и не иллюстрируют напряжение, а подлинно выражают его. И это ясно видно на фотографиях и кинопленках, запечатлевших моменты динамического выражения музыки крупнейшими дирижерами. В них — подлинная жизнь музыки, переданная в «переживаниях» рук, их неодинаковом напряжении. Именно это видимое и интуитивно ощущаемое напряжение передается исполнителям, заставляя их изменять силу звука.

Таким образом, ключ к овладению динамической техникой лежит в умении управлять своими руками, по-разному нюансируя степень напряжения мышц. Для скованного дирижера, не умеющего управлять напряжением мышц, динамика — всего лишь абстрактное понятие, ибо руки, находящиеся во власти зажимов, динамически мертвы. Подтвердим сказанное примерами.

Трудность показа crescendo заключается в постепенности перехода от более тихой звучности к более громкой. «Стартовой площадкой» crescendo следует считать мягкое, ненапряженное состояние рук дирижера. При напряженных мышцах в самом

начале его выполнения показать прибавление энергии звука строго постепенно и выразительно вряд ли будет возможно, ибо не останется запаса напряжения, нужного для увеличения громкости звучания. Передвижение руки в верхнее положение с увеличением амплитуды не всегда бывает достаточным для выявления яркости, динаминости, а также длительности crescendo. Так, по нашему представлению, заключительная ферматы в хоре С. Слонимского «Упрямый ветер» ярче может быть выражена при одновременном прибавлении напряжения и движении рук вверх:

Дирижеру следует учесть, что еще до кульминации, приходящейся на последний аккорд, звучность достигла fortissimo, что делает исполнение его технически сложным, требующим такого распределения силы рук, которое позволит наиболее выразительно показать этот финальный крешендирующий аккорд-фермату.

Особенно трудно выразить длительное crescendo, аналогичное приведенному ниже:

Нередко при исполнении этого отрывка еще задолго до окончания crescendo руки дирижера оказываются в высокой позиции и крайнем напряжении, в связи с чем звуковое нарастание становится невыполнимым, так как преждевременно исчерпаны все технические и физические средства, необходимые для выражения этого подвижного нюанса.

Исходная позиция diminuendo требует некоторого напряжения рук, запаса мышечной энергии, необходимого для логичного выполнения этого нюанса. Так, при дирижировании последних тактов хора С. И. Танеева «Вечер» вполне технически уместно и художественно оправданно плавно опускать руку вниз (или приближать к себе) с одновременным ее расслаблением:

Постепенное изменение позиции рук, их понижение при сохранении напряжения руки и кисти приведет здесь к противо-

речию видимого и слышимого. Однако расслабление не должно быть полным, иначе хор может «сняться» с дыхания.

Укажем еще на сложность показа *fp* — резкого перехода от *forte* к *piano*, который может выполняться не только посредством неожиданно быстрого приближения руки к себе или внезапной остановки, но и с помощью моментального «сбрасывания» предшествующего напряжения в данной точке. Мгновенное напряжение рук необходимо для выразительного исполнения *sf*.

Связь между движениями дирижера и звучанием хора

Практическая деятельность дирижера хора складывается из двух сторон: хормейстерской (работа с хором) и собственно дирижерской (управление исполнением), что и ставит эту профессию в разряд самых сложных исполнительских специальностей. Обе стороны должны быть в равной степени развиты, гармонично воспитаны, что, однако, не означает их приравнивания, взаимозаменяемости.

К сожалению, бывает еще мнение, что дирижирование имеет прикладное значение. Если произведение — говорят сторонники такой позиции — хорошо выучено на репетициях, то продирижировать им может каждый хотя бы элементарно знакомый с дирижерской техникой. Такой упрощенный и узкий взгляд на сложное искусство дирижирования не только неверен, но и вреден.

Ничуть не умаляя важности хормейстерской работы как основы становления и профессионализации хора, вместе с тем нельзя недооценивать дирижерской функции, нельзя выпускать из виду, что «последнее слово» принадлежит дирижеру и от того, как он его «произнесет», будет зависеть уровень исполнения. Плохой дирижер способен испортить даже отлично выученное произведение, тем самым свести на нет кропотливую, долгую и тщательно выполненную работу всего коллектива.

В какой степени влияет — и влияет ли? — мануальная техника дирижера на вокальную, хоровую и художественную стороны исполнения хора?

Глубоко примечательно, что один и тот же хор у разных дирижеров звучит по-разному. Мы имеем в виду не только интерпретацию. При одном дирижере, например, у хора проявляется ритмическая точность и упругость, выравнивается строй, динамика становится выпуклой и разнообразной, темп стабильным и гибким, фразировка тонкой и впечатляющей. При другом — все наоборот: ритм искажается, строй понижается или повышается, ансамбль нарушается, темп изменяется и т. д. и т. п. Даже одно и то же произведение, дирижируемое разными студентами, в исполнении одного хора существенно изменяется

со стороны вокально-хоровой и технически-исполнительской. «Нередко под управлением одного дирижера хор поет с сохранением всех элементов хоровой звучности, а под управлением другого тот же хор, в процессе исполнения того же произведения, неожиданно и часто непонятно почему (разрядка моя. — А. С.), теряет уравновешенность звучания, появляется фальшив в интонировании и строе, нарушаются ансамбль» (19). А несколько раньше автор отмечает: «Один квалифицированный руководитель, знающий и эрудированный, может долго работать с хором над звуком, строем, чистотой интонации и т. п., а хор поет невыразительно, недостаточно выровненным звуком, с нарушением чистоты интонирования, строя. Другой, наоборот, обладая такими же знаниями, сравнительно быстро и без особых трудностей для участников хора, разумеется, в определенной, свойственной ему одному манере добивается прекрасных результатов» (20).

К сожалению, автор не объясняет причины этого явления, ограничиваясь заявлением, что оно сложно и зависит как от дирижера, так и от хора. Многие склонны объяснить его разной степенью одаренности дирижера. С нашей точки зрения, причину подобного явления надо искать в технике дирижирования, в совершенстве или несовершенстве мануальных движений, посредством которых управляют хором. Более свободным, раскованным, технически совершенным движениям отвечает и более совершенное и свободное звучание хора; менее свободные и менее совершенные в техническом отношении движения дирижера способны привести к погрешностям вокального, хорового и технического порядка.

Интересно отметить, что певцы отлично ощущают трудность пения при одном дирижере, вокальное удобство и легкость при другом. Неестественно-напряженные движения дирижера могут привести к перенапряжению гортани певцов, которые следят за движениями рук дирижера и непроизвольно (рефлекторно) напрягают ее. Напряженная жестикуляция вызывает прежде всего форсированное звучание, в пении также появляется напряженность, хор начинает кричать (впервые на это явление указал С. А. Казачков), голоса быстро устают, возникают неприятные ощущения в гортани, «першение», охриплость, «басовитость». Во время пения или после него появляется кашель — типичный признак неполадок фонационного процесса.

Напряженно-форсированные жесты дирижера отрицательно влияют и на чистоту интонации и, следовательно, на строй хора: ведут чаще всего к повышению интонации, точно так же как излишне расслабленные руки дирижера, лишенные опоры, способны вызвать понижение интонации. Вместе с тем такого рода «давящая» жестикуляция оказывает на певцов и психологическое воздействие, сильно и быстро возбуждая их нервную систему, что может вызвать повышение строя. Кроме того, уже

само по себе громкое и крикливо пение способствует ухудшению строя, как бы ни был выверен хор перед этим.

Та же причина приводит и к нарушению ансамбля. В условиях форсированного пения, общего ухудшения строя певец лишается возможности поддерживать и совершенствовать ансамбль, ибо хуже слышит себя и других: голос его «тнет» в общем гуле, отдельная хоровая партия оказывается не сбалансированной по динамике и по тембрю с другими партиями и всем хором.

И наконец, форсирование звука порой до неузнаваемости изменяет тембр голоса певцов, партий, всего хора, он огрубляется и «ожесточается». Страдает и юансировка, которая особенно чувствительна к дирижерским жестам и определяется выразительностью движений дирижера. Приведем пример:

5
Ночь весенняя дышала светлою кра...
сой, ти-ха Брен-та про-те-кала се-ре-брн. ма-я ду-ной

В соответствии с общим характером отрывок должен исполняться светлым, легким, прозрачным звуком, не допускающим перенасыщенности. Для выражения такого характера звука необходимо использовать легкую часть руки, преимущественно

кисть, звуконасыщение которой должно быть минимальным, выявляющим прозрачность жеста, достигаемую за счет «снятия веса» всей руки, когда она как бы делается бесплотной, предельно легкой и невесомо парящей. Кроме того, легкость и ритмичность определяются в большей или меньшей степени движением рук дирижера, а именно естественным распределением опорности и безопорности. Внешне это может быть выражено в ритмичном (триольном) колебании руки при заметном выделении точки и мягко-пружинистом отскоке. Общий же характер жестикуляции — прозрачное *non legato*.

В этом случае у исполнителей возникнет представление об акварельности, светлом звуке и пухлом вокальном штрихе. Изменение характера жеста, например приданье ему большей плотности, весомости, сразу же сделает звучание хора более насыщенным и густым, другими словами — повлияет на манеру исполнения (разумеется, это лишь один вариант трактовки).

Однако подобное изменение жестикуляции кажется вполне уместным в следующем фрагменте из того же произведения:

6
От-ра-жен волной огни стойдим про...

зрач-ных об-ла-ков и вос-ходит пар ду-ши-стый от зе...



Оно придаст звучанию хора новые черты; большую распевность, легатность, экспрессивность и т. д. Значит, выразительность исполнения непосредственно связана с выразительностью техники дирижирования.

О внешней форме выражения чувств

«Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности, — писал гениальный русский физиолог И. М. Сеченов, — сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению» (21). «Одушевленность, страсть, насмешка, печаль, радость и проч.— суть не что иное, как результаты большего или меньшего укорочения какой-нибудь группы мышц — акта, как всем хорошо известно, чисто механического» (22).

Всегда ли внешняя форма выражения какого-нибудь чувства полностью передает его содержание? Проявляется ли эмоция так же ярко вовне? Или иначе: чувствует ли хор так же сильно музыку, как ее чувствует дирижер? А если нет, то почему?

Известно, что К. С. Станиславский придавал большое значение внешней форме проявления чувств. Он писал: «...Артист нашего толка должен гораздо больше, чем в других направлениях искусства, позаботиться не только о внутреннем аппарате, создающем процесс переживания, но и о внешнем, телесном аппарате, верно передающем результаты творческой работы чувства — его внешнюю форму воплощения» (23).

Этот вопрос не менее важен и для дирижера. Основным условием нормального дирижирования служит отсутствие физического напряжения в мышцах лица и рук дирижера. Зажимы как бы закрывают свободный выход чувствам, создавая мышечный заслон на их пути, вследствие чего искается «правда чувств».

Напомним, что подлинность и искренность переживания музыки рождает патетику жеста, экспрессию движения.

