

О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С КЛАССИЧЕСКИМ КВИНТЕТОМ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ВУЗЕ

В. В. Березин,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского,
Москва, Российская Федерация, 125009

Аннотация. Статья посвящена проблемам методики преподавания классического квинтета духовых инструментов (флейта, гобой, кларнет, валторна, фagот) в нескольких аспектах. Автор анализирует взаимоотношения педагога и участников ансамбля, формирование и роль лидера (концертмейстера) квинтета. Одна из рассматриваемых в статье проблем — общение педагога и студентов в классе камерного ансамбля как творческий процесс, обогащающий обе стороны. Важный раздел предлагаемого текста посвящён некоторым наиболее существенным, типичным проблемам исполнительства в классическом духовом квинтете. Здесь рассматриваются специфические особенности акустического баланса, свойственные работе с классическим квинтетом, работа с различными редакциями раннеромантических произведений, составляющих основу для ансамбля такого типа, возможности самоконтроля музыкантов в процессе репетиций. Также в статье раскрываются принципы самостоятельной работы учеников и особенности выступлений на концертах и экзаменах, способы преодоления волнения и ошибок в процессе выступления. В основе данной публикации — более чем тридцатилетний опыт работы в Московской консерватории и наблюдения коллег — преподавателей камерной музыки в высшей школе.

Ключевые слова: классический духовой квинтет, камерный ансамбль, музыкальное образование, методика, духовые инструменты.

Благодарности: Автор благодарен профессорам В. С. Попову, В. М. Иванову, доцентам А. В. Табанковой, В. М. Сазыкину, музыковеду В. Л. Евграфовой за ценные советы и профессиональные рекомендации.

Для цитирования: Березин В. В. О методике работы с классическим квинтетом духовых инструментов в вузе // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 1. С. 136–150. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-136-150.

© Березин В.В., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ABOUT TEACHING METHODOLOGY OF WORK WITH A CLASSICAL WIND QUINTET AT UNIVERSITY

Valery V. Berezin,

Moscow P. I. Tchaikovsky Conservatory,
Moscow, Russian Federation, 125009

Annotation. The study of chamber music at university is one of the most interesting creative disciplines. The article is devoted to the problems of teaching methodology with a classical wind instruments quintet (flute, oboe, clarinet, French horn, bassoon) in several aspects. The author analyzes the relationship between the teacher and the ensemble members, the formation and role of the leader (concertmaster) of the quintet. One of the essential problems is communication between the teacher and students in the chamber ensemble class as a creative process that enriches both sides. An important section of the proposed text is devoted to some of the most significant, typical problems of performing in a classical wind quintet. Here we consider the specific features of acoustic balance inherent in work with a classical quintet, work with various versions of romantic pieces that form the basis for an ensemble of this type, and the possibility of self-control of musicians during rehearsals. The article also analyzes the principles of independent work of students and features of performances at concerts and exams. This publication is based on more than thirty years of experience at the Moscow Conservatory and observations of colleagues who teach chamber music at higher schools.

Keywords: classical wind quintet, chamber ensemble, musical education, method, wind instruments.

Acknowledgements: The author is grateful for the valuable advice and assistance in the preparation of this publication by Prof. V. Popov, V. Ivanov, associate professors A. Tabankova, V. Sazykin and musicologist V. Evgrafova.

For citation: Berezin V. V. About Teaching Methodology of Work with a Classical Wind Quintet at University. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 1, pp. 136–150 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-136-150

Введение

Классический квинтет духовых инструментов (флейта, гобой, кларнет, валторна, фагот) принадлежит к числу

сложнейших жанров камерно-инструментальной музыки. Составленный из инструментов разной тесситуры, тембров, различных выразительных свойств и технических возможностей, этот состав

требует в каждом конкретном случае нового подхода, связанного с особенностями как авторского стиля, так и инструментовки и трактовки отдельных инструментов.

В вузовской практике в классе духового камерного ансамбля этот состав наиболее интересен и в творческом, и в педагогическом ракурсах. Несмотря на наличие значимых работ по методике работы с камерным ансамблем [1; 2; 3; 4; 5 и др.], публикации, касающиеся ансамбля духовых, в нашей литературе весьма скромны, что стало одним из стимулов написания предлагаемой статьи.

Классический духовой квинтет — это основная форма ансамбля духовых в Московской консерватории. Собрать такой состав непростая проблема, поэтому в других музыкальных вузах, включая зарубежные, квинтетов классического состава в классе ансамбля обычно бывает немного. Однако, поскольку в Московской консерватории это единственно допущенная форма занятий и выхода на экзамены, преподаватели за много лет работы приспособились именно к этому жанру, и студенты уже на первом курсе подбирают себе партнёров, некоторые входят в старшие ансамбли по желанию, а на втором курсе дисциплина становится обязательной. «Наилучший результат [обучения] достигается при выступлениях в составе квинтета деревянных духовых с валторной. В этом составе собраны разнородные инструменты, только гобой и фагот состоят в отдалённом родстве <...>. Все остальные инструменты — лишь соседи по дому. <...> Чувство локтя в подобном составе приучает к ответственности партнёрства и развивает ансамбль в целом и каждого его члена в отдельности», — пишет выдающийся фаготист нашего времени, профессор В. С. Попов [6, с. 202].

