Дмитренко Ю.Н.
Магадан
брал. 17/X-83

* * *

Горностаева
Заметки о педагогике
Б.М.Берлина

Для того, чтобы писать о характерных чертах и специфических особенностях педагогики того или иного музыканта, хорошо быть его учеником. Это дает возможность постоянного, всестороннего общения с НИМ, ВОЗМОЖНОСТЬ глубокого проникновения в сущность его педагогической школы (хотя, конечно, имеет также некоторые свои отрицательные качества).

Я НЕ ученица Б.М.Берлина и мое знакомство с ним, как с педагогом, ещё очень не глубоко. Это мешает мне написать достаточно полную работу о нём. Мои записи и наблюдения фрагментарны. В них отразились лишь отдельные черты, характерные для преподавания Берлина. Мое восприятие педагогики Берлина носит пока характер первых впечатлений. И в этом есть также свои положительная и отрицательная стороны. Положительное заключается в том, что эти первые впечатления ярче и острее вследствие их свежести. Отрицательным же является их недостаточная полнота, отсутствие охвата, необходимого для оценки явления в целом; охвата, возможного, разумеется, лишь при более длительном общении. Работа распадается на две части. Первая часть - записи уроков Б.М.Берлина.

Будучи изложенными на бумаге, они безусловно в значительной степени потеряют ту увлекательность, которой они обладают в классе Б.М.Берлина, за роялем, в живой атмосфере урока и музыки.

Кроме того в записях остаются не отражёнными такие важнейшие, определяющие компоненты урока, как исполнение студента, вызывающее у педагога ту или иную реакцию, а следовательно те или иные замечания по поводу игры студента. Далее показ самого педагог

1206 гр.

за роялем, сопровождаемый словами... И вот из всего урока остаются зафиксированными только одни эти слова.

Некоторые уроки из-за этой невозможности передать одними только словами всё то, что показывается за роялем, остались вообще не отраженными в записях. Так случилось, например, с "Вечерними гармониями" Листа, хотя сам урок был исключительно интересен. Речь шла в основном о колористических звучаниях, которые, естественно, не описывались словами, а демонстрировались непосредственно за роялем. Поэтому передать на бумаге звуковые краски оказалось и крайне трудным, и совершенно бессмысленным.

Следовательно то, что представлено в наших записях уроков Б.М.Берлина - это в сущности лишь то, что оказалось возможным записать словами.

Это записи двух уроков Б.М.Берлина: I) I-я часть сонаты Бетховена op.10, D-dur (№ 3) и 2) несколько пьес из "Детских сцен" Шумана.

Записи сделаны по возможности воспроизводящими дословно все замечания Б.М.Берлина. К ним прибавлены нотные примеры.

Вторая часть работы - заметки о педагогике Б.М.Берлина и о некоторых наиболее характерных ее чертах.

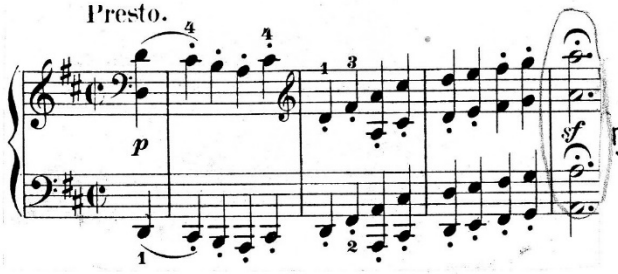
Эта часть работы сделана на основе наблюдений автора, имевших место во время посещений им класса Б.М.Берлина. Следует еще раз оговориться, что безусловно очень многое в педагогике Б.М.Берлина осталось в тени, т.к. эти записи отражают лишь отдельные черты, характерные для Берлина-педагога к тому же еще преломленные сквозь призму собственных размышлений автора. Размышлений, возникших при стремлении теоретичес-

ки обосновать те или иные приемы педагогики Берлина, (наприм прием воздействия на воображение ученика путем совместного прочтения с ним музыкального "подтекста" произведения и т.д. а также некоторые принципы, характерные для воззрений Б.М.Берлина - музыканта (например: принцип работы над пластикой и широтой фразировки и т.д.).

ЗАПИСИ УРОКОВ Б.М.БЕРЛИНА

Бетховен. Соната ор.10 № 3, Ре-мажор.