Лицо дирижера является как бы экраном, на котором «спроектированы» его чувства. Напряжение, возникшее в руках дирижера, передается лицу, лишая его естественности и свободы выражения. Судорожное состояние рук отзывается на мимике лица. Дирижирование же предполагает тесный и свободный союз двух компонентов: лица и рук. Один компонент подчеркивает, углубляет и «комментирует» другой. Благодаря этому полнее раскрывается семантика жестов. А потому дирижирование не должно совершаться при равнодушном, невыразительном лице.

Передко учащийся принимает физическое напряжение за подлинное проявление чувства. Ему кажется, что чем сильнее он напрягает мышцы рук, тем сильнее и чувство, выражаемое ими. Ощущением силы напряжения он заменяет силу чувств, особенно в драматически напряженных эпизодах. «...В минуты сильного подъема, — писал К. С. Станиславский, — который я принимал за вдохновение, не я управляем своим телом, а, наоборот, оно управляло мною. Но что может сделать тело там, где требуется работа творческого чувства! В эти минуты тело напрягается от бессилия воли, а ненормальное напряжение повсюду, в разных центрах, точно завязывает узлы или создает судороги, благодаря которым ноги коченеют и едва могут ходить, руки деревенеют, дыхание спирается, горло сдавливается и все тело мертвееет» (24).

Разумеется, невозможно избежать напряжения мышц рук, например, при показе главной кульминации произведения (об этом уже говорилось). Речь идет об управляемом и неуправляемом напряжении. У дирижера, свободного в своих движениях, напряжение рук бывает кратковременным и редко достигает крайних пределов, к тому же обязательно сменяется расслаблением — оно вполне подвластно его воле. При неправильном обучении напряжение рук не сменяется их расслаблением — оно постоянно; выявление кульминаций происходит при судорожных и твердых мышцах, что свидетельствует о неуправляемости напряжения. Это и выявляет огромную разницу между ними. Дирижер, имеющий скованный аппарат, к тому же не может выявить свои эмоциональные возможности вследствие быстрой утомляемости рук. «У меня так устают руки, — сетует один из них, — что я не могу думать о музыке, я думаю только о том, смогу ли довести концерт до конца» (25).

Как говорилось, выражение музыки осуществляется через жестикуляцию рук, физическую изменяемость их, выявляющуюся в периодичности напряжения и расслабления, насыщенности и освобожденности, активности и пассивности. В этой бесконечной перевоплощаемости рук заключена основа выразительности при дирижировании. Мелодическое, гармоническое, фактурное

и т. д. изменение музыки вызывает изменение не только внешнего рисунка движения, но и внутреннего состояния рук, делает их более слабыми или более сильными, тяжелыми или легкими, наполненными или пустыми. Выражая особенности течения музыки, сами движения становятся возбудителем чувства, вызывают к нему и вызывают его. Начните сильно и напряженно размывать руками и вы почувствуете внутреннее напряжение. Расслабьте полностью мышцы рук, замедлите движения, сообщите им мягкость и легкость, сократите амплитуду — и чувство Ваше успокоится, придет в первоначальное состояние.

В напряженной музыкальной ситуации неправдоподобно выглядело бы, если бы дирижер выражал свои чувства не через экспрессивную напряженность жеста, а совсем наоборот, через спокойно размягченные движения рук. Этим самым он не только снизил бы высокую напряженность чувства, но и более того; он вообще не смог бы ее ощутить и вызвать к жизни. «Вызов чувства» в какой-то степени стимулируется мышечным возбуждением рук, их физическим состоянием, показывающим прилив энергии или спад ее в соответствии с содержанием музыки. Например, чтобы показать подход к кульминационному аккорду в самом начале хора Танеева «На могиле», недостаточно увеличить амплитуду жеста. К этому должно присоединиться постепенное увеличение мышечного напряжения, насыщающее жест силой, достигающей почти предела в момент кульминации и быстро спадающей к концу экспозиции, что, в свою очередь, вызовет угасание чувства, приведение его как бы к исходной точке. В этом же хоре есть такты, где выставлено много указаний: *piano*, *espressivo*, *rosco crescendo*, *diminuendo*, *teneramente*, *dolce*.

Основное требование композитора в этом хоре касается характера пения, которое должно быть экспрессивным. Дирижер здесь не должен увеличивать амплитуду, ибо это приведет к противоречию жеста с динамикой (*piano*) и повлечет за собой всего лишь увеличение силы звука.

Как же можно выразить экспрессию, интенсивность переживания при тихом пении? Для этого потребуется особый технический прием, заключающийся, например, в вибрато кисти левой руки и относительной насыщенности, уплотненности движения правой (повторим — без малейшего увеличения амплитуды, что сейчас же передает в прибавление силы звука). Роско *crescendo* и последующее *diminuendo* надо, вероятно, рассматривать как небольшое увеличение и уменьшение экспрессии чувства, а не прибавление или убавление динамики звука.

Переход в другую тональность (ля мажор) должен осуществляться посредством некоторого расслабления мышц при заметном облегчении руки и жеста, что и даст возможность дирижеру выявить требуемое *teneramente* и *dolce*.

О профессиональном заболевании

Неправильные двигательные навыки, образуемые чаще всего в самом начале обучения, могут привести к тяжелому профессиональному заболеванию. Яркое описание болезни правой руки дает Б. Вальтер: «Болезнь поразила мою руку, то, что именуется в медицинской науке „профессиональной спазмой“, до ужаса походило на паралич. Ревматическо-невралгические боли усиливались и довели правую руку до состояния полной непригодности, пришлось перестать дирижировать и играть на рояле» (26).

На болезнь правой руки жалуется Г. Вуд: «...рука и пальцы при ежевечернем дирижировании в опере начали страдать от спазмы, похожей на писчую спазму и мучившей меня в течение нескольких лет» (27). Другой дирижер — А. Боулт пишет о возникновении у него мышечного напряжения в области плечевого пояса и шеи: «Шея и плечи перенапрягались так часто, что в течение нескольких недель мне приходилось обращаться к массажисту, чтобы немного размять их. Я делал все от меня зависящее, пытаясь ослабить состояние физической напряженности, но тогда мне казалось, что невозможно передать напряженность музыки, не напрягаясь самому» (28).

В статье С. М. Перельман приводится много примеров профессиональных заболеваний дирижеров-хормейстеров, в основном студентов консерватории (29). Исследуя причины этого явления, она приходит к выводу, что в основе его лежат нервные двигательные навыки. Мышечные зажимы, пожалуй, можно назвать первой (скрытой) стадией заболевания, которая при неблагоприятных условиях (штурмовщика перед экзаменами, утомление, нервозность и т. п.) может перейти к открытой форме, когда ученик вынужден обращаться к врачу. Врачи отмечают при этом заболевании побочные явления в виде общего расстройства нервной системы, изменения психики, выражющиеся в чувстве страха, неуверенности, подавленности, и других отрицательных эмоций. Подчеркнем и моральную сторону проблемы. Профессиональные заболевания угнетают дух, понижают настроение, изменяют жизненный тонус.

Не лишним будет сказать, что медицина пока еще не нашла эффективных средств борьбы с этим недугом музыкантов. Применявшиеся лечебные меры приносят лишь временное облегчение, длившееся до той поры, пока музыкант не сядет вновь за инструмент, а дирижер не встанет за дирижерский пульт. И дело тут, по нашему представлению, не в медицине, а в педагогике, ибо при правильном обучении профессиональное заболевание (как и зажимы) полностью исключается.

ОБЩИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

Слух, мышечное чувство и эмоции — три элемента («три кита»), на которых основывается техника дирижера. Правильное воспитание этих элементов имеет первостепенное значение для ее развития.

Мышечное чувство

И. М. Сеченов первым выдвинул идею связи между ощущением и движением. Эта связь осуществляется посредством мышечного чувства. Он писал: «Чем... руководствуется музыкант, когда разыгрывает знакомую ему пьесу в полной темноте? Ведь каждому отдельному звуку или аккорду предшествует отдельное расположение пальцев руки в пространстве с последующим движением их; значит, верное исполнение гарантируется не слухом, а привычными ощущениями из играющей руки. Другими словами, при игре в темноте в предшествие быстрому ряду движений и параллельно с ними бежит ряд чувственных знаков, определяющих последовательные перемены в положении рук. Здесь мышечное чувство играет ту же роль, что и зрительное чтение нот при игре по нотам, идущее в предшествии движений» (30). Ученый определяет мышечное чувство как сумму «ощущений, сопровождающих всякое движение членов нашего тела и всякое изменение в их положении друг относительно друга» (31). Развитие мышечного чувства у людей происходит неосознанно, под влиянием жизненной или производственной необходимости. Однако не подлежит никакому сомнению возможность развития мышечного чувства до самых высших пределов (примером развитости мышечного чувства, как нам думается, может служить искусство йогов).

Музыкально-исполнительское искусство также требует совершенной развитости мышечного чувства. Первое же обращение к ребенку: «ощущай клавишу» есть начало воспитания мышечного чувства.

Что же касается дирижирования, то оно, несомненно, имеет в основе своей тончайшее развитие мышечного чувства. С воспитания мышечного чувства и должна начинаться, по нашему мнению, работа в дирижерском классе. Первым рабочим навыком следует считать расслабление (релаксацию). Расслабление — это не пассивное, а активное действие, требующее большого волевого усилия. Этот навык не скоро поддается овладению. Способность к расслаблению дается человеку труднее, чем способность напрягать мышцы. Педагоги, работающие с детьми, должны учитывать это. Здесь необходим длительный тренаж. Предельным расслаблением мышц характеризуется пассивное состояние рук. Это так называемое «дополнительное» расслабление, то есть способность понизить тонус мышц по сравнению с уровнем в спокойном состоянии. Дирижирование при таком абсолютном расслаблении вряд ли возможно.

Полуактивное (полупассивное) состояние руки — это уже рабочее состояние, характеризующееся, правда, минимальным напряжением мышц, при котором возможно выражение, например, светлых чувств: тихой радости, покоя, умиротворения и т. д., требующих прозрачной акварельности жеста.

Активное состояние рук — сила, воля, экспрессия, энергичность движения, ощущение крепкой опоры, повышенность «сопротивления материала». Такое состояние больше всего подходит к выражению героических чувств, требующих звучания всего хора или оркестра, а также выявлению кульминаций и т. д.

Сверхактивное, чрезмерно напряженное состояние рук дирижера возникает крайне редко и на короткое время. Например, при показе остротрагических или иных напряженных ситуаций. Однако надо следить за тем, чтобы это крайнее напряжение не переходило в подобие контрактуры мышц.

Дирижеру необходимо практически научиться владению всеми стадиями напряжения: от полного расслабления до полного напряжения. Г. Г. Нейгауз писал о том, что пианист должен «знать „начала и концы“ активности, ноль напряжения (мертвый покой) и максимум напряжения (то, что в машинах называется максимумом проектной мощности), и не только знать, конечно, но уметь применять в игре» (32).