Работая в учебном квинтете духовых инструментов над весьма сложными сочинениями, каждый участник неизбежно должен подчинять собственные интересы общим задачам. При этом в любом камерном классе есть ансамбли, занимающиеся плодотворно и с удовольствием, и другие — хуже или лучше выполняющие требования учебного плана. Дело осложняется тем, что концертирующих духовых квинтетов в нашей стране очень мало, и их деятельность нерегулярна. То есть видимой карьерной мотивации для занятий квинтетом в России у студентов очень немного. С другой стороны, участие в квинтете открывает перед учениками богатейший мир ранее им неведомой музыки, перспективы соревнований в международных конкурсах квинтетов и, конечно, участия в академических концертах консерватории — возможность, которую судьба предоставляет лишь в студенческие годы, и для многих это, помимо беспрецедентной профессиональной школы, наилучшие впечатления на всю жизнь. «Я горячо люблю камерное музицирование. Оно даёт большую радость не только слушателям, но прежде всего самим участникам», — говорил Д. Ф. Ойстрах [7, с. 129]. К счастью, большинство всё-таки приходит в консерваторию для занятий искусством, и это во многом объясняет мотивацию.

Общение педагога и студентов в классе камерного ансамбля как творческий процесс

Взаимоотношения педагога и участников ансамбля складываются постепенно в процессе общения. А принципы общения определяются, прежде всего, предварительной подготовленностью учеников, их художественным опытом, интеллектуальным уровнем и

готовностью к сотрудничеству. От этих обстоятельств зависит, насколько общение будет продуктивным. С учениками целесообразно общаться на доступном им языке, не усложняя, но и не упрощая ситуацию. Конечная цель диалога — приучить ансамблистов к поискам и пониманию сложных вещей в музыке и взаимодействии. В квинтете соединяются пять разных личностей: разного воспитания, разного интеллекта, наконец, разной одарённости. Поэтому приходится искать некую золотую середину в общении и пояснении требований. Однако ориентироваться следует на более продвинутых студентов, слабые неизбежно будут тянуться к сильным — тем более что педагог на их стороне.

Следует сразу разъяснить, что педагог и ученики — партнёры. Не в том смысле, что они равны, а в том, что не только педагог должен думать и тянуть учеников за собой, но и они в равной мере имеют свои обязанности, в том числе в решении творческих и организационных вопросов. Даже с младшими учениками — первого, второго, иногда и третьего курса — полезно консультироваться в выборе репертуара. Обычно предлагаю на выбор несколько сочинений разных стилей, разумеется, всегда учитывая технические возможности студентов. Поначалу это произведения из хрестоматийного квинтетного репертуара, которые иногда кажутся «заигранными», но ученики их не знают. А пройти классический квинтетный репертуар необходимо. Поэтому целесообразно обратиться хотя бы к одному из квинтетов Ф. Данци, А. Рейхи, Ф. Гебауэра, А. Брода, Дж. Камбини, часто исполняемым на конкурсах транскрипциям Моцарта (Фантазия фа минор К. 608, Адажио си-бемоль мажор К. 411 и т. п.), некоторым квинтетам XX века — М. Арнольда,

Ж. Ибера, Э. Бозза... Это композиции средней трудности, но в ансамблевом отношении — непростые, выявляющие солидный комплекс исполнительских проблем. Далее репертуар многократно расширяется, и нужно отметить, что мы сейчас не можем пожаловаться на недостаток квинтетной литературы.

Всё это сочинения крупной формы, включающие технически насыщенные партии с широкой палитрой штрихов и динамики. Предварительно мы не разбираем произведений в классе, вначале я предлагаю ученикам выучить партии и провести хотя бы одну репетицию без педагога. Лишь после этого мы проигрываем музыку в классе, и я формулирую конкретные задачи для последующих занятий. И вот в этот период необходимо предложить ученикам сформировать собственный исполнительский план (не называю его концепцией, до этого ещё далеко) и принести сочинение на урок в некоем осмысленном виде. Как правило, это вызывает значительные трудности, поскольку в предшествующем опыте все решения им предлагал преподаватель, они лишь выполняли указания. Это ново, непривычно, но необходимо, иначе начнётся «натаскивание», что скучно и непродуктивно. «В духовом квинтете все пять инструментов весьма далеки друг от друга по своим характеристикам, и сблизить их, создать микст разных тембров и разных характеристик, разных достоинств, разных проблем, разных способов атаки — основная задача этого состава», — разъясняет опытный ансамблист, профессор В. С. Попов [6, с. 204].

При исполнении предлагаю ученикам задуматься, объяснить, чего именно они хотят добиться, что задумали и каков должен быть результат. В большинстве случаев сразу получить ответы на эти вопросы не удаётся — нет навыка думать

самостоятельно. Но надо как-то включить исполнителей в обсуждение, причём в позитивном ключе. Установить партнёрские отношения непросто, музыканты зачастую лучше видят чужие недостатки и начинают оправдываться, и задача педагога — деликатно рассказать, что взаимные обвинения непродуктивны, всё направлено на решение общих проблем и взаимную поддержку. (Это азы ансамблевого музицирования, но они крайне редко известны ученикам.)

Принимая решение о некоем варианте исполнения, полезно выслушать мнение каждого участника. Нелишне похвалить всякое разумное предложение и только затем предложить собственное решение, как бы в продолжение общего обсуждения. Конструктивного общения не получится, если сразу отбросить суждения учеников, пусть даже и ошибочные. Начиная ответ со слов «нет, это не так», мы закрываем путь к дальнейшему взаимодействию. Разумеется, к согласию подводит педагог, но ученикам важно сознавать, что их мнения востребованы и учтены. Это, помимо прочего, повышает самооценку и активизирует интерес к работе.