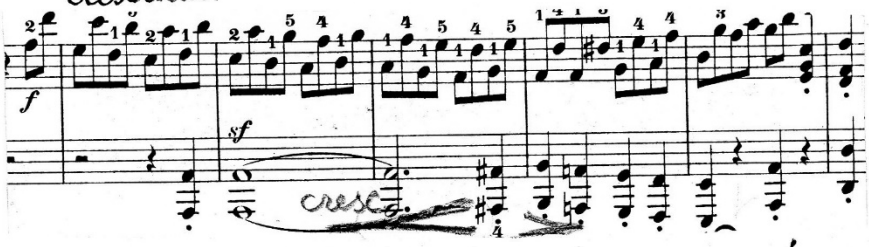
Первая фраза - вопрос. В последнем ЛЯ (см.пример № I) не должно быть уверенности. "Точки" в конце фразы не нужны. Нужна вопросительность, неопределенность окончаний



ПРИМЕР №1

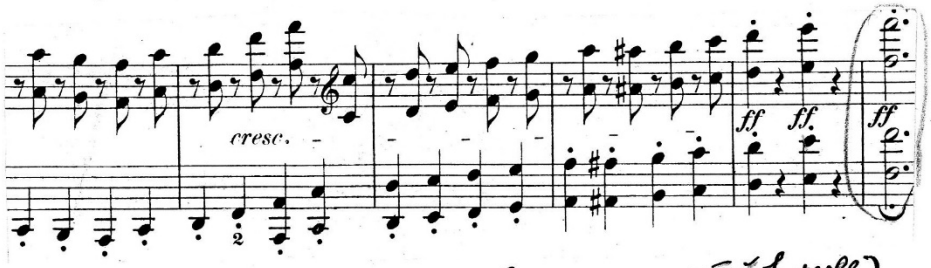
Ломанные сексты „злее" (пример № 2), Левая рука ЛЯ в ЛЯ ♯ на crescendo.

ПРИМЕР №2



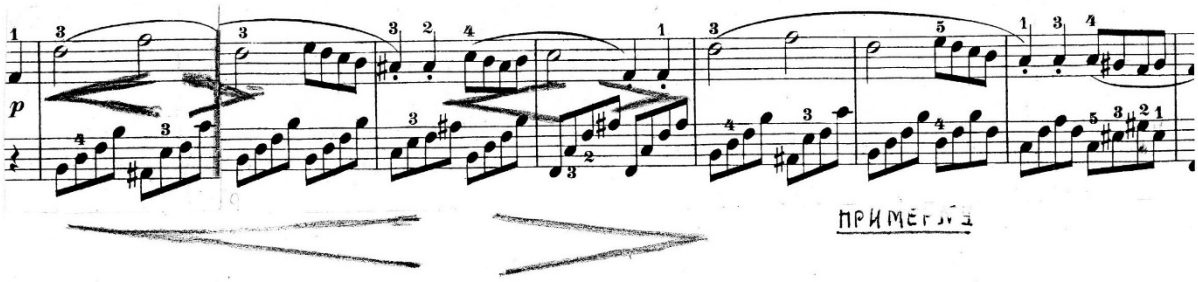
Второй раз начать таинственнее, а затем crescendo, очень большое, до ФА ♯ (пример № 3)

ПРИМЕР №3

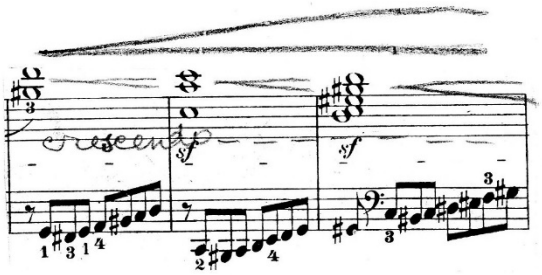


Модуляция неожиданна. (фа# оказывается доминантой h-moll)

Побочная партия. В правой и в левой руке своя линия *crescendo* и *diminuendo*. Эти линии не совпадают (пример № 4)