Как было сказано выше, первым навыком тренировки мышечного чувства является навык расслабления. Существует так называемая пассивная гимнастика, которая призвана научить этому навыку. Упражнения на расслабление можно найти во многих учебниках, посвященных технике дирижирования. К. С. Станиславский предлагал для этой цели выработать в себе мышечного контролера. «Роль контролера трудная: он должен неустанно, как в жизни, так и на сцене, следить за тем, чтобы нигде не появлялось излишнего напряжения, мышечных зажимов, судорог. При наличии зажимов контролер должен их устранять. Этот процесс самопроверки и снятия излишнего напряже-

ния должен быть доведен до механической, бессознательной приученности. Мало того — его надо превратить в нормальную привычку, в естественную потребность и не только для спокойных моментов роли, но, главным образом, в минуты высшего нервного и физического подъема» (33).

Выработка контролера, по Станиславскому, основана на привлечении сознания к своим ощущениям при выполнении тех или иных движений. С этого же фактически начинается овладение техникой дирижирования.

Первая ступень — это внимательное «вслушивание» в свои ощущения; необходимо научиться проверять каждую позицию, позу, положение, движение. Откуда поступают импульсы? Из рук, ног, спины, шеи? Какую часть тела острее «чувствует» в данный момент учащийся? Там и надо искать мышечный зажим. Но определение локализации зажима есть только начало действия, заканчивается оно ликвидацией зажима — то есть расслаблением. Расслабление представляет наибольшую трудность, требует, как говорилось, соответствующей тренировки. Возможно, это связано с тем, что указанный навык меньше выработан в процессе жизненной практики, чем навык напряжения мышц. Повторим, что он является непременным условием развития дирижерской техники, выразительное значение которой основано не только на внешнем рисунке и большей или меньшей амплитуде движений рук, но и на внутреннем изменении мышечной энергии в соответствии с характером музыки.

Следующее высказывание К. Мартинсена, относящееся к пианистам, полностью применимо и к дирижерам: «Упражнения на расслабление занимают в каждом современном методе ведущее положение. И даже большой мастер-исполнитель должен все время снова и снова возвращаться мыслью к саморасслаблению, если он не хочет прийти к перенапряжению, „зажатости“, несущим смертельную опасность для всякого живого искусства» (34).

Дирижерский слух

Слух выполняет две функции, характеризующие его как воспринимающий и воссозидающий прибор. Роль слуха как воспринимающего прибора сводится в основном к корректирующей задаче: улавливать ошибки исполнения. Эта функция воспитывается преимущественно на уроках сольфеджио, в хоровом и вокальном классах; ее можно назвать первой, или низшей.

Вторая, высшая функция связана со слухом как с воссозидающим прибором, выражющим художественную (иначе: исполнительскую, звукотворческую) волю.

В эмоциональном переживании музыки лежит начало развития художественной (дирижерской) воли. Любой выразитель-

ный элемент музыки, касается ли это ритма, гармонии, тембра, динамики, мелоса и т. д., должен быть услышан (проинтонирован) дирижером внутренне: проверен слухом и прочувствован. Но для этого необходимо, чтобы эмоциональная и слуховая сферы были скоординированы. Спаянность эмоциональной и слуховой сфер, рождающая исполнительскую волю, проявляется вовне как созидающая сила, творящая музыку. Вот почему обязательным условием при обучении дирижерской технике является включенность эмоционально-слуховой сферы в процесс пластического выражения музыки, в процесс мануального воплощения внутреннего слышания.

Однако нередко встречаются случаи, когда техника вырабатывается рациональным методом, когда основное внимание уделяется только внешнему рисунку жеста. Художественная же выразительность жеста появляется тогда, когда он рождается из ощущения музыки.

Итак, одна из основных задач, стоящих перед педагогом и требующая решения, — задача объединения эмоциональной и слуховой сфер, которые координируются с двигательной, в результате чего возникает единый эмоционально-слухо-двигательный комплекс (в дальнейшем его для краткости будем называть слухо-двигательным) с доминирующим значением слуха.

Фактически это и есть воспитание «интонирующего слуха» (Б. В. Асафьев) дирижера. Конечным результатом такого трехсферного единства должно стать воспитание «слышащей» руки дирижера. Метод, позволяющий выполнять эту задачу, назовем слухо-мышечным.

Творческая доминанта

Направленность дирижерской воли бывает разная: один дирижер ярче выявляет ритм, другой — мелос, третий — красоту звука. Установка воли на переживание различных элементов музыки связана с возникновением творческих доминант.

«Закон доминанты» открыт физиологом А. А. Ухтомским. Суть его заключается в том, что при определенной деятельности (особенно творческого характера) в коре головного мозга возникает очаг стационарного возбуждения (доминанта), способный подавлять, заглушать другую деятельность, усиливаясь за счет этого. Так, например, у педагога по вокалу может быть сильно развита певческая, или вокальная доминанта (разумеется, название это условное), что связано с «вокальным» слухом, тонко реагирующим на форсированный, зажатый, гнусавый, белый, сомбрированный, горловой звук. Даже самая маленькая погрешность в вокальном отношении может заставлять страдать обостренный слух педагога. У музыкантов-инструменталистов может быть не так развита вокальная доминанта, но обострен

слух на точность воспроизведения высоты звука (интонацию) или точность исполнения длительности (ритм).

Можно было бы считать доминанту физиологическим прибором художественной воли, «установленной» на выявление различных выразительных элементов музыки. Так, по нашему мнению, установка воли на тембр связана с созданием «тембровой» доминанты, при установке воли на ритм возникает «ритмическая» доминанта. Возможна установка воли дирижера на создание «темповой», «динамической», «интонационной», «формообразующей» и других доминант. В одном случае дирижер стремится выразить мелодию, потребность в песне, интонировании, это один тип воли. В другом — желание выразить ритм, это иной тип художественной воли. В третьем — дирижера привлекает красота звука, тембр; это третий тип воли.

Движения дирижера, у которого возникла сильная «ритмическая» доминанта, будут отличаться особой подчеркнутостью ритма, выраженного в яркой обозначенности точки, в строгой графичности линий, в необычайно четких и, возможно, прямолинейных движениях рук. При мелодической доминанте дирижерская воля будет искать другое выражение. Ее поиски, вероятно, будут направлены в сторону пластики, певучести. Преобладающим качеством такого дирижера станет закругленность линий, их волнообразность, свое полное выражение получает *legato*.

Таким образом, дирижерская воля индивидуальна, но в определенных пределах она поддается воспитанию. Например, при слабом ритмическом развитии ученика педагог должен проявить повышенный интерес именно к этой стороне исполнения. В течение всего периода обучения необходимо проработать все элементы музыки, связанные с частными доминантами: ритмической, динамической, тембровой, гармонической, архитектонической и т. д. Это и будет работа по воспитанию чувства ритма, тембра, интонации, формы, темпа и проч. Такая работа должна носить систематический характер.

Правомерно говорить и о создании общей творческой доминанты. Ведь состояние вдохновения, подъема обуславливается также специфическим состоянием коры головного мозга, доминантностью определенных центров. При отсутствии такой доминанты творческая деятельность дирижера становится непродуктивной. По нашему мнению, вдохновение так же необходимо технике, как техника — вдохновению: подлинная техника рождается из подлинного вдохновения.

Однако творческая доминанта не возникнет при наличии какой-нибудь иной доминанты, способной с ней конкурировать. К сильной, конкурирующей доминанте можно отнести доминанту, которая образуется при мышечных зажимах. К. С. Станиславский писал: «Даже самый ничтожный зажим в каком-нибудь одном месте, который не сразу отыщешь в себе, может

парализовать творчество» (35). В качестве наглядного примера он приводит случай из режиссерской практики. Одной актрисе что-то мешало играть. Присмотревшись к ней внимательнее, он обнаружил, что в драматически напряженных моментах она неизвестно как напрягала правую бровь. Когда удавалось снять этот зажим, «тело ее становилось легким, выразительным, а лицо подвижным... внутреннее чувство получало свободный выход наружу» (36). Вероятно, зажимы создают крепкий доминантный очаг в коре головного мозга, который, становясь главенствующим, угнетает творческую деятельность дирижера.

О пении дирижера во время исполнения

Возникновению творческой доминанты, помимо мышечных зажимов, препятствуют и другие доминанты, появление которых связано с разными причинами. Одна из причин образования подобной доминанты — это устоявшийся навык дирижера петь во время дирижирования. «Вредность» такой привычки заключается в том, что поющий дирижер не слышит звучания хора, а без слухового контроля управление исполнением не может быть эффективным. К тому же выразительность дирижирования при этом подменяется выразительностью пения; последнее способно обеднить первое. Эмоциональность получает здесь выражение не через жестикуляцию, но через пение. Кроме того, исполняя голосом мелодию, ученик слышит ее лучше и, следовательно, дирижирует ею. Заметим также, что образовавшийся «песенно-двигательный» рефлекс намного усложняет деятельность мозга. Заботой же педагога должна быть разгрузка сознания ученика от ненужной работы, что и является условием для творчества.

Дирижирование, сопровождаемое пением, или пение, сопровождаемое дирижированием (иногда возникает именно подобное влечатление), с течением времени настолько укореняются, что отучить от этой привычки становится невозможno.

Наши рекомендации не означают, что надо исключить пение из урока, это принесло бы несомненный вред. Но нельзя забывать и о другом: не пение при жесте и не жест при пении, а поющий жест — вот что действительно необходимо дирижеру хора.

О дыхании во время дирижирования

Правильное дыхание для дирижера, пожалуй, не менее существенно, чем для спортсмена или танцовщика. Неправильный способ дыхания приводит к преждевременному утомлению, разывает усталость организма, способствует сердечному заболеванию.

нию, а главное — препятствует дирижированию с энергией, напором, накалом, подлинным чувством и выражением.

Конечно, большое значение имеет общая физическая подготовка и закалка дирижера, состояние здоровья, а также правильная организация труда. Процесс дирижирования должен совершаться как бы автоматически, при минимальной затрате сил и энергии. Нельзя упускать из виду, что сберечь силы дирижеру поможет не только полное освобождение мышц, но и правильная организация дыхания во время дирижирования. Эти два фактора тесно связаны и взаимообусловлены. Так, например, судорожное состояние мускулатуры приводит к судорожности дыхания, и наоборот, несвободное, «запертное» дыхание способствует напряжению мышц. Поэтому вместе с постановкой рук следует начинать и работу над постановкой дыхания дирижера.

Какие наиболее типичные недостатки в отношении дыхания можно заметить у учеников, обучающихся дирижированию?

Прежде всего неорганизованное, бесконтрольное дыхание. Скорость дыхания порой бывает подчинена темпу исполняемого произведения, то есть в быстрых темпах дирижер дышит быстрее (чаще и поверхностней), чем в медленных. Думается, что от этого навыка следует отучать студентов. Скорость и глубина дыхания не могут зависеть от темпа музыки. Ускоряет ли спортсмен дыхание или делает его поверхностней при быстром беге? Нет. Неизменность и ровность, как и глубина дыхания, — одна из повседневных забот его тренера. Как известно, дыхание спортсмена специально отрабатывается почти на каждом занятии во всех видах спорта. Дыхание дирижера, по нашему представлению, также должно отрабатываться; при профессиональной дирижерской деятельности это необходимо.