Самостоятельная работа ансамблистов не должна строиться произвольно. Неверно отпускать учеников с занятия без конкретных, точных и ясных рекомендаций, что и как подготовить к следующему уроку. Я придерживаюсь той точки зрения, что лучше тщательно проработать одну часть или даже отдельный фрагмент, нежели проигрывать всё целиком. При всех обстоятельствах точные указания педагога для самостоятельной работы совершенно необходимы, поскольку при этом я знаю, чем именно и как занимались ученики, и могу исправить как их ошибки, так и свои, если мои указания, мой подход были неверными.

Ученики видят один-два варианта решения проблемы, педагог видит — должен видеть — десяток вариантов.

Не нужно избегать похвалы там, где она уместна. Нельзя «не замечать» добросовестно и тщательно проделанной работы каждого. Отметить её при всех, поощрить успешную работу — отличный стимул для всякого участника ансамбля.

В равной мере нельзя оставлять без внимания недоученную партию, бездумную и формальную игру, небрежность в отношении к товарищам. Мы не вправе обижать (тем более унижать) ученика, но выразить недовольство в самой строгой (может быть, ироничной) форме бывает необходимо и полезно. Можно ли при этом повышать голос? Никаких принципиальных противопоказаний к этому я не вижу, педагог — человек не без эмоций. Но это не должно быть грубостью, бестактностью, не должно задевать личности ученика. Много раз говорилось, что оценивать можно не человека, а поступки. Это очень важно и в ансамблевых занятиях, прежде всего потому, что творческую и дружественную атмосферу создать трудно и небыстро, а разрушить можно легко. Но в любом случае следует акцентировать общее внимание на том, что недоученная партия одного исполнителя препятствует общей работе, и являться на занятия неподготовленным стыдно и недопустимо.

В конце урока я обычно коротко разбираю достоинства и недочёты каждого, даю рекомендации для самостоятельной работы над звуком, штрихами, тесситурными проблемами, что важно не только в ансамблевом, но и индивидуальном исполнительстве. Это не значит, что я позволяю себе вмешиваться в работу педагога по специальности, но в ансамблевом музицировании часто выявляются проблемы, не слишком заметные в специальном классе. Замечу,

что при регулярных ансамблевых занятиях происходит интенсивный профессиональный рост исполнителей, зачастую не меньший, чем в классе специальности. Профессор В. А. Леонов, автор первой отечественной «Школы игры в ансамбле духовых инструментов», отмечал: «Игра в ансамбле — нелёгкое и вместе с тем увлекательное занятие. Она позволяет каждому музыканту проявить свои лучшие качества в коллективном исполнении, не скованном волей дирижёра. Вот почему игра в ансамбле была и остаётся любимым делом как дилетантов, так и профессионалов» [8, с. 12]. А заинтересованность педагога в успехе — лучшая поддержка воспитанников, залог продуктивной совместной работы.

В заключение этого раздела отмечу, что преподавателя не должна раздражать необходимость многократных повторений одних и тех же требований. В любом обучении это нормально, и в работе с ансамблем приходится часто повторять прописные истины, пока они не станут профессиональным навыком.

В классе ансамбля мы не склонны заниматься воспитанием студентов, но в любом случае, в любой ситуации мы их воспитываем — непосредственно или косвенно, — примиряя, объясняя ошибки в поведении, тоном общения, поступками. И прежде всего мы воспитываем собственным примером, выбирая определённую манеру общения, взаимодействия, разрешения конфликтных ситуаций (а они бывают не только музыкальными). При этом не стоит забывать, что нельзя быть педагогом «на час», ведь наше общение с учениками продолжается и за пределами класса.

Из личного опыта замечу: если ученики в результате общения хоть в чём-то хотят подражать педагогу (а это не обязательно только музыкальные

вещи) — в манере поведения, использовании определённой лексики, спокойном решении конфликтов, дружественном отношении к товарищам, — учитель может считать одну из главных своих задач выполненной.

Проблема лидерства в камерном ансамбле

В классическом духовом квинтете собираются участники разного профессионального уровня и разных возможностей. Все они в той или иной степени приучены к игре в оркестре, где полностью подчинены воле и указаниям дирижёра. Принято считать, что духовой квинтет — лучшая подготовка к оркестру. Но я всё более отмечаю и обратный процесс: чем лучше и выше оркестровая подготовка, тем продуктивнее занятия в квинтете.

В квинтете от всех и каждого в отдельности требуется организационная и творческая инициатива, благодаря которой только и может сложиться полноценное в художественном смысле исполнение. Уже на первых занятиях выявляются лидеры, на которых педагог может опираться, и которые ведут за собой остальных.

По аналогии со струнным квинтетом функцию первой скрипки в квинтете должен исполнять флейтист, исполняющий верхний и, как правило, самый развитый голос. Но в реальности это получается не всегда. Не все флейтисты, входящие в ансамбль, обладают лидерскими качествами, не каждый способен выполнять функции концертмейстера. Часто ведущими исполнителями становятся кларнетист или гобоист. В моей практике были случаи, когда роль ведущего брали на себя фаготист или валторнист, будучи наиболее сильными музыкантами ансамбля.