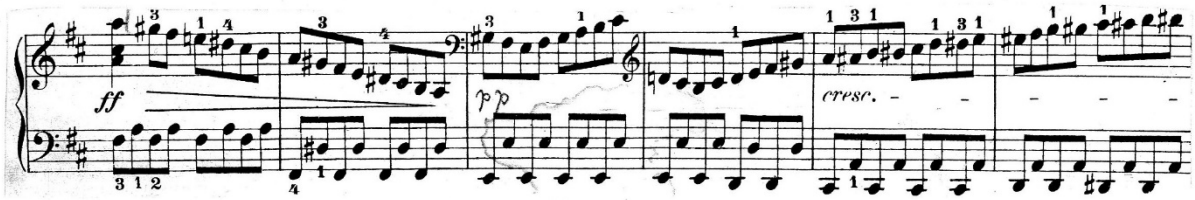
ПРИМЕР №4



ПРИМЕР №5

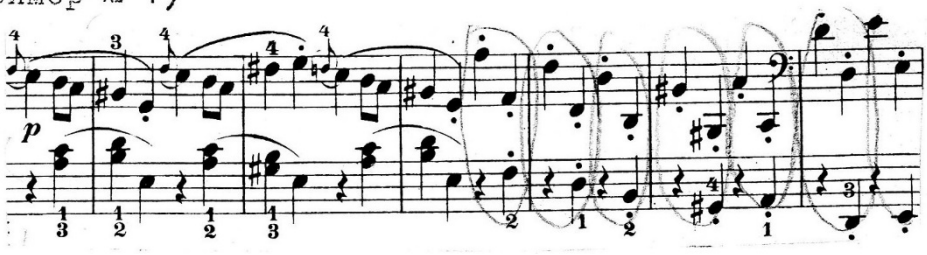
Гаммки все вести вплоть до *fis* (пример № 5), где "все рассыпалось".

sf в конце гаммок - не толчки. Они имеют свою линию. Одно переходит в другое (пример № 5) - одна линия *crescendo*. Слышать всё, всю "партитуру"! После *fis*, на МИ (бас) внезапное *pp* (пример № 6), затем *cresc.* (помнить о линии баса



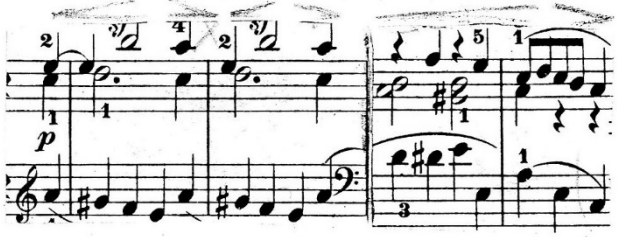
ПРИМЕР №6

Вторая побочная. Ломаные октавы наверху - удивление (пример № 7)



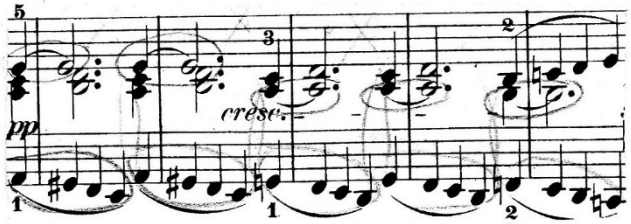
ПРИМЕР № 7

Потом хитро, шутливо, с лукавством (пример № 8)



ПРИМЕР № 8

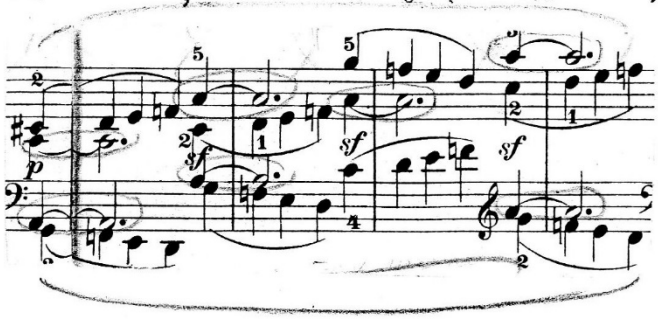
Потом таинственность внизу; настороженно... Басовые тетрахорды звучат значительно, глубоко.



ПРИМЕР № 9а

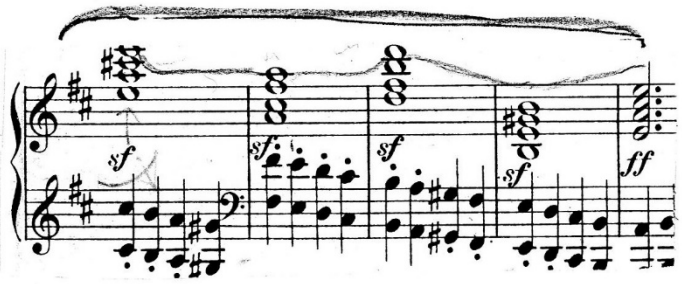
Разные характеры - разные нюансы. Удивление, улыбка, лукавство, таинственность - все это оттенки характера.

Слушать задержанные ноты (пример №9а) т.е. затакт сильнее, чем сильная доля такта. Дальше фразировать не по тактам, а по четыре такта, точнее по целому четырехтакту, т.е. не по *лигам*, а по смыслу (объединять) (пример № 9в)



ПРИМЕР №9в

Дальше (пример № 10) *sf* не должны мешать слышать линию всей фразы, общее *crescendo*