Для дирижера хора в какой-то степени характерно брать дыхание вместе с хором при начале фраз и задерживать его до их окончания. Это также вредная привычка. Дыхание дирижера не может и не должно зависеть от дыхания хора.

Судорожное затаивание дыхания возникает под влиянием трудности дирижируемого фрагмента, сложности размера, ritma, динамики исполняемого произведения и т. п. Напряженность дыхания появляется и в результате скованности плечевого пояса, что чаще наблюдается при дирижировании в высокой позиции. Мешает естественному дыханию и пение дирижера, оно ведет к нестабильности дыхательного процесса. Характер музыки, безусловно, влияет на тип дыхания. К тому же первое возбуждение, напряженность чувства нередко приводят к потере глубины, объема, ритмичности дыхания. Дирижеру нужно все время себя проверять: не задерживает ли он дыхание, не напрягается ли излишне. Поэтому самоконтроль и расслабление мышц рефлекторно освободит и дыхание.

Надобно понять самое главное: напряженные движения ди-

рижера вызывают судорожность и неритмичность дыхания, и наоборот, несвободное, задержанное, прерывистое дыхание способствует мышечной напряженности рук и всего туловища.

Важным моментом обучения дыханию следует считать совпадение движений рук с вдохом и выдохом. Известно, что вдох, чаще сочетается с мускульным усилием, а выдох — с некоторым расслаблением мышц. Правила гимнастики очень четко определяют эту закономерность, и внимательный тренер следит за правильностью дыхания весьма зорко. На вдохе происходит мобилизация мышечной системы, на выдохе производится обратное действие: напряжение сменяется расслаблением, активность пассивностью, возбуждение покоям и т. д.

В простейшем упражнении поднятия и опускания рук (так называемое потягивание) достигается следующее: 1) ритм дыхания (вдох — выдох), 2) ритм движения (напряжение — расслабление), 3) соответствие дыхания и движения (напряжение — вдоху, расслабление — выдоху). Благодаря такой строгой согласованности движения и дыхания возникает особая естественность и ритмичность движений и вместе с тем их легкость, непринужденность. Отсюда вытекает, что более сильное движение как бы опирается на дыхание, а более легкое сопровождается выдохом.

В дирижировании желательно сохранение этого условия, характер дыхания должен взаимодействовать с характером движений рук дирижера, а они с характером музыки.

У дирижера вдох чаще совпадает с движением руки вверх, а выдох с движением ее вниз, чем обеспечивается, в частности, акцент дирижерского «раза». Выполняя различные дирижерские схемы, надо обратить внимание на соответствие дыхания и движения. Конечно, это не является обязательным правилом: на все случаи жизни, а имеет лишь место при соответствующих условиях. Дирижирование «на четыре» предусматривает несколько вариантов дыхания: по половинным длительностям (1—2 доли — вдох, 3—4 — выдох), по четвертям (1 — вдох, 2 — выдох, 3 — вдох, 4 — выдох) и т. д. Важно, чтобы дыхание и движения рук были согласованы. При этом дыхание должно производиться бесшумно (через нос), ровно, ритмично, глубоко, спокойно, естественно, легко.

О двух принципах развития мышечной свободы

Проблема мышечной свободы — это прежде всего проблема постановки дирижерского аппарата. Постановка, понимаемая нами как формирование первоначальных (основных) дирижерских навыков, охватывает примерно первый год обучения. В это время закладываются основы техники, происходит становление двигательных навыков, вырабатываемых по механизму условных рефлексов. Исходя из этого, постановку можно рассматри-

ваться с двух сторон: внешней — как формирование «чистой» техники, и внутренней — как образование условных рефлексов. В соответствии с этим возникает два отличных друг от друга принципа постановки — с привлечением внимания ученика к своим ощущениям и без. При одном принципе внимание ученика сразу же фиксируется на осознании им своих ощущений — в работе мышечного чувства (мышечного контролера). При другом принципе постановки внимание учащегося больше занято внешним оформлением двигательных операций. В основе первого принципа постановки лежит анализ своих ощущений посредством воспитания мышечного чувства. Во втором — мышечная свобода фактически добывается стихийно.

Молодой педагог в большинстве случаев понимает постановку рук как комплекс определенных технических приемов, которым следует научить ученика, обращает внимание больше на внешнюю сторону постановки, рисунок движения.

Понимая постановку в узкопрофессиональном смысле, неопытный преподаватель ставит дирижирование в его «постановочной части» на любительскую основу. При неучитывании внутреннего фактора — сознательного воспитания мышечной свободы — в процесс постановки рук может быть заложена неверная программа движений.

Можно лишь пожалеть о том, что в дирижерской педагогике метод сознательного воспитания свободы движений, основанный на самоощущении и самопознании, пока еще не занял ведущего места в системе обучения дирижера, в отличие, например, от актерской педагогики. «...Сложности жизни ведь тоже заключаются в достижении баланса напряжения и расслабления. Тот, кто этим овладеет, будет господином своей жизни» (37).

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ВОСПИТАНИЯ ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

Обучение дирижерской технике начинается с выполнения всевозможных упражнений, имеющих целью освобождение мышц от напряжения; вырабатывается основная поза стояния, правильная позиция рук и проч. Студенты вычерчивают руками в воздухе разные фигуры вроде эллипсов, восьмерок, кругов, дуг и т. д. Несколько позднее изучаются элементарные дирижерские схемы, приемы вступления, снятия, ауфтаакта, точки и т. п. Надо отметить, что внимание молодого педагога чаще всего направлено на внешний рисунок выполнения дирижерской схемы: точность показа долей, верную траекторию движения руки и проч. Гораздо меньше внимания, на наш взгляд, уделяется естественности, легкости и внутреннему удобству, свободе и гибкости жестикуляции. Нередко поэтому на освоение первоначальных упражнений отводится мало времени. Нужно помнить, что только полная уверенность педагога в том, что все упражнения выполняются студентом достаточно свободно и естественно, что выработаны и закреплены правильные начальные двигательные навыки, позволит перейти к следующему этапу — работе над музыкальными произведениями.

Особую трудность представляет самый начальный момент постановки дирижерского аппарата. Начало обучения в любой отрасли науки, техники, в области искусства всегда трудно и очень важно для всего последующего. Вот почему выдающиеся педагоги обращают внимание на необходимость самого тщательного обучения навыкам с первых же уроков. В подтверждение приведем высказывание на эту тему.

К. Д. Ушинский призывал к неторопливости и величайшей внимательности в период обучения детей начальным навыкам письма. По его словам, чем основательнее будут пройдены первые упражнения и выработаны первые навыки, тем успешнее пойдет работа дальше. «Основательное, ничем не пренебрегающее первоначальное обучение постепенно ускоряет свой ход;

ученье, много пропускающее в начале, теряет гораздо больше времени на пополнение этих пропусков» (38).

Процесс обучения дирижированию нередко осложняется тем, что уже на первый урок, как утверждает Н. А. Малько, ученик приходит «с дурными привычками». «Меня спросят, — пишет он, — какие „дурные привычки“ с точки зрения дирижирования могут быть у музыканта, никогда не диригировавшего? Ответ прост: такие же, как у ученика, пришедшего на первый урок фортепиано, скрипки и т. д.: „зажатые пальцы“, „тугая окоченелая кисть“, отсутствие самостоятельности и свободы в необходимых движениях, нежелательные моторные иррадиации и привычки, например движение локтя, связанное с движением кисти, движение плеча, непроизвольно связанное с движением от локтя, взаимная зависимость рук, наклонность к параллельным движениям обеими руками, подгибание колен, непроизвольные подергивания или повороты головы, шевеление губами, гримасничание и т. д.» (39).

Основной смысл первоначальных упражнений заключается в том, чтобы повторенное движение было улучшено. Но улучшить качество движения не всегда можно, этому часто мешают мышечные зажимы. Тут и необходимо действие «мышечного контролера», умение отыскивать зажимы и «снимать» их. Внутреннее ощущение двигательной свободы, легкость и непринужденность движений и есть показатель правильного начального обучения.

Дирижерская поза и позиция

Дирижерская поза и позиция — то есть осанка и положение рук вырабатываются также в самом начале обучения. Как стоять, как держать руки, голову, ноги, корпус? На что надо обратить внимание? Как привить ученику естественную и красивую позу? Все эти вопросы неизбежно встают перед педагогом, ведущим начальный курс дирижирования. Самой рациональной позой стояния следует считать спокойную, так как она исключает излишнее напряжение мышц туловища. Самой удобной позицией рук надо признать среднюю позицию, при которой все движения происходят на уровне груди и поэтому выполняются наиболее свободно и легко.

Напряженность дирижерской позы возникает от смещения центра тяжести, что происходит под влиянием наклона туловища, опоры на одну ногу или часть ступни, неправильного положения рук и головы. Так, например, при наклоне туловища вперед равновесие потребует излишнего напряжения мышц спины. Руки, вытянутые вперед или слишком поднятые вверх, тоже способны изменить центр тяжести и сделать позу напряженной.

Почти то же самое можно сказать и о положении головы: склоненная набок, «запрокинутая» вверх или вытянутая вперед голова приводит к напряжению шеи, плечевого пояса, нарушает равновесие.

В процессе дирижирования скованные движения рук сильно «расшатывают» корпус дирижера, вызывая покачивание, подрагивание, колебание тела. Утомление рук приводит к увеличению амплитуды колебаний корпуса в широких пределах, резкие движения вызывают «вздрагивание» всего тела, а также «тряску» головы в такт им.

Теперь рассмотрим с точки зрения рациональности некоторые особенности постановки рук при выработке дирижерской позиции.

Порой различие в постановке рук объясняют разными «школами». Правомерно ли здесь понятие «школа»? Вероятно, тут более уместно говорить о традиции — хорошей или плохой. Не подлежит никакому сомнению разная манера постановки аппарата; это может, в частности, выявляться в том, что у одних педагогов все ученики диригируют в более высокой позиции, а у других — в более низкой; имеются отличия в постановке кисти, предплечья.

Одной из разновидностей нерациональной постановки можно считать высокое положение рук, когда все движения совершаются на уровне плечевого пояса. Очевидно, нет необходимости доказывать нецелесообразность такого дирижирования, вызывающего быстрое утомление рук и плечевого пояса. К нерациональной можно отнести и ту постановку, при которой дирижирование происходит на распрямленных, излишне вытянутых руках. Иногда встречается постановка с «изломанной», зигзагообразной линией руки, а также широко отставленными в сторону локтями; значительно реже имеет место низкое положение рук, иногда при опущенных, прижатых или отведенных за спину локтях. Особо следует сказать о неправильной постановке кисти. Излишняя пронационность кисти, чрезмерно высокое ее положение, большой поворот в сторону или к центру (абдукция — аддукция) — наиболее характерные недостатки, как и скрюченность пальцев, проваленность «косточек», непроизвольное шевеление пальцами во время дирижирования, отставление в сторону мизинца или большого пальца, подгибание его под ладонь и т. д. Необходимо помнить о том, что даже небольшое отклонение от естественного положения руки, кисти, пальцев может вызвать судорожность их.