Иногда выявить концертмейстера бывает непросто, все боятся ведущих ролей или не понимают, что от них требуется. После оркестра им сложно играть без дирижёра, который всё продумывает за них и освобождает от необходимости самостоятельных решений. Приходится объяснять, что ансамбля без концертмейстера не бывает, что без лидера, руководящего исполнением, оно будет вялым и беспомощным. В таком случае поначалу функции лидера принимает на себя педагог, но обязательно имея в виду, что они должны быть переданы одному из исполнителей. Концертмейстер ансамбля показывает темп, совместные вступления, отклонения от магистрального темпа, нарастание и уменьшение динамики; наконец – создаёт необходимую деловую атмосферу на репетициях. Занятия в ансамбле, где «все равны» и нет лидера, обычно не продуктивны. Бывает, что в ансамбле выявляются два лидирующих инструмента, например, флейта и кларнет или флейта и гобой. (Вообще, чем больше музыкантов ансамбля обладают лидерскими свойствами, тем лучше.) Здесь важно не только то, что концертмейстер способен вести ансамбль за собой, но и что остальные ансамблисты готовы ему добровольно (и охотно) подчиняться. Обычно в дружественной атмосфере, во многом зависящей от педагога, это происходит естественно и безболезненно. Выдающийся флейтист XX века Ж.-П. Рампаль справедливо отмечает: «Гармония дружбы чудесным образом сливается с гармонией музыки, особенно камерной. Её исполняет группа солистов, и каждый играет свою роль. Это может получиться, только если все присутствующие родственны друг другу по духу. Если не любишь партнёров, интерес к камерной музыке угасает» [9, с. 99].

Обычно наиболее сложной проблемой для концертмейстера становится показ аутфакта и темпов. У кого-то это получается естественно, у кого-то не получается совсем, и требуется время, чтобы освоить показ. Здесь лучше всего педагогу самому взять инструмент и показать, как именно это делать. Несколько сложнее показ замедлений, ускорений, генеральных пауз и т. п. Но по мере того, как ученик чувствует себя более уверенно в своей партии и связи с партнёрами, эта проблема решается без усилий.

Студент (или студенты), выполняющий роль концертмейстера, обычно занимается и координацией репетиций. Здесь важно объяснить всем участникам ансамбля, что это не входит ни в какие обязанности концертмейстера, это лишь его добрая воля и помощь педагогу. Поэтому нелишне напоминать всем о доброжелательности и благодарности.

Ни в коем случае не следует противопоставлять лидера (лидеров) ансамбля музыкантам, не обладающим лидерскими качествами. Умение подчинять свои намерения общему замыслу – это тоже ценная черта. Поэтому при удачном исполнении похвалы заслуживают все, выделять кого-либо специально было бы несправедливо.

В заключение добавлю, что лидерские качества воспитываются, они не всегда бывают врождёнными. С кем-то это удаётся лучше, с кем-то хуже, но почти всегда можно добиться желаемого результата.

Некоторые существенные проблемы исполнительства

Каждое произведение, каждая новая партитура содержат немало специфических проблем, описывать которые

в целом нецелесообразно. Однако есть проблемы общие, повторяющиеся, типичные, на которых представляется целесообразным остановиться.

Инструменты классического духового квинтета различаются не только тембром, но и тесситурными особенностями, обуславливающими различия звукоизвлечения, штрихов, динамики в разных регистрах.

Так, флейте в высшем регистре сложно играть тихо, а в низком – громко. Гобой в нижнем регистре не способен играть столь же тихо, как другие участники квинтета. У кларнета во всём диапазоне нет динамических проблем, но именно поэтому кларнетисты склонны играть таким пиано, которое не сочетается с партнёрами. Валторна в низком регистре звучит обычно интонационно неустойчиво, а чёткая атака в этой тесситуре затруднена. У фагота некоторые затруднения в пиано могут встречаться лишь в нижнем регистре, но это надо учитывать. Таким образом, звуковой баланс в квинтете устанавливается исключительно по договорённости партнёров. Авторские ремарки, распространяющиеся на всю вертикаль партитуры, во многих случаях весьма относительны, и их выполнение зависит от инструментальной, конкретного положения голосов. Если в партитуре указано «*f*», это не значит, что все должны играть одинаково громко: флейта или кларнет не могут соперничать с форте валторны, фагот в среднем и верхнем регистрах не будет хорошо прослушиваться при общем форте. Если флейта, исполняющая верхний голос, написана в среднем или нижнем регистре и указан общий нюанс «*f*», ни о каком общем форте не может быть и речи. Сочетание флейты и валторны в аккомпанементе в средних голосах не может быть равным, и т. д.

Таким образом, звуковой баланс выстраивается в конкретном тексте партитуры и в каждом необходимом случае. Для этого в сознании студентов должен сложиться некий эталон звучания, который формируется параллельно с освоением текста и формы произведения. Часто гобой выделяется из общей ткани и его звучание нужно «прибрать», валторна в громких местах может звучать слишком агрессивно, кларнет сверху тоже бывает слишком агрессивным, а в среднем регистре чрезмерно деликатным, и т. д.

Всё это формируется в течение совместной работы, при которой участникам ансамбля полезно слушать себя со стороны. Для этого процесс репетиции можно записывать и вместе прослушивать запись. Весьма полезно, когда кто-то из участников отдельно слушает игру партнёров, – это даёт порою лучший эффект, чем объяснения и указания педагога. Также необходимо разбирать, где главные, а где второстепенные голоса, как они взаимодействуют и соотносятся в изложении материала. Так складываются общие представления об особенностях акустического баланса в квинтете, которые тем больше учитываются исполнителями, чем лучше и глубже осваивается текст сочинения.