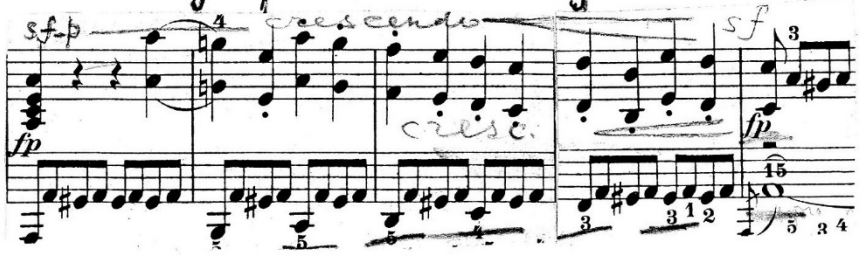


ПРИМЕР №10

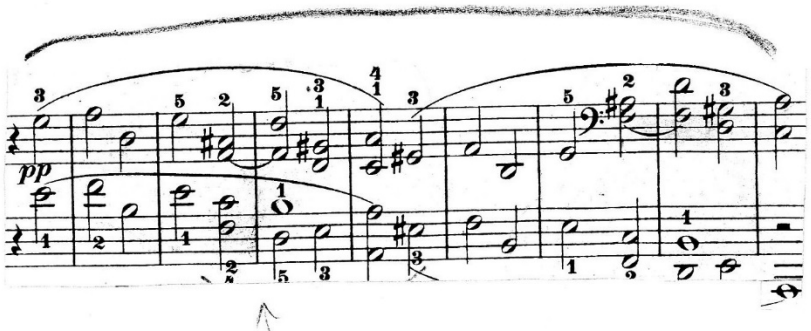
Не кончать нигде, не ставить точки, жить все время пока звучи музыка.

Заключительная партия.

sf – не толчок, а инструмент, который вдруг "высунулся" и "пропел" свою ноту (ЛЯ в басу). *Со sf* всё начинается, а не кончается: *sf – p – crescendo – sf*. (пример № 11)



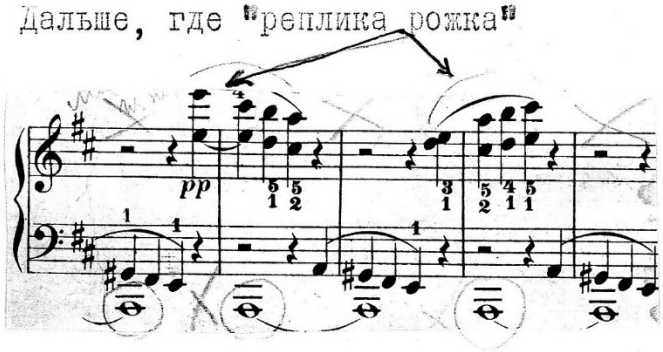
ПРИМЕР №11



ПРИМЕР № 12

Пример № 12 – ползучие октавы. Объединить всю фразу, видеть ее целиком, как бы "отпечатать в голове" её единую линию, объединить её мысленно; иначе она распадается на самостоятельные, не связанные между собой, не устремленные друг к другу половинные ноты.

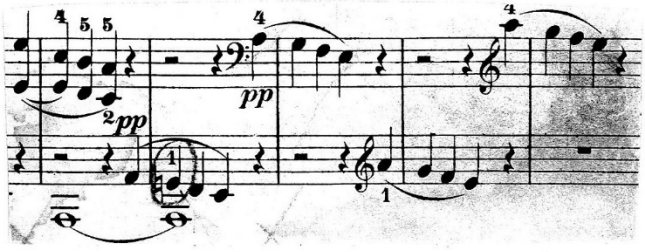
Дальше, где "реплика рожка"



ПРИМЕР № 13

(пример № 13), слушать, как звучит "гудит" басовое "ЛЯ". Не давать ему затухать. Слушать два голоса в басу, именно два голоса!. Это не так легко. Поиграть это место, т.е. партию левой руки двумя руками.

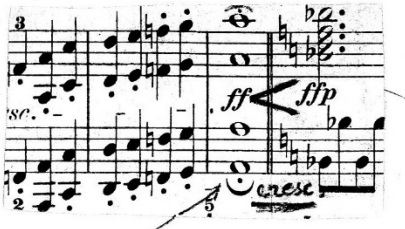
Наверху пастораль – пастушеский рожок. Переход к разработке.



ПРИМЕР № 14

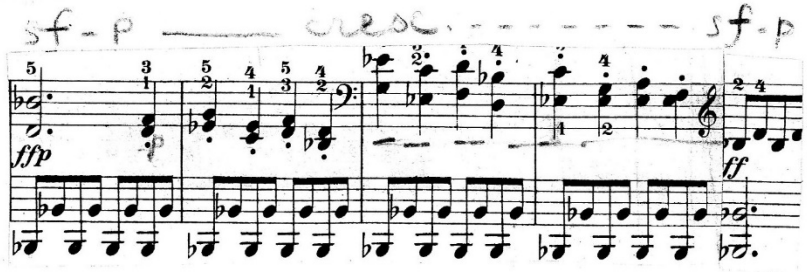
(Пример №14). Неожиданность соль ♭ а, удивление, таинственность, ощущение неизвестности того, что ждет нас дальше. Разные группы инструментов повторяют этот тетраход. Это место можно играть по-разному. Представьте себе двух дирижёров: один четко показывает разным группам инструментов их вступления, другой просто, уныло одинаково махает в такт палочкой, ничего, никому не показывая, (пример №14).