Указанные недостатки нельзя ни объяснить, ни оправдать никакими «школами». Из практического освоения поз, позиций, положений, из статики и динамики движений необходимо выбирать те, которые учитывают индивидуальное различие в строении рук ученика, и строить обучение в соответствии с этим различием: тяжелые руки облегчать, легкие утяжелять, корот-

кие выдвигать, длинные убирать и т. п. Выработка наиболее рациональной дирижерской позы и позиции рук должна опираться на физическую конституцию ученика, принимать во внимание удобство движения при выполнении любой позы и любого совершаемого действия.

Воспитание чувства опоры, точки, рефлекса

Наиболее трудно выработать чувство опоры. В самом начале обучения, как можно заметить, движения дирижера не отличаются особой выразительностью, наоборот, они часто производят впечатление пустого махания руками в воздухе. Происходит это потому, что ученик еще не овладел опорой движения. Пока он еще тактирует. Для того чтобы руки дирижера «зазвучали», их надо сделать опорными.

Дирижерская опора основывается на своеобразном физическом ощущении движения как разной меры «сопротивления» мышц. С физиологической точки зрения, опора возникает при определенном взаимодействии групп мышц, когда одни из них имеют активную силу, то есть сокращаются и тянут руку в каком-либо направлении, а другие оказывают им сопротивление. Например, при сгибании предплечья одни мышцы, сокращаясь, вызывают движение (мышцы-синергисты), а другие противостоят им (мышцы-антагонисты). Конечно, участие, вернее, напряжение противоборствующих мышц различно; так, при сильном сопротивлении мышц-антагонистов движение может быть очень напряженным, наоборот, при полном их расслаблении — легким, свободным, холостым. Такие качества, как упругость, плавность, насыщенность, не могут быть выработаны без умения дозировать силу сопротивления мышц-антагонистов.

Выработка опоры движения и есть умение владеть своими мышцами, напрягать и расслаблять их по мере необходимости. Иллюзия тянущегося звука (звуковедение) в руках дирижера возникает за счет распределения силы сопротивления. На этом основан, в частности, прием «нажима», когда дирижер включает, если можно так выразиться, тормозную систему мышц-антагонистов. Это делает опускание руки размеренным и плавным.

Какие ошибки возможны в период работы над этим труднейшим навыком?

Прежде всего укажем на то, что нельзя вырабатывать чувство опоры преждевременно. При овладении этим навыком ученик может начать «затягивать» руки, напрягая и перенапрягая кисть. Возникает ложное ощущение опоры, которое основывается на судорожно-напряженном состоянии мышц. Чтобы уберечь ученика от этого, необходимо научить его чередовать

опорное и безопорное движение в разных комбинациях. Для этого следует при выполнении четырехдольной дирижерской схемы показывать, например, первую долю опорно, вторую — безопорно, третью вновь опорно и т. д. Главное же заключается в том, чтобы научить ученика произвольно сменять напряжение на расслабление, вести руку то с ощущением звуковой насыщенности, плотности жеста, то мягким и свободным движением.

Вначале полезны резкие чередования напряжения и расслабления, чтобы лучше — в силу контраста — ощутить то и другое. Позднее можно более тонко разнообразить ощущение усилия и освобождения, доведя этот навык до еле заметных переходов из одного состояния в другое. Однако в первый период обучения лучше дирижировать совершенно свободной рукой, изменяя только амплитуду движений без изменения мышечного тонуса.

Понятие опоры тесно связано с понятием точки. Ощущение это возникает в пальцах и сходно с прикосновением к предмету. Точка — это «перелом» движения на противоположное, это удар и отражение. Идеальное исполнение точки требует идеально слаженной работы мышц-антагонистов. Проследим технику выполнения точки.

При движении кисти вниз должны сократиться мышцы-сгибатели (флексоры), а мышцы-разгибатели (экстензоры) в определенной мере расслабиться, чтобы не помешать свободному падению кисти. В момент точки возникает рефлексивное сокращение разгибателей и расслабление сгибателей, тем самым обеспечивается свободный отскок кисти вверх. В случае недостаточно быстрого сокращения разгибателей и недостаточного расслабления сгибателей движение вверх может стать напряженным, потерять характер отражения. Одна из возможных ошибок заключается в излишнем «заострении» точки. Ученик, стараясь показать точку как можно ярче, допускает преувеличенно резкие движения, что и вызывает судорожное состояние кисти руки. Поэтому сначала лучше дирижировать без точки или с мягкой формой точки, для чего нужно подбирать соответствующие музыкальные произведения.

Точка так же тесно связана — как причина со следствием — с последующим моментом — рефлексом (термин Н. А. Малько), отражающим движением. Более острый характер точки требует и более острого отскока; менее острый — более плавного движения руки.

Следует заметить, что если ауфтакт исследован довольно полно, то нельзя то же самое сказать в отношении рефлекса, хотя его значение для дирижирования ничуть не меньше. Для выяснения его функции необходимо понять разницу между рефлексом и ауфтактом.

Дирижерский взмах бифункционален: в одном случае он

активен, в другом пассивен (отражателен). Взмах дирижера перед ударом получил название ауфтакта; после удара — рефлекса, отражения, отдачи, отскока. В этом заключается их принципиальная разница. Ауфтакт означает преддействие, рефлекс — последствие. Ауфтакт предполагает волевое начало — активность, импульсивность, императивность в передаче художественного намерения дирижера, рефлекс этого качества лишен, так как он выполняет другую функцию, связанную с отражательностью, инертностью движения, нужную для пополнения «дыхания» рук (отдыха мышц) и ритма. Взаимодействие ауфтакта и рефлекса и отличие между ними сводится к тому, что энергия, заложенная в ауфтакте и отданная удару или его разновидностям, уравновешивается пассивностью, вернее инерционностью движения рефлекса. Ауфтакт стремителен, напорист, энергичен (что отнюдь не означает его напряженного показа) или, напротив, мягок, поконен, лиричен, но всегда он несет в себе императивную функцию в форме предвосхищения тех черт, которые будут подтверждены основным жестом.

Ауфтакт возвещает о появлении нового в музыке. Рефлекс призван определить и показать неизменность течения музыки. Такое отличие функций ауфтакта и рефлекса определяет и отличие в их физическом и техническом выражении. Необходимо помнить, что рефлекс — это не обязательно яркий отскок; движение рефлекса может сливаться с предыдущей долей и плавно переходить в последующую, почти незаметно для глаз. Но для самого дирижера этот момент должен быть ощущим. Так, например, освобождение энергии «нажима» может осуществляться посредством отскока или постепенного мягкого расслабления мышц рук во время их плавного движения вверх.

Таким образом, рефлекс выполняется освобождающимся от напряжения движением, которое возникло в момент удара или «нажима», что отличает его от основного жеста. Характер рефлекса обусловлен многими факторами, в том числе метром, ритмом, динамикой, штрихами и т. д. В частности, различные виды ритмизованной отдачи выражают разный характер рефлекса, например более мягкий при триольном ритме и более острый при пунктирном.

В оркестровой партии из второго действия (картина 4) оперы «Царская невеста» Римского-Корсакова в момент перехода от дуольного пунктирного ритма к триольному меняется характер отдачи с резкого отскока на более плавный вид отражательного движения, где не происходит уже такого яркого отчленения исходящего и восходящего жеста (в данном случае нами не принимаются во внимание другие мелодические линии). В Рондо Равеля установившийся стаккатный вид рефлекса заменяется при наступлении триолей более спокойным видом отражения, без подчеркнутого выделения точек и резких отскоков. В том же Рондо характер отдачи может быть разным

в разных руках: плавным в правой (показ триолей в женском хоре) и острым в левой (показ дуольного стаккатного ритма в мужском хоре). Чередование напряжения и расслабления, фиксация мышц и их освобождение помогают облегчить или «снять» вес руки при рефлекторном ее движении вверх. При отсутствии свободно-отражательного движения дирижирование становится крайне мучительным как для самого дирижера, так и для исполнителей. Правильное воспитание этого навыка позволяет добиться свободы, лёгкости и ритмичности при дирижировании.

Проблема ауфтакта является, по-видимому, одной из центральных проблем дирижерской техники. В. Фуртвенглер считал, например, что певучесть и ритмичность игры оркестра полностью зависят от ауфтакта (к сожалению, Фуртвенглер *нигде не говорит о технике исполнения ауфтакта*). Как же выполняется ауфтакт большинством студентов?

Одна из наиболее частых и общих ошибок при показе начального ауфтакта заключается в том, что он выполняется напряженным движением руки. Это делает его непонятным для исполнителей, толкает их на преждевременное вступление, создает неуверенность, первознность. Н. А. Малько писал: «Самое главное: ауфтакт не должен иметь волевого импульса. Если дирижер это помнит, его ауфтакт не вызовет никаких недоразумений».

Дирижер, который не может совладать со своим нервным состоянием, производит судорожные движения (разрядка моя — А. С.), создающие нечто вроде группы ауфтактов к ауфтактам, добирающимся как-то к главному жесту. Положение оркестра в таком случае бывает незавидным» (40).

Судорожность движения возникает чаще всего при резком выделении начальной точки-импульса, то есть в момент показа дыхания, когда происходит моментальное напряжение руки, сохраняющееся в течение всего дирижерского взмаха. В связи с этим теряется естественность, ритмичность и фазность составных частей взмаха. Дирижер показывает ауфтакт рукой, как бы несущей уже звуковую нагрузку, свободное движение подменяется несвободным звуковым движением. При таком исполнении цветам трудно зрительно отличать одну фазу от другой, ибо эти фазы и переходы между ними делаются неопределенными, нечеткими, непонятными. В сознании хористов происходит смешение ауфтактного (дыхательного) и основного (звукового) движения.

На этот недостаток указывал, например, М. Багриновский, который писал: «Замах... служит только подготовкой взмаха. Поэтому и движение руки при замахе отнюдь не может и не должно подчеркиваться, акцентироваться, „опираться“. Этому движению, напротив, необходимо придавать неустойчивый, „не-оперный“, скользящий характер» (41).

К чему приводит напряженность в показе ауфтакта, видно из следующего высказывания Б. Вальтера: «Как я ни отбивал такт, аккорд звучал не вместе, ауфтакт был неточным. Ужасно, что медленные темпы на $\frac{6}{8}$ получались неточными, когда я их диригировал на два, и жесткими — если на шесть. В этих и им подобных случаях меня коварно подстерегала скованность не только в отношении дирижерской техники: я становился неуверенным и в музыкальном отношении» (42).

Это откровенное признание особенно ценно для нас, потому что показывает, какое значение для дирижерского искусства имеет умение управлять своими руками, своими мышцами.