Вообще эффект записи репетиций трудно переоценить. Ученики часто не узнают себя в записанном материале, когда выявляются все неточности, неровности, дефекты звука и баланса. Прослушивая собственные записи, они часто удивляются тому, что не смогли при исполнении различить вполне очевидные вещи, и достаточно точно и ясно осознают, что необходимо исправить.

Значительную проблему представляет работа с различными редакциями раннеромантических произведений,

составляющих основу квинтетной классики, поскольку солидные издательства часто публикуют уртексты квинтетов Рейхи, Данци, Брода, Камбини, Гебауэра, Онслова и т. п. Не понимая (не зная), что в период их создания композиторы в большинстве случаев не писали штрихов, а часто и динамических обозначений, ученики склонны исполнять текст буквально, хотя это порою нелогично и доставляет очевидные неудобства. Если автор не проставил лиги, все играют стаккато или деташе и удивляются объяснениям, что композитор оставил их на откуп исполнителям, которые вправе использовать собственные штрихи. Поначалу осмысление собственных штрихов вызывает затруднения, студенты привыкли к точным редакциям и не имеют навыка работы с уртекстами. В таком случае мы разбираем подобные элементы в классе, но с непременными пояснениями, что канон исполнения того или иного фрагмента не существует, и музыкант сам вправе принимать решения. Нередки случаи, когда исполнитель мучается со сложными стаккатными пассажами, прежде чем поймёт, что их можно залиговать и играть вполне удобно и логично. Это непременно нужно объяснять не только с технологической, но и с исторической точек зрения. То же касается и динамики, которая в раннеромантическом материале диктуется логикой композиции и не всегда указана в нотах. Агогические отклонения в романтическом репертуаре также могут осуществляться во многих случаях произвольно, поскольку не отмечены в партитуре.

На самом деле в подобных ситуациях речь идёт об освоении романтической стилистики, и полезно объяснять, что это не частные случаи, но элементы определённой художественной системы.

Добавим, что хорошие издания часто приводят редакторские варианты исполнения, (не всегда) обозначая их пунктиром. Эти обозначения, как правило, уместные, могут быть, как приняты музыкантами, так и отвергнуты в пользу собственных вариантов.

Орнаментика и мелизматика в романтических сочинениях, напротив, проще классицистской, а тем более барочной, поскольку музыка XIX века ближе к сложившимся представлениям, и исполнение традиционных мелизмов, не слишком многочисленных, в основном знакомо ученикам.

Несколько большую сложность представляет работа над формой отдельных частей и произведения в целом. Ученики более озабочены тщательным исполнением текста, и этим дело ограничивается. Дело педагога показать местные и основную кульминации, моменты усиления и разрежения общей звучности, построение отдельных фраз, их соотношение и роль в контексте. Это требует разъяснений и демонстрации логики формы в её развитии. Педагог объясняет роль и место отдельных фраз, разделов формы, обращает внимание учеников на сходные разделы, на способы подхода к кульминации, на логику экспозиционных и заключительных разделов.

Поначалу студентам-духовикам это представляется слишком сложным, но по мере погружения в материал всё проясняется и становится на свои места. В итоге они даже часто удивляются: как же раньше этого не понимали и не замечали. Значит, цель преподавателя достигнута, поскольку параллельно с освоением формы происходит и понимание роли отдельных фраз и разделов.

В числе распространённых ошибок данного этапа работы – небрежность в исполнении фраз и непонимание их

роли в контексте целого. Это требует специальных пояснений и осмысленного проигрывания отдельных разделов формы с учётом их построения и роли в общей композиции. Часто ученики исполняют собственные фразы или разделы без учёта контекста — как и почему появилась фраза, к чему подвела и чем (кем) продолжилась. Поэтому важно обратить внимание на то, что предшествует каждой фразе, и куда, к чему она ведёт. Часто ученики бросают окончания фраз, исполняя их небрежно и не думая о партнёрах, участвующих в общем изложении материала. Небрежное, «обкусанное» завершение фраз недопустимо (хотя встречается часто). Обычно я привожу в пример пение хороших вокалистов, которые относятся к фразировке гораздо более бережно и тщательно. Каждая фраза несёт в себе некий элемент драматургии целого, каждая имеет начало, развитие и завершение в соответствии с логикой изложения материала. Это требует определённого уровня общего и художественного развития. Наличие в ансамбле сильных, продвинутых исполнителей существенно упрощает решение данной задачи.

В качестве завершения раздела уместно привести высказывание профессора, академика В. Н. Апатского, который писал: «Камерный ансамбль находится где-то между сольным и оркестровым исполнением. Он сочетает в себе достоинства как сольной, так и коллективной игры, позволяет проявить тонкость индивидуального музицирования, познать радость коллективного творчества» [10, с. 350].