Нужно играть как первый дирижер, а ты играешь как второй. Дальше.



ПРИМЕР № 15

На ЛЯ-мысленное cresc. (прим. №15). Руки лучше поднять для нужного здесь характера звучания. Си ♭ – мажор радостно, энергично.

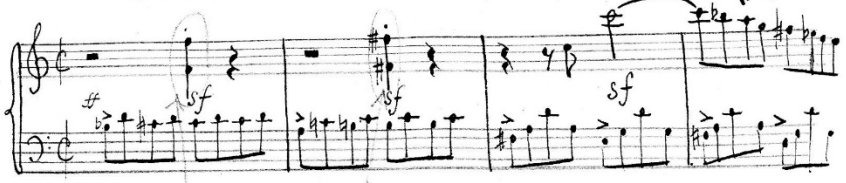


ПРИМЕР № 16

Слушать всю фразу. На sf (си ♭) не кончать, не садиться, слышать целое: sf-p-cresc-sf, (пример № 16).

Когда берешь ФА, слышишь затухающую ноту си ♭, поэтому брать ФА надо на уровень затухающего си ♭ (пример № 16).

Cub, как восклицание, а не как удар (пример №16).

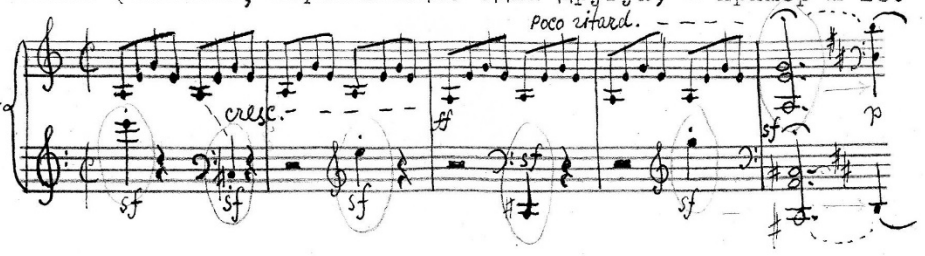


ПРИМЕР №17

Октавы ФА – ФА♯ (пример 17) брать коротким, резким движением руки, а не держать. Наоборот, обрывать как можно быстрее. Слушать басовую мелодию в разработке. Вести её вплоть до доминанты в конце разработки.

Обратите внимание на интересность ритма в конце разработки (синкопы, перебивающие одна другую) – пример № 18а.

ПРИМЕР № 18а

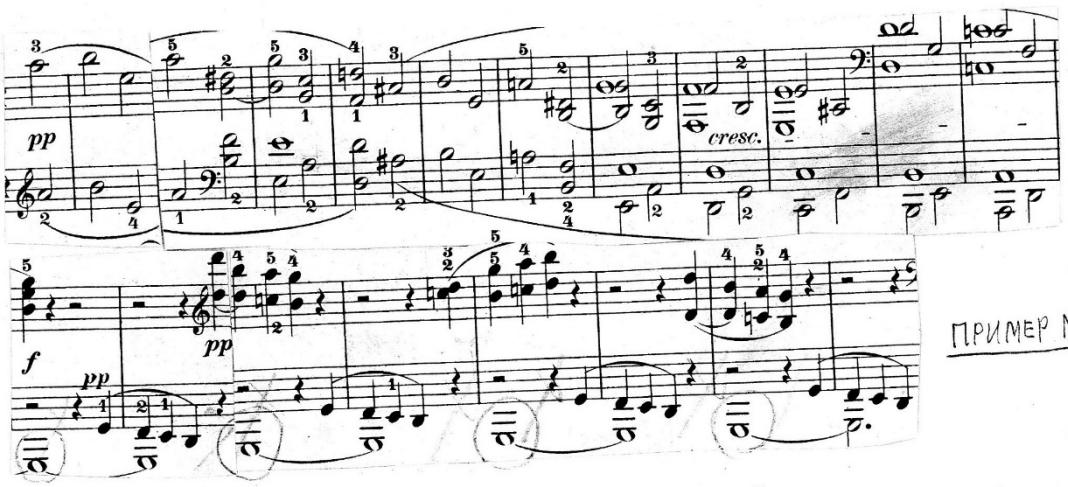


Слушайте, как доминантовый аккорд, затухая, перейдет в РЕ.