Начало работы над дирижерскими схемами

При освоении дирижерских схем возникает особенно много вопросов. Как добиться графически ясного выполнения рисунка схемы? Как научиться правильно показывать доли? Как сделать движения рук свободными и в то же время строгими?

В тот период обучения действительно надо предусмотреть тысячу «мелочей». Особое внимание должно быть уделено свободе дирижерского аппарата. В первую очередь, необходимо научить ученика свободно держать плечи, локти, кисти, пальцы. Следует пристально наблюдать и оценивать каждое движение, добиваться его естественности, непринужденности, свободы.

Однако выполнить эти условия не так-то просто. Рука человека в процессе исторического развития достигла совершенства. Ее свобода, хотя бы в отношении направленности движения, почти безгранична. Так, например, в плечевом суставе, самом подвижном из всех суставов руки, возможны движения сгибания-разгибания (флексия-экстензия), отведения-приведения (абдукция-аддукция), вращения наружу и вовнутрь (супинация-пронация), круговое вращение (ротация). Таким образом, неограниченные возможности движения делают руку сложным механизмом для управления. В связи с этим возникают определенные трудности и при освоении первоначальных схем дирижирования.

Как можно заметить, педагог при обучении схемам дирижирования чаще всего пользуется методом ограничения и запрета. Ограничиваются пространство, в котором происходит движение рук, указывается точное направление линий, вырабатывается позиция и поза дирижера. Задача состоит в том, чтобы соблюсти все правила, работая над рисунком схемы, и в то же время добиться ее выполнения свободной и живой рукой. В этот период педагог встречается чаще с двумя наиболее характерными недостатками: чрезмерной напряженностью рук или их излишней расслабленностью. Первое может возникнуть как следствие при-

обретенных ранее неверных двигательных привычек, или психологического торможения, или недостаточного физического развития и т. д. Второе кроется в отсутствии у ученика точного представления о степени напряжения мышечного тонуса руки, нужного для выполнения элементарных дирижерских схем, в результате чего возникает «вихляние» руки, безвольность движения кисти, «разболтанность» локтя и т. д. Педагогу надо быть предельно осторожным и очень внимательным, чтобы исправление одного недостатка не привело к появлению другого, не менее вредного. И здесь недостаточны рекомендации типа: «не болтай локтем», «собери пальцы», «выполнай схему „цельно-гибкой“» (термин С. А. Казачкова) рукой». Если педагог заранее не разъяснил этого термина, то кто-то из учеников примет в расчет только первую половину слова («цельно»), и попытается превратить свою руку в некое подобие рычага, закрепляя все суставы излишним мышечным напряжением. Другой акцентирует внимание на слове «гибкой» и полностью расслабит мышцы, что повлечет за собой «вихляние» руки.

Надо помнить, что движение в одном направлении предполагает высвобождение одной группы мышц, а все другие в этот момент лишь слегка фиксируются небольшим повышением тонуса; в противном случае ни «чистоты» движения, ни строгости линий при выполнении дирижерских схем не получится.

Дадим еще одно методическое указание. Молодой преподаватель часто старается сделать много замечаний своему ученику, вроде следующих: «не виляй кистью», «опусти плечо», «не напрягай локоть», «не подгибай колени», «„раз“ опускай точно вниз» и т. д. При таком обилии замечаний учащийся не в состоянии охватить все задачи. Это мешает ему распределить внимание, сосредоточиться на выполнении одной какой-либо задачи, вследствие чего создается нервозность, волнение, и как следствие — появляются разного рода недостатки: судороги, сопутствующие движения, зажимы и проч.

Опытного преподавателя отличает точный выбор замечаний, выделение главного и отbrasывание всего второстепенного в данный момент. При этом педагог должен быть уверен в том, что ученик полностью осознал задачу и запомнил ее. Поэтому она ставится конкретно, точно, хотя и выполнена может быть не сразу.

Попутно заметим недопустимость преувеличенного возбуждения педагога на уроках, легко передающегося ученику, заставляющего последнего перенапрягаться. Необходимо понять, что нужно добиваться активности ученика, излишняя же активность педагога может подавить волю диригирующего, приучить его к безучастности и незаинтересованности в занятиях.

Конечный этап работы над дирижерской схемой — точность рисунка, правильность позиции рук как в статике, так и в динамике, а главное, свобода выполнения.

Освоение основных видов штрихов

К основным штрихам относятся *legato*, *non legato*, *staccato*. По сравнению с другими штрихами *non legato* кажется более простым, и поэтому его можно изучать первым. Овладение этим штрихом связано с выработкой точки и мягкой формой отдачи.

Наибольшую трудность, по нашему мнению, представляет выработка штрихов *legato* и *staccato*. Успех тут обеспечивается прежде всего тщательностью предыдущей работы и, в частности, правильным освоением точки, опоры и отдачи. Исполнение *legato* и *staccato* требует полнейшей свободы руки и гибкости кисти.

Начинать работу над *legato* лучше с минимально напряженного движения («прозрачное» *legato*), сочетая его затем с более насыщенным звуковедением. Поэтому следует приучить ученика вести руку сочетая усилие и ослабление, комбинируя их во всевозможных вариантах. Например, можно сменять напряжение расслаблением по долям такта, увеличивать силу или уменьшать ее в течение одной доли, предельно убирать напряжение при подъеме руки вверх, опускании вниз и т. д. и т. п. Каждое долевое движение должно выполняться ритмично и пластично. Особого внимания педагога при изучении этого трудного штриха требует кисть дирижера, она не должна утрачивать пластики, гибкости, свободы, при этом живой и чувствительной остается и вся рука.

Приводимое ниже описание *legato*, свойственное дирижеру Н. М. Данилину, сделано К. Б. Птицей. Для нас оно примечательно тем, что показывает роль кисти при исполнении этого штриха, дает наглядное представление о виртуозном владении внутренней динамикой мышц при разном характере *legato*: «Особенно замечательно было *legato*, в котором свободная рука, с необычайно живой кистью, плавными, шелковисто-гибкими движениями, вышивала музыкальную ткань, связывала доли, вела протяженность звучания и то наливалась силой, насыщалась стремительностью, то парила спокойно и ласково, разливая нежное очарование певучего звука» (43).

Овладев свободой выражения *legato*, дирижер приобретает драгоценный дар — певучесть руки.

Не менее трудный штрих — *staccato*. Первое, на что нужно обратить внимание, — движение *staccato* никогда не должно быть резким и грубым; в нем как бы в скрытом виде присутствует пластика. К сожалению, редко кто из учащихся владеет этим штрихом в совершенстве.

Судорожность движений кисти — наиболее частый недостаток, возникающий под влиянием чрезмерного усилия или усердия. При толчках кисти, принимаемых подчас за истинное *staccato*, предплечье тоже начинает «потряхиваться». В этом случае кисть теряет опору предплечья. Возникает отдача в руку, тем более сильная, чем напряженнее движение кисти. Чтобы избе-

жать этого, необходимо придать кисти свободный и самостоятельный характер движений. При зажатости движение ее подменяется движением предплечья или даже всей руки. Педагогу при работе над этим штрихом надо обратить внимание на пальцы ученика, которые нередко непроизвольно двигаются или же расслабленно висят, бывают скрючены, распрямлены и т. д.

При работе над *staccato* можно пользоваться следующим упражнением: делать свободные броски кисти вниз (только под влиянием силы тяжести — веса) и активные отскоки вверх, затем наоборот, активные удары кистью вниз и свободные, отраженные от точки отлеты вверх. В первом случае происходит тренировка активности мышц-разгибателей, во втором — активности мышц-сгибателей.

Начальный период дирижирования музыкальными произведениями

Если раньше указывалось на трудность и особую ответственность начального этапа обучения, проводимого на упражнениях, то сейчас добавим, что вдвое трудным и ответственным является следующий этап — дирижирование музыкальными произведениями. Между этими двумя периодами обучения существует принципиальная разница: в первом случае изучалась техника начальных движений в отрыве от музыки, во втором речь идет о собственно дирижерской технике. Сначала необходимо было воспитать правильные двигательные навыки (рефлексы), затем выработать верную координацию слуха и движения рук, функционально связать их с музыкой, ее реальным звучанием. Жестикуляция дирижера — выразитель образно-эмоционального содержания музыкального произведения. Ее конечный звуковой результат раскрывается в пении хора или игре оркестра.

Иногда, как показывает опыт, обучение дирижированию, различным элементам техники начинается с разучивания движений под музыкальное сопровождение, напоминая этим разучивание гимнастических движений или балетных па. Естественно, что в таком случае все внимание ученика направлено на «отработку» движений — правильное выполнение рисунка, линий, схем и проч. Происходит как бы озвучивание движений, при котором сама музыка, ее эмоционально-содержательная сторона упускается из виду. Музыка становится лишь сопровождающим фоном, служанкой движения.

Было бы ошибочным думать, что такой способ занятий позволяет выработать подлинную дирижерскую технику. Дирижерская техника, прежде всего, действенна, так как она рождена художественной волей дирижера и направлена на музыку, ее исполнение. В этом смысле любой дирижерский жест является действием, направленным на исполнителей, он выявляет волю ди-

рижера и стимулирует исполнителей добиваться нужного звукового результата. Диригирование, опирающееся не на слуховые ощущения, а на моторику, не затрагивает эмоционально-слуховую сферу, поэтому и не имеет исполнительской цели, а сводится лишь к механическому выполнению движений, к тактированию. Таким образом, в основе второго этапа обучения первоначальным дирижерским движениям должна быть опора на музыкальные слуховые восприятия.

Каждое движение должно проверяться исполнительской реакцией. В противном случае обучение будет носить поверхностный характер. Чем нужно руководствоваться при выборе произведений для первоначального этапа диригирования? Первую программу необходимо всесторонне продумать, проанализировать. Основное требование к произведениям — это доступность. Несложный размер (лучше трехдольный), умеренный темп, средняя динамика, нетрудный ритм, невысокая вокальная tessitura, несложная гармония, простая фактура сопровождения — вот примерный перечень условий, которым следует руководствоваться в начале обучения диригированию. Кроме того, музыкальное произведение должно быть легким для воспроизведения и запоминания. Если ученик совершенно отчетливо может услышать только два голоса, то, очевидно, ему не следует давать трех- или четырехголосные произведения. То же нужно сказать и в отношении фактуры фортепианного (оркестрового) сопровождения. Знакомясь с новым произведением, ученик должен освоить не только хоровые партии, но и услышать партию фортепиано (оркестра), воспринять произведение в его целостном виде и в деталях. Укажем попутно, что подчас развитый аккомпанемент вызывает у дирижера представление о насыщенности жеста, что может явиться причиной физического перенапряжения рук. Не рекомендуется в самом начале давать крупные произведения, трудные для запоминания, сложные по языку или стилю и проч. Необходимо обратить внимание на то, что ученик, не имеющий опыта или навыков, часто заучивает сочинение зрительно, без помощи внутреннего слуха, создающего отчетливый слуховой образ. Поэтому будущему дирижеру необходимо тренировать свою память, пока он мысленно не научится воссоздавать звучание произведения целиком со всеми его деталями и особенностями. Диригирование может начинаться только после того, как произведение выучено и может быть воспроизведено внутренним слухом дирижера с идеальным представлением слышанием общего звучания, а также тембров, tessитурных особенностей отдельных голосов, своеобразия хоровой фактуры, инструментовки, ансамбля и т. д. Напомним о методике известного дирижера Г. Шерхена, которая и основана на мысленном, внутреннем, идеальном представлении музыкального произведения без внешнего его воспроизведения.