Особенности педагогического руководства самостоятельной работой студентов

Самостоятельная работа ансамбля по учебному плану составляет *большой*

объём времени, чем занятия в классе, и в реальности это действительно так. Как уже отмечалось, на уроке педагог должен точно сформулировать принципы и способы домашней работы. Нельзя отпускать учеников с урока со словами «идите, занимайтесь», или «жду вас с выученным материалом» и т. п. Это слова ни о чём, поскольку вы не знаете, как, когда и чем будут заниматься ваши воспитанники без вас. Допустим, им предложено подготовить к следующему уроку две части большого сочинения. В таком случае целесообразно осуществить на уроке разбор формы каждой части, показать основные разделы, их роль в композиции целого, возможные изменения темпов, кульминационные разделы. Это, казалось бы, неоригинальное соображение существенно, потому что для большинства учеников музыкальная форма — это то, чему учат на уроках теории, а исполнительство — это пассажи, скачки, интонация, динамика и т. п. То есть эти понятия — музыкальная форма и исполнительство — не соединяются в их представлениях в единое целое, а существуют параллельно. Когда я уже с первых уроков изъясняюсь профессиональным языком, используя термины «экспозиция», «кульминация», «связующая партия», «рефрен», «эпизод» и т. п., это поначалу вызывает настороженность и даже усмешки: исполнители-духовики не приучены мыслить такими понятиями, они обычно играют «букву А» или «букву В», такты 12 или 130, но не экспозицию или репризу. Однако постепенно они привыкают к такому способу общения и сами начинают изъясняться профессиональными понятиями и терминами. При этом общение педагога с учениками переходит на иной уровень. Они начинают понимать, как развивается материал сочинения, наконец, как

выстраивается драматургия целого. (Часто привожу примеры из области театра, ведь какой-то зрительский опыт у них имеется, и тогда это многое объясняет в композиции и воссоздании формы сочинения.) Таким образом, я могу предложить поработать отдельно над экспозицией, разработочным и кульминационным разделами и т. п. Если мы планируем в классе некие отклонения от магистрального темпа, замедления, ускорения, это должно быть помечено в нотах и отработано дома в деталях, включая показ концертмейстера и взаимопомощь в трудных случаях.

Неудобные пассажи, передача материала из одного голоса в другой, унификация штрихов в разных разделах партитуры — всё должно детально обсуждаться в классе с целью определения задач и методики самостоятельной работы в каждом конкретном случае.

Отдельная тема — работа над чистым интонированием. Предпочитаю, чтобы ученики больше занимались этим дома, поскольку это процесс трудоёмкий и затратный по времени. Но рекомендации они должны получить в классе.

Духовые инструменты несовершенны, многие — некачественны. Поэтому в унисонах и октавах студентам часто приходится бороться с недостатками своих инструментов. В ансамбле лучше выстраивать отдельные звуки не губами, а дополнительной и вспомогательной аппликатурой, если она имеется, и студент её знает. Следует учитывать, что духовые реагируют на погоду, влажность, температуру, усталость исполнителя. Всё это нужно принимать в расчёт и относиться к подстройке по возможности терпимо. Если какие-то звуки у отдельных инструментов фальшивы из-за конструктивных недостатков, не следует выбиваться из сил в их

исправлении, поскольку в унисоне или аккорде их можно «спрятать» в общей звучности. Этому меня учил ещё мой педагог Л. Н. Михайлов, и практика многократно подтверждала его правоту. Указав ученикам на все эти обстоятельства, целесообразно предложить им поработать дома различными способами, чтобы в классе на это затрачивался минимум времени.

Педагог должен видеть и знать несколько способов решения проблемы, но ученикам следует давать ясный и точный «рецепт» достижения результата. Иными словами — все требования педагога к самостоятельным занятиям должны быть вполне конкретными, точными и эффективными, чтобы время и силы ансамблистов не расходовались впустую, а были бы подчинены чёткому дидактическому плану занятий.

Одно из важнейших требований к самостоятельной работе: ученики должны продумывать и предлагать исполнительский план, формировать собственную исполнительскую концепцию, которая явилась бы конечной целью, результатом всей проделанной работы. Как отмечалось, обычно эту заботу берёт на себя педагог. Но, по моему убеждению, это противоречит одной из основных целей ансамблевых занятий: воспитанию самостоятельного художественного мышления, активному, творческому отношению к музыке и музицированию.

Практика показывает, что далеко не каждый студент способен предложить собственный план, свою концепцию. Но, несмотря на это, желательно убедить учеников взять на себя эту миссию, объясняя, что при всех обстоятельствах кто-то должен это сделать. Если сталкиваются несколько мнений, я обычно не отбрасываю с порога даже самые

сомнительные, но предлагаю попробовать варианты исполнения, предложенные разными членами ансамбля. Только после проигрывания выбирается лучший, наиболее убедительный вариант (разумеется, процессом выбора ненавязчиво и неагрессивно руководит педагог). Но всё же главное заключается в том, чтобы наиболее активные музыканты квинтета погрузились в материал не только на уровне своей партии и общих проигрываний, но всесторонне обдумав его, активно предлагали способы исполнения (и, конечно, репетиций).

Случаются и такие ситуации (в моей практике нередко), когда один лидер слишком настойчиво, агрессивно настаивает на собственной правоте, идя на конфликты с партнёрами. Это проявляется, прежде всего, в домашних занятиях. Не каждого лидера группа – ансамбль – принимает как ментора, не каждому люди готовы охотно и безоговорочно подчиняться. Так зачастую назревают конфликты, которые педагогу надо вовремя заметить и, по возможности, предотвратить. Профессор В. С. Попов, пишет по этому поводу, имея в виду сложившийся профессиональный квинтет: «Пять выдающихся исполнителей – это пять мнений, пять личностей, не желающих подчинить себя воле партнёра. Что меня всегда изумляло в звёздных составах, так это полное забвение основного тезиса: ансамбль – это единый организм, где есть главные и второстепенные и где правая рука не может выполнить того, что предназначено сделать левой. Главенствует не звезда, но музыка. Жизнеспособным оказывается состав, способный прийти к одному мнению...» [6, с. 196].