После репризы – кода.

Ползучие октавы сначала наверху, затем октавой ниже. Не делить их, не кончать на последней ноте I-й фразы всю музыку.

Слушать дальше: октавы p crescendo f, (пример 18а).



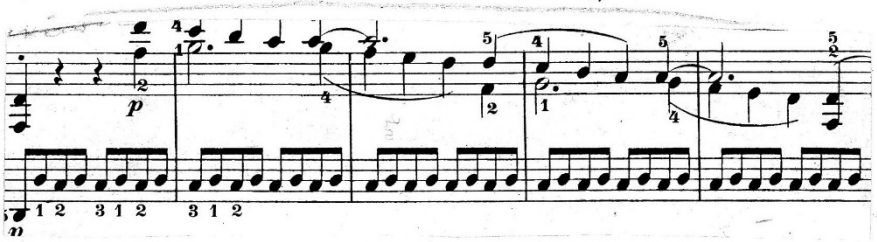
I2.

ПРИМЕР N 18в

Соль в басу - "контрабас тянет".

Затем разные инструменты :таинственные тональные блуждания и ... радость возвращения в D-dur. Этот тональный "уход" очень важен; исполнителю необходимо его прочувствовать и ярко, образно передать.

Заключительные реплики - двухголосие в правой руке на фоне "жужжания" левой (пример I9),



ПРИМЕР N 19

и опять- таки слышать всю общую линию, а не каждую реплику отдельно,

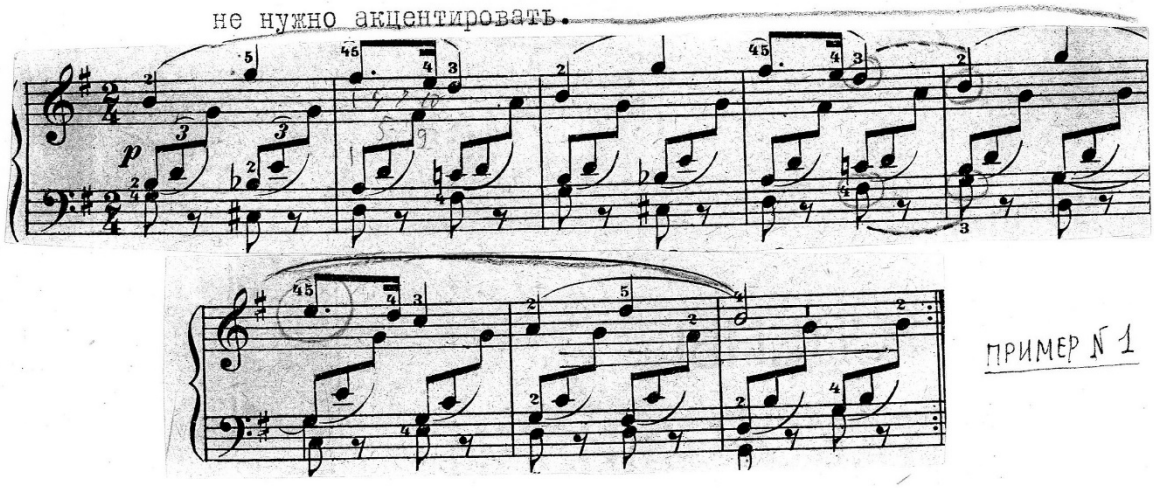
Конец - crescendo . Энергично и радостно! Радостно, а не деловито.

Шуман "Сцены из детской жизни"

I. "О чужих краях и людях".

Ты не знаешь этих "чужих краёв и людей, ты приглядываешься к ним настороженно. Нельзя играть это "мягко-раскисшим" звуком. Никакой сантиментальности, сладости. Строго, почти как Баха.

Фразировка не должна быть банальна . Конец фразы (РЕ) не нужно акцентировать.



ПРИМЕР № 1

Услышать весь восьмитакт целиком с его кульминацией (МИ), см. пример № I.

Услышать, как в басу **ФА#** переходит **в СОЛЬ** (см.пример № I).