Помимо сказанного, хоровая партитура анализируется педагогом, и этот анализ учитывает дирижерско-технические трудности. Не рекомендуются для начального этапа произведения, написанные в быстрых или медленных темпах, на это указывает, например, Иванов-Радкевич: «...Необходимо помнить, что быстрые темпы вызывают перенапряжение всего организма, парализуют внимание и память диригирующего и приучают к неточности, невнятности движений» (44).

То же самое можно сказать и о динамике. Не умея выражать ее, ученик старается грубо напрягать мышцы там, где требуется показ большей силы звука; так неизбежно возникает мышечный зажим.

Напомним еще раз о том, что нельзя приучать молодого дирижера к пению вслух, ибо, помимо вышесказанного, ученик, не имея достаточных вокальных навыков, может незаметно для себя перенапрягать горло, особенно в партиях трудных в вокальном и tessитурном отношениях. Самое же главное заключается в том, что напряжение голосового аппарата отражается на внутреннем самочувствии дирижера. Это обстоятельство и позволило известному фортепианному педагогу К. А. Мартинсену сделать такое заключение: «...Где бы ни возникло в теле судорожное напряжение или „зажатость“, всегда к нему в большей или меньшей степени присоединяется „зажим“ в горле. С другой стороны, расслабление или, в известной мере, освобождение горла... оказывает существенную помощь для предотвращения перенапряжений и обеспечивает возможность для избавления от излишних напряжений» (45). Заметим еще, что многое зависит от хода самого урока, от творческой атмосферы в классе и теплого психологического микроклимата, исключающего грубость, раздражительность, невежливый тон, насмешки по адресу ученика. Доброжелательность, заинтересованность и мастерство педагога очень помогут в налаживании творческого и человеческого контакта с учеником. И если ученик приходит на урок диригирования с ощущением радостного чувства, то педагога можно поздравить с первой большой победой: процесс воспитания дирижера начался правильно.

Эмпирический метод воспитания дирижерской техники

Существуют два метода воспитания дирижерской техники. Первый — мы назовем его эмпирическим — предполагает развитие технических навыков ученика способом многократного повторения показа педагога, второй — назовем его слухо-мышечным — основан на выработке слухо-мышечной координации. Рассмотрим вначале эмпирический метод.

Показ (разумеется, выразительный показ) является сильней-

шим средством, влияющим на воображение ученика и заставляющим его следовать образцу. Педагог, использующий показ как основной методический прием, направляет внимание ученика на точное повторение того или иного дирижерского жеста, до тех пор, пока «снимок» не станет идентичным оригиналу. Так ученик незаметно для себя запоминает и копирует жесты педагога; оснащение техническими приемами происходит как бы непосредственно с рук педагога. И чем быстрее и лучше ученик научится повторять жесты своего учителя, тем быстрее он овладеет техникой.

Заметим, что почти любой ученик при таком характере обучения стремится запечатлеть не только отдельное движение или жест, но часто перенимает и манеру своего учителя, приближая собственное дирижирование к оригиналу. Этот метод развивает «похожесть», подражательные способности ученика. Большое место отводится натаскиванию, повторам, тренажу. Воспитание техники превращается в бесконечную тренировку, основное место в которой занимает заученность жестов. Происходит постоянная сверка жестов ученика и педагога; в конечном счете они должны совпасть, стать конгруэнтными. Но то, что правильно и естественно для педагога, не всегда правильно и естественно для ученика, ибо они могут иметь разную психическую организацию, неодинаковую художественную волю и физическую конституцию. Поэтому искусственно прививаемая техника с помощью копирования может препятствовать свободному развитию техники ученика, индивидуальной манере дирижирования. Техника индивидуальна, как индивидуальна дирижерская воля (об этом — применительно к пианистам — писал К. Мартинсен).

Таким образом, задача педагога не сводится к тому, чтобы передать свою волю ученику и выработать у него подобную своей технику, нужно воспитать у ученика собственную волю и развить индивидуальную технику.

Нельзя не вспомнить, насколько внимательны к этому вопросу были выдающиеся педагоги. Так, по словам И. Гофмана, А. Рубинштейн никогда не показывал на уроке, как надо играть, боясь, что неопытный пианист станет копировать его манеру игры (46).

К сказанному можно добавить, что при эмпирическом методе воспитания жест дирижера как бы искусственно привносится посторонней силой, не предусматривающей никакого иного, отличающегося выражения музыки. Техническое решение любой исполнительской задачи преподносится ученику в готовом виде, порождая у него «ижидивенческие настроения». Подчеркнем, что сам по себе показ занимает большое место в дирижерской практике, особенно при начале обучения. Однако он не является единственным способом обучения дирижерской технике.

Слухо-мышечный метод воспитания дирижерской техники

И. М. Сеченов писал: «...Человек, умеющий петь, знает, как известно, наперед, т. е. ранее момента образования звука, как ему поставить все мышцы, управляющие голосом, чтобы произвести определенный и заранее намеченный музыкальный тон: он может даже мышцами, без помощи голоса, спеть, так сказать, для своего сознания, какую угодно знакомую песню» (47).

Действительно, для того чтобы спеть заданный звук (или мелодию), недостаточно представить только высоту его, необходимо также привести голосовые мышцы в определенное положение, соответствующее искомому звуку (или звукам). Значит, не только от представления высоты звука, но и от умения певца управлять голосом зависит точность воспроизведения отдельного звука или мелодии. Поэтому «выработать слух» означает иногда выработку координации между слухом и голосом певца. В этом смысле тренировка слуха есть тренировка голосовых мышц, управляющих фонацией.

У хорошо обученного певца тренировка голосовых мышц и связанных с этим мышечных ощущений (мышечного чувства) достигает порой такого совершенства, что он оказывается способным беззвучно проинтонировать мелодию. Нам важно в этой связи отметить, что воспитание голоса певца осуществляется посредством слуха, который в процессе обучения пению все более тонко управляет голосовыми мышцами. Происходит дальнейшая координация между слуховым и голосовым аппаратом.

Рассмотрим, какое значение имеет слух для дирижерской техники. Уже говорилось, что в обыденной жизни рука человека развивается под влиянием жизненно необходимых приспособлений. В этом случае развитие руки идет неосознанно через посредство зрения, осязания, кинестезии и т. д. Обучение дирижерской технике имеет качественно другую основу. Оно осуществляется посредством слуха, только адресат слуховых импульсов меняется: это не голосовой аппарат, а дирижерский (руки).

Слух дирижера является настоящим повелителем движений рук. В задачу педагога входит научить ученика дирижировать, ориентируясь на слуховое представление. Поэтому прежде чем начать дирижировать, надо привести в состояние творческой готовности (активности) слух. Для того чтобы рука идеально воспринимала волевые приказы слуха и исполняла их, необходимо наладить связь между слухом и дирижерским аппаратом — сонастроить их. Рука дирижера должна стать исполнительным органом слуха. Педагог в первую очередь должен адресоваться к активному слуху учащегося, ибо в противном случае движения рук ученика незаметно и неизбежно приобретут чисто моторные черты.

Далее, руки дирижера должны быть подготовлены для приема и реализации слуховых (двигательных) импульсов. Эту задачу отчасти выполняет физическая тренировка рук при помощи разного рода упражнений.

Слухо-мышечный метод, основанный на постоянной сонастройке двух компонентов, имеет в виду воспитание «слышащей» (Савшинский) или, вернее, «интонирующей» руки дирижера. П. И. Чайковский, характеризуя руки Г. Бюлова, которые, по образному описанию Чайковского, обладали «эластичностью резины и устойчивостью стали, легкостью воздуха и, если нужно, тяжеловесностью гранита» (48), отметил главное, что отличало этого дирижера, а именно интонационную выразительность движений его рук, что и было причиной подобного впечатления.

Сравним это высказывание П. И. Чайковского, выявляющее его тонкую наблюдательность, с высказыванием Б. В. Асафьева, который подразделял всех дирижеров на умеющих и не умеющих интонировать музыку. У первых «...музыка развивается плавно и слитно, ведомая единой волей, властной и суровой (как бывало у Малера), или удивительным сочетанием безусловности хотения, чтобы сыграли именно так, как требует рука дирижера (разрядка моя.—А. С.), с эмоциональной задушевностью и нервным подъемом (Мотль)» (49).

Вторые «не интонируя музыку в своем сознании, принимая ее извне... лишь воспроизводят нотную запись. Они могут довести тренировку оркестра до предела бездушной механической виртуозности. Прикрываясь лозунгом высокого профессионализма, они, не подозревая этого, не интонируют музыку, а „метрономируют“, усугубляя „кризис интонации“. К счастью, стоит только в театре или на концертной эстраде появиться дирижеру, чья „интонирующая рука говорит уму и сердцу“ оркестра, как музыка „овевается воздухом и насыщается дыханием“, инструментальное интонирование приближается к вокальному (по осмысленности звучания интервалов), и слушатели тотчас же радостно-восторженно восклицают: „Вот наконец-то музыка!“» (50). Без сомнения, все выдающиеся дирижеры, кроме музыкальной одаренности, виртуозно владели (и владеют) внутренней техникой, заключающейся в умении точного градуирования мышечной энергии в полном согласии с характером музыки и своим творческим состоянием. Происходило это, вероятно, интуитивно.

Первая задача педагога — сонастроить внутренний и внешний аппарат дирижера, причем здесь существенна закономерность: «внешний» аппарат должен быть настолько напряжен, насколько напряжен аппарат духовный, «внутренний». «...Только тогда возникает естественное и органичное фортепианное искусство, — писал К. А. Мартинсен, — когда тело исполнителя достаточно тренировано и гибко, чтобы своими напряжениями и

расслаблениями чутко реагировать на смену душевных переживаний пианиста» (51). Этот закон, являясь всеобщим, в равной мере относится и к дирижерской педагогике. Не это ли имел в виду Шерхен, когда писал: «Существует закон: усиленная психическая энергия рвется наружу в виде усиленной физической энергии. Но физическая энергия сама по себе антимузикальна: музыка есть искусство духа и духовных напряжений, она не выносит физической энергии в качестве самоцели» (52).

Для воспитания «интонирующей» руки необходимо, в первую очередь, воспитание интонационного слуха, в асафьевском представлении — «весомости» интервалов, ощущения ладового тяготения, функциональности гармонии и т. д.