В процессе самостоятельных и совместных занятий у участников ансамбля формируется в сознании некий эталон произведения, который не является

статичным, а изменяется по мере совершенствования исполнения. Но он обязательно должен существовать, он является итогом творческих устремлений музыкантов, делая процесс интерпретации осмысленным и целенаправленным. А. Б. Гольденвейзер полагал по этому поводу: «Художественный образ, который слышит внутри себя исполнитель, – это тот идеал, к воплощению которого он должен постоянно стремиться, но который никогда не может полностью реализоваться: можно говорить лишь о бесконечном приближении к нему, процесс же этого приближения бесконечен. Если же перед исполнителем нет звукового образа, то он не сможет хорошо сыграть даже простейшее произведение» [11, с. 37].

Концертное (экзаменационное) выступление как итог совместной работы педагога и студента

Концертные выступления на классных вечерах, кафедральных концертах, мероприятиях консерватории носят всегда праздничный характер, когда неизбежное сценическое волнение сочетается с радостью музицирования и профессиональным самоутверждением.

Нельзя не учесть, что концертная аудитория, как правило, не столь тонко разбирается в деталях, как профессиональная, и воспринимает музыкантов столько же слухом, сколько доброжелательным взглядом (не устаю повторять воспитанникам, что 70% выступления воспринимаются глазами, поэтому сценическое обаяние – половина успеха). Однако наши студенты часто выходят на сцену как бы с чувством вины перед публикой, у которой отнимают время. Даже в ситуации «свободного», не отчётного концерта они «отчитываются»

перед слушателем, ими овладевает избыточная скромность, появляется зажатость и скованность. Они сразу забывают, что именно артист на сцене должен быть хозяином положения, а публика заранее ждёт от него хороших и приятных минут (если не произойдёт обратного). Появляется неловкость, ноты падают, музыканты волнуются, начинают сбиваться — это нередкая ситуация. К сожалению, чтобы преодолеть эти проблемы, нужен артистический опыт, многократного проживания сценических ситуаций ничем не заменить. Именно поэтому я, как и другие педагоги, рекомендую побольше обыгрывать программу, особенно перед наиболее ответственными концертами или конкурсами. И не менее важно научить, убедить ученика, что ошибка при игре — не беда, её можно впоследствии избежать и постараться забыть. Очень важно не растеряться, не показать публике своего огорчения, не отчаиваться: это только неприятность, которая при верном подходе уйдёт и не повторится. Виднейший педагог и трубач Ю. А. Усов говорил: «Ошибаться на эстраде можно, но исправлять ошибку на эстраде нельзя» [12, с. 19]. Это справедливое замечание относится, прежде всего, к тем, кто, допустив ошибку, останавливается и, сбиваясь, начинает догонять товарищей. Полагаю, что студент, сбившийся или «потерявшийся» во время игры и деликатно, ловко нашедший место своего вступления, заслуживает похвалы и поощрения, ведь он преодолел растерянность и сценический страх.

Выступления на зачётах и экзаменах — достаточно стрессовая ситуация, потому что учеников судят профессионалы, которые знают и достоинства, и недочёты воспитанников, кто как занимался в течение семестра, кто на что способен и насколько добросовестно относился к занятиям. Понятно, что

любое выступление, особенно экзаменационное, вызывает волнение. Но в ансамбле оно преодолевается легче и естественнее, чем в сольной игре. Когда ученики (а особенно ученицы) жалуются на волнение и беспокойство, стараюсь спокойно и доброжелательно объяснить, что каждый член комиссии болеет за студентов и заинтересован в том, чтобы они показали как можно лучше. Не устаю повторять, что они должны вести себя артистично, уверенно — пусть на душе и не очень спокойно, — и доброжелательно по отношению к партнёрам. Это, мне кажется, даёт определённый результат, хотя и не всем. В беседе с Г. М. Цыпиним выдающийся певец Е. Е. Нестеренко говорит: «На эстраде открывается нечто такое — в технике звукоизвлечения, внутреннем психологическом состоянии артиста, в самом подходе к сочинению, — чего никогда не узнать в классе. О чём не услышишь от самого мудрого и проницательного педагога» [13, с. 198]. И это, конечно, правда. Иное дело, что позитивный психологический настрой педагога в значительной мере может и должен передать ученикам.

Настрой артиста, вышедшего на эстраду, очень чувствителен для публики, и это необходимо многократно объяснять студентам. Вообще воспитание артистизма сложная, но и одна из важнейших задач при работе с ансамблем, в том числе классическим духовым квинтетом, где у каждого инструменталиста свой комплекс технологических проблем.