Слушать, как РЕ всегда переходит в СИ, затухая на **piano**. Конец всего восьмитакта - знак вопроса, а не "точка". Дальше таже настороженность , неизвестность, вопросительность, недо-

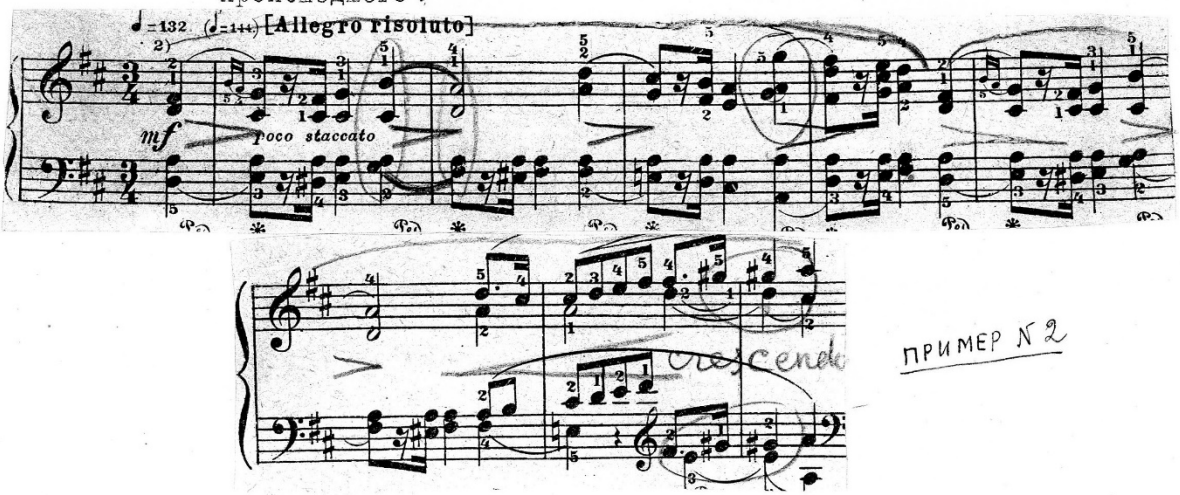
сказанность, которая завораживает, гипнотизирует.

Затаённей, строже. Ни в чем нет утверждения, а всюду вопрос. Цельность фразы - в стремлении к кульминации, в разумной "длинной по дыханию" фразировке.

2. "Странная история".

Удивительная, неразгаданная, непонятная, курьёзная история.

Ты играешь весёлый марш, а не " удивляешься странности происшедшего".



ПРИМЕР № 2

Лигами Шуман хочет сказать, что первый аккорд (см.пример № 2) сильнее, чем второй. Кульминация на СОЛЬ. Это дает цельность всему четырехтакту.

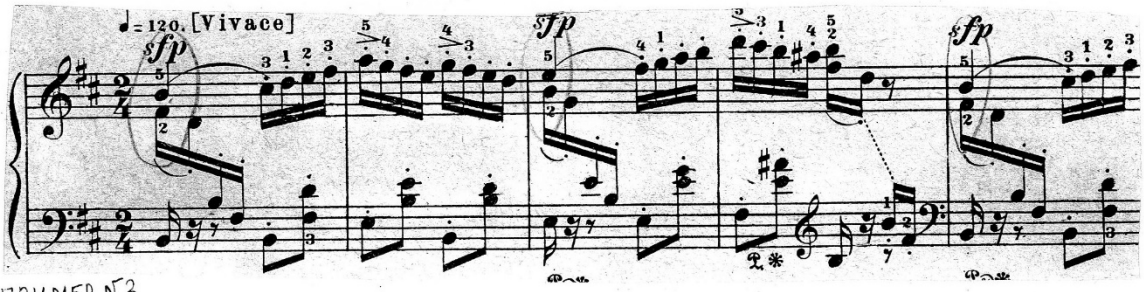
Ты, во-первых, делаешь акцент на сильную долю такта (на раз), сообщая музыке утвердительный характер, во-вторых, не слышишь всего четырехтакта в целом с его вершиной "СОЛЬ".

Вот почему у тебя получается характер марша, утвердительности, а не "странного, непонятного происшествия" и "удивления" по-поводу "курьёзной" истории. У второго четырехтакта кульминация на соль# (crescendo до конца). Конец лиги не означает конца музыкальной мысли. Своим мышлением по лигам ты всё дробишь на отдельные куски. Конец - тоже знак вопроса. История осталась неразгаданной.

3. "Игра в жмурки"

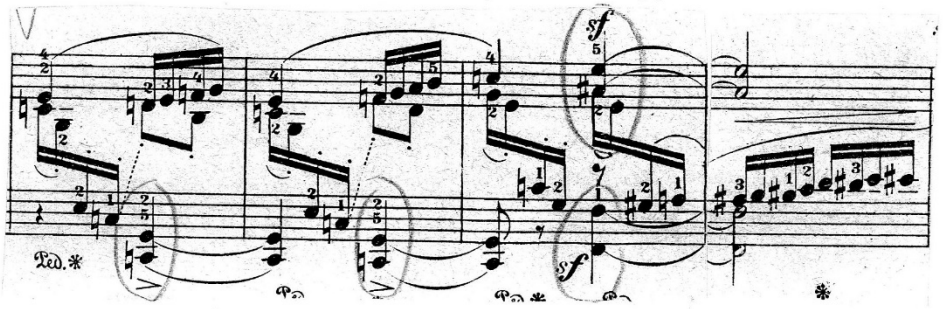
В разбеге шестнадцатых после первого sf — больше "смеха". Первый раз в двухтакте - "ах!"...:

"Он" хватает, пытаясь поймать, а "они "убегают, смеясь.