«Это самый трудный опыт слушания музыки... надо длительными упражнениями вызвать в себе интонационную „активность“ слуха... Активность слуха состоит в том, чтобы, интонируя каждый миг воспринимаемой музыки внутренним слухом... связывать его с предшествующим и последующим звучанием и в то же время устанавливать его соотношения „арками“, на расстояниях, пока не ощутится его устойчивость или „педовыясненность“» (53).

Такая способность — необходимое условие при выражении интонационного напряжения музыки. Но это качество определяется через жест дирижера, его «интонацию», охватываю в конечном счете всю музыкальную форму. У подлинных дирижеров эта способность, скрытая от глаз многих музыкантов, достигает настоящего искусства. Среди хоровых дирижеров такой особенностью обладал Н. М. Данилин. Очень ценным для нас является свидетельство К. Б. Птицы. «Особенно, — пишет К. Б. Птица, — помпится показ *legato* большого насыщенного звучания: ведь предельно напряженную руку ровно и свободно от плеча, с непрерывным связующим движением кисти в лучезапястном суставе, Данилин особенно ясно выражал насыщенность звучания дополнительным напряжением пальцев, как бы держащих и тянувших звук, словно преодолевая сопротивление резины или упругой пружины. Совершенно органично, по мере *diminuendo*, физическое усилие оставляло руку, сохраняясь только для ровности ведения и связывания долей звука. Гибкость и выразительность кисти в *legato* были удивительны.

В то же время среди самого спокойного и плавного движения он мог мгновенно и полностью перестроить все физическое состояние руки (разрядка моя.—А. С.) для показа *какого-нибудь* внезапного штриха типа *sf, subito forte* или *перемены темпа*» (54).

Для того чтобы воспитать у дирижера это умение, необходимо научить его точно «подбирать» движение в соответствии с характером музыки.

Скажем несколько слов о творческом контакте между дирижером и хором. Идеальный творческий контакт предпола-

гает, что воля каждого исполнителя должна быть настолько напряжена, насколько напряжена воля дирижера. Тогда хор следит за каждым жестом дирижера, выполняя, предугадывая малейшее его художественное намерение. Возникает особая настороженность слуха всех и каждого исполнителя, когда все они как бы превращаются в одного — одинаково чувствующего и равноправно творящего с дирижером музыку! Возникает идеальный синтез — слав жеста и звука, полное их соответствие, рождающее совершенство зрительного и слухового восприятия, необычайно усиливая впечатление от исполнения. Добиться такого единства и такого понимания со стороны исполнителей можно тогда, когда воспитание техники происходит по слухо-мышечному методу, который берет за основу развитие слуха (в асафьевском понимании) и воспитание «intonирующей» («слышащей») руки дирижера. «На определенном этапе профессионального опыта у дирижера возникает способность „слышать“ рукой и „осознать“ ухом, — пишет С. А. Казачков, — иначе говоря, мышечно-звуковая координация его аппарата достигает высокой степени совершенства. Это обеспечивает такую точную, тонкую и быструю реакцию дирижерского аппарата, которая в других условиях была бы невозможна» (55).

О соотношении дирижерского жеста и игры концертмейстера

Практическое воспитание дирижерской техники осуществляется в процессе общения, которое складывается между диригирующим учеником и концертмейстером. А характер общения или контакт между ними может быть разным. Дирижер может руководить исполнением, но может лишь приспособливать свои движения к игре пианиста, что часто встречается на уроках по дирижированию, особенно в начале обучения.

Концертмейстер в дирижерском классе олицетворяет собой хор и оркестр, поэтому все жесты дирижера предназначаются ему. Он же на основе жестикуляции «конструирует» определенную звучность, которая затем, воспринятая слухом дирижера, соотносится с его внутренним представлением — музыкальным образом. В случае несовпадения реального звучания с представлением дирижера последний корректирует жест. Жест дирижера всегда предваряет звучание, он первичен, звук пианиста вторичен, производен и возникает как следствие, как ответ на жест. Но для подобной соподчиненности необходимо наладить правильный контакт между дирижером и концертмейстером. Надо, во-первых, чтобы пианист «слушал» жесты дирижера, обладал способностью играть «по руке»; во-вторых, чтобы дирижер был приучен слушать и слышать игру пианиста; в-третьих, чтобы художественная воля дирижера была первичной по отношению к исполнительской

воле пианиста, что требует определенной работы в этом направлении. Между дирижером и концертмейстером необходимо установить теснейший жесто-звуковой контакт, выражаящийся в форме прямой и обратной связи (дирижерский жест — «звуковое» воплощение). При разрыве этой цепи органический процесс воспитания дирижерской техники нарушается, ибо дирижер, лишаясь возможности проверить действенность жестикуляции (вплоть до отдельного технического приема), не может ее дальше совершенствовать, поскольку «правильность» техники выявляется в звуковом результате. С другой стороны, если дирижер не слышит того, что звучит в ответ на его жест, он теряет контроль над исполнением, выпускает из своих рук функцию управления. Таким образом при разрыве цепи передается исполнительская информация; процесс воспитания дирижерской техники протекает неверно. При правильном налаживании контакта исполнительская практика становится критерием истиности дирижирования: проверкой подлинности, действенности, выразительности как техники в целом, так и отдельных ее приемов. В основу занятий ставится как бы метод отражения движений дирижера в игре концертмейстера. Это значит, что ошибка, допущенная учеником, не может остаться нераскрытым. Она должна найти подтверждение в исполнении пианиста. Услышав ошибку в звучании, дирижер будет искать ее причину в движении, подвергая анализу конкретный жест. Такой метод занятий развивает внимание ученика и его слух. Ошибка, на которую указывает педагог, не всегда так убеждает ученика, как найденная им самим, к тому же это приучает ученика идти по линии наименьшего сопротивления, ведет к пассивности на уроках дирижирования, ибо ему не надо напрягать творческую мысль, будить воображение — за него все сделает педагог. Ошибка в исполнении, замеченная самим учеником, дает возможность исправить ее самому, заставляет особенно относиться к технике и работать над ее совершенствованием, приносит творческое удовлетворение. При подобной организации занятий молодой дирижер учится управлять исполнением при помощи выразительных движений рук; вместе с этим постепенно и органично начинает проявляться и воспитываться его дирижерская воля.

К сожалению, нередко можно видеть и слышать, что концертмейстер не ориентируется на жесты дирижера, а просто играет по нотам. К тому же игра, ориентированная на жестикуляцию дирижера, требует определенного навыка: распределения внимания между чтением нотного текста и синхронным «хватыванием» движений рук. Игра по нотам, а не по руке дирижера приносит ощутимый вред, ибо она ведет к несогласованности жеста и звука; при этом исполнение часто направляется не волей дирижера, а волей пианиста: инициатива и трактовка произведения тогда полностью принадлежит последнему. Чтобы

приучить неопытного пианиста играть по руке, существует проверенный практикой метод: ставить на пюпитр фортепиано «чистый» нотный текст без единого обозначения. При таких условиях концертмейстер будет вынужден руководствоваться жестами дирижера.

Такой прием не только заставляет пианиста следовать жестам дирижера, предугадывать его намерения, быть предельно внимательным к мануальному языку, но и принуждает самого дирижера к собранности, выразительности и точности движений. И если исполнитель поймет по жестикуляции не только темп, динамику, штрихи, но и характер звука, почтует разницу между акцентом и легким усилением — это будет означать, что дирижер обладает подлинной техникой и что он стоит на правильном пути ее воспитания. Следует решительно предостеречь ученика от попытки «договориться» с концертмейстером в отношении того, как он думает выразить музыку. Дирижер во время занятий с пианистом ничего не должен объяснять словами, он должен пользоваться только выразительным языком жестов. Отвечает за исполнение в целом дирижер. Привести в полное соответствие с характером движений дирижера исполняемую музыку — одна из первейших обязанностей педагога.

Таким образом, слухо-мышечный метод воспитания дирижерской техники находит свое выражение в рационально построенных классных занятиях, главный смысл которых — наладить правильный характер общения между дирижером и концертмейстером; где первичен жест, вторичен звук, первична воля дирижера, вторична воля исполнителя. Весь процесс обучения по этому методу предусматривает выполнение нескольких последовательных задач. Первая задача — сонастройка духовной и физической сфер (внутренних представлений дирижера с реальным движением его рук при гегемонии слуха); вторая — соотнесение жестикуляции дирижера с игрой концертмейстера (проверка соответствия движения и звучания), с одновременной психофизической сонастройкой исполнителей; третья — коррекция звучания со стороны дирижера.

Так, обучение должно идти от выработки слуховых представлений до реализации их в конкретном движении; от конкретного движения к конкретному звучанию, затем к слуховой проверке и последующей исполнительской коррекции жеста и звучания. Как можно видеть, в сложном процессе воспитания и совершенствования дирижерской техники все исходит от дирижера и заканчивается им: он центральная фигура этого процесса,

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: Алексеев А. Д. Клавирное искусство, М., 1952, с. 180.
2. См.: Бадура-Скода Е. и П. Интерпретация Моцарта. М., 1972, с. 159—160.
3. См.: Мильштейн Я. Ференц Лист, т. 2. 2-е изд. М., 1971, с. 137.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. 4-е изд. М., 1982, с. 105.
5. Птица К. Очерки по технике дирижирования хором. М., 1948, с. 16.
6. Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка. М., 1967, с. 40.
7. Мусин И. Техника дирижирования. Л., 1967, с. 33.
8. Станиславский К. С. Работа актера над собой. — Собр. соч., т. 2. М., 1954, с. 132.
9. Цит. по книге: Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка, с. 40.
10. Малько Н. Основа техники дирижирования. М.—Л., 1965, с. 22.
11. Там же, с. 21.
12. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке, т. 2. М., 1972, с. 520.
13. Там же с. 513.
14. Там же, с. 512.
15. Чесноков П. Хор и управление им. З-е изд. М., 1961, с. 144.
16. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971, с. 298.
17. Пазовский А. М. Записки дирижера. 2-е изд. М., 1968, с. 229—230.
18. Малько Н. Основа техники дирижирования, с. 165.
19. Анисимов А. Дирижер-хормейстер. Л., 1976, с. 13.
20. Там же, с. 12.
21. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга — В кн.: Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е. Физиология нервной системы. — Избр. труды, вып. 1. М., 1952, с. 146.
22. Там же, с. 147.
23. Станиславский К. С. Работа актера над собой., с. 374.
24. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. — Собр. соч., т. 1. М., 1954, с. 114.
25. Научно-методические записки Уральской консерватории, вып. 2. Свердловск, 1959, с. 280.
26. Вальтер Б. Тема с вариациями. М., 1969, с. 174.
27. Вуд Г. О дирижировании. М., 1958, с. 53.
28. Боулт А. Мысли о дирижировании. — В кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 7. М., 1975, с. 140.
29. Научно-методические записки Уральской консерватории, вып. 2, с. 264.
30. Сеченов И. М. Участие нервной системы в рабочих движениях. — Избр. произв., т. 1. М., 1952, с. 512—513.
31. Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук, с. 522.
32. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры, с. 116.