Удачное, талантливое выступление — всегда большая радость и для педагога, и для учеников. Сберечь в себе эту особую радость камерного музицирования и приумножить её устойчивыми успехами — достойная задача для непростой, но необычайно интересной работы в классе ансамбля.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство / ред.-сост. К. Х. Аджемов. М.: Музыка, 1979. 168 с.
2. О мастерстве ансамблиста: Сб. науч. тр. / Ленингр. гос. консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова / отв. ред. Т. А. Воронина. Л.: ЛГК, 1986 (1987). 143 с.
3. Методика преподавания камерного ансамбля: учеб. пособие для вузов культуры и искусств / сост. Л. Ф. Коновалова. Кемерово: Фирма «Полиграф», 2004 (РИО КемГУКИ). 96 с.
4. Специфика и психологические аспекты ансамблевого исполнительства // Вопросы музыкальной педагогики: сборник научно-методических статей / отв. ред. В. С. Белянин. Тольятти: Тольяттинский институт искусств, 2008. С. 63–89.
5. Берлизов Д. А. М. В. Мильман о роли и значении камерного ансамбля в воспитании музыканта-исполнителя // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. II. №4(2). С. 523–528.
6. Попов В. Человеческий голос фагота. Монография. М.: Музыка, 2013. 352 с.
7. Юзефович В. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Советский композитор, 1985. 383 с.
8. Леонов В. А. Школа игры в ансамбле духовых инструментов: Учеб. пособие. Вып. I: Дуэты. Часть I. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской гос. консерватории им. С. В. Рахманинова, 2014. 62 с.
9. Рампаль Ж.-П. Музыка – моя жизнь / пер. М. Акинфиной. Рукопись, 1989. 214 с.
10. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства: учеб. пособие. Киев: НМАУ имени П. И. Чайковского, 2008. 430 с.
11. В классе А. Б. Гольденвейзера // сб. статей / сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. М.: Музыка, 1986. 110 с.
12. Усов Ю. А. Сто секретов трубача. М.: Музыка, 2005. 64 с.
13. Цытин Г. М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М.: Сов. композитор, 1988. 382 с.

Поступила 01.10.2020; принята к публикации 26.10.2020.

Об авторе:

Березин Валерий Владимирович, профессор кафедры деревянных духовых инструментов Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (ул. Б. Никитская 13, Москва, Российская Федерация, 125009), доктор искусствоведения, профессор, berezin11@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kamernyi ansambl'. *Pedagogika i ispolnitel'stvo*. [The Chamber Ensemble. Pedagogy and Performance]. Ed.-comp. Kh. Ajemov. Moscow: Muzyka Publ., 1979. 168 p. (in Russian).
2. *O masterstve ansamblista* [On the Skill of an Ensemble Player]. Collection of scientific works Leningrad State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov Ed. by T. A. Voronina. Leningrad: Leningrad Conservatory Publ., 1986 (1987). 143 p. (in Russian).

3. *Metodika prepodavaniya kamernogo ansamblya* [Methods of Teaching Chamber Ensemble]. Textbook for universities of culture and arts. Compiled by L. F. Konovalova. Kemerovo State University of Culture and Arts. Kemerovo: Polygraph Publ., 2004. 96 p. (in Russian).
4. Belyanin V. S. Spetsifika i psikhologicheskie aspekty ansamblevogo ispolnitel'stva [Specifics and Psychological Aspects of Ensemble Performance]. *Voprosy muzykal'noj pedagogiki* [Questions of Music Pedagogy]. Collection of scientific and methodological articles. Tolyatti: Tolyatti Institute of Arts Publ., 2008, pp. 63–89 (in Russian).
5. Berlizov D. A. M. V. Mil'man o roli i znachenii kamernogo ansamblya v vospitanii muzykanta-ispolnitelya [M. V. Milman on the Role and Significance of the Chamber Ensemble in the Education of a Musician-Performer]. *Samara: Proceedings of the Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences*. 2009, vol. II, no. 4(2), pp. 523–528 (in Russian).
6. Popov V. *Chelovecheskij golos fagota* [The Human Voice of a Bassoon]. Monograph. Moscow: Muzyka Publ., 2013. 352 p. (in Russian).
7. Yuzefovich V. *David Oistrakh. Besedy s Igorem Oistrakhom* [David Oistrakh. Conversations with Igor Oistrakh]. Ed. 2nd, corrected and supplemented. Moscow: Sovetsky kompositor Publ., 1985, 383 p. (in Russian).
8. Leonov V. A. *Shkola igry v ansamble dukhovykh instrumentov* [School of Playing in the Wind Instrument Ensemble]. Textbook. Issue I: The Duets. Part I. Rostov-on-Don: Rostov State Conservatory named after S. V. Rachmaninoff Publ., 2014. 62 p. (in Russian).
9. Rampal J.-P. *Muzyka – moya zhizn'*. [Music is My Life]. Translation by M. Akinfina. Manuscript, 1989. 214 p. (in Russian).
10. Apatsky V. N. *Osnovy teorii i metodiki dukhovogo muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva* [Fundamentals of the Theory and Methodology of Wind Music and Performing Arts]. Textbook. Kiev: Tchaikovsky music Academy Publ., 2008. 430 p. (in Russian).
11. *V klasse A. B. Gol'denveizera* [In A. B. Goldenweiser's Class]. Collection of articles compiled by D. Blagoy, E. Goldenweiser. Moscow: Muzyka Publ., 1986, 110 p. (in Russian).
12. Usov Yu. A. *Sto sekretov trubacha* [One Hundred Secrets of the Trumpeter]. Moscow: Muzyka Publ., 2005. 64 p. (in Russian).
13. Tsypin G. M. *Muzykant i ego rabota. Problemy psikhologii tvorchestva* [The Musician and His Work. Problems of Psychology of Creativity]. Moscow: Sovetsky kompositor Publ., 1988. 382 p. (in Russian).

Submitted 01.10.2020; revised 26.10.2020.

About the author:

Valery V. Berezin, Professor at the Department of Woodwind Instruments at the Moscow P. I. Tchaikovsky Conservatory (Bolshaya Nikitskaya str., 13, Moscow, Russian Federation, 125009), Doctor of Art History, Professor, berezin11@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.