ПРИМЕР №3

Акценты не просто толчок, а мягкое, испуганное "ах!" и тут же беготня, суета, смех убегающих детей. Левая активная. В шестнадцатых она помогает: усиливает первое sf . Правая - колкая, живая. В C-dur "он" меняет тактику, пытаясь поймать, схватив неожиданно (на синкопу).



ПРИМЕР №4

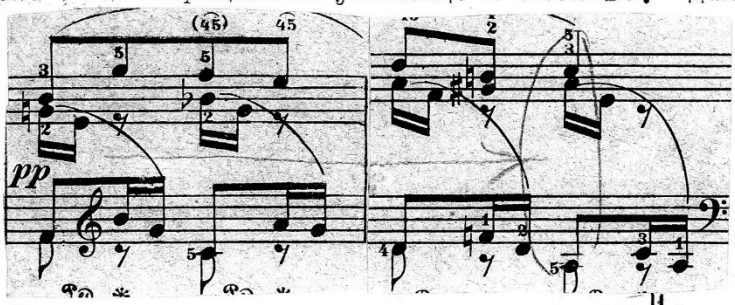
Доминантсептаккорд на басу ФА# - кульминация: самый страшный момент игры - "почти схватил"!

Конец - "поза на СИ" - поднять руки и застыть на мгновенье. Не кончить утвердительно и уверенно, а "убежать". "Он" так и не поймал. После "СИ" пауза, наполненная (мысленно) звучанием последнего аккорда... и дальше перевоплощение в следующий образ.

4. "Просьба ребенка"

Просить надо по разному, с разными интонациями. В конце каждого двутакта смотрит: "вышло или не вышло?".

В последнем такте спрашивает умоляюще и ласково: "дашь?"



пример №5

Начиная играть, надо думать о ноте ДО# , слышать стремление к ДО# , над которым стоит "?". Просит один раз ласково, один раз настойчиво, один раз обиженно, один раз умоляюще и т.д. И надо продумать план, что бы твердо знать каждый раз, какая интонация будет.

Например: I-й раз просто просит, 2-й раз - умоляюще ласково, 3-й раз - уныло-настойчиво, 4-й раз - подлизываясь, 5-й раз - обиженно, 6-й раз - грустно, 7-й раз - ласково, 8-й раз - умоляя, 9-й - вопрос: "дашь?" и ждёт, затаив дыхание.

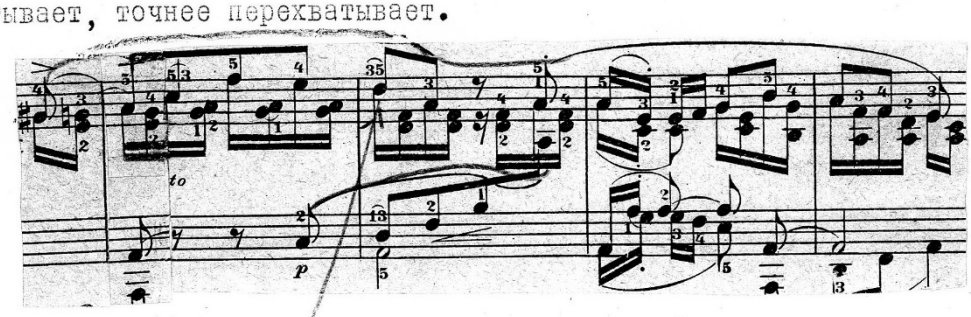
№ 1206 Н.Р.

5. "Вполне счастлив".

Блаженство. Не делить фразу, а наоборот объединить всё в одну совершенно непрерывную длинную линию. Только к самому концу "**УСТАТЬ**" от этой "**НАПОЛНЕННОСТИ**", непрерывности линии.

Сама мелодическая фраза, доходя до вершины, уступает место другой фразе (в левой руке), которая перебивает её и подхватывает, точнее перехватывает.

ПРИМЕР №6



Делая акцент на последней ноте (РЕ) фразы, ты убиваешь всю непрерывность линии, делишь, дробишь.

А надо объединить все одним дыханием. Прежде чем начать, надо "взять дыхание", услышать "**ДВИЖЕНИЕ**", а потом уже начать.

7. "Грёзы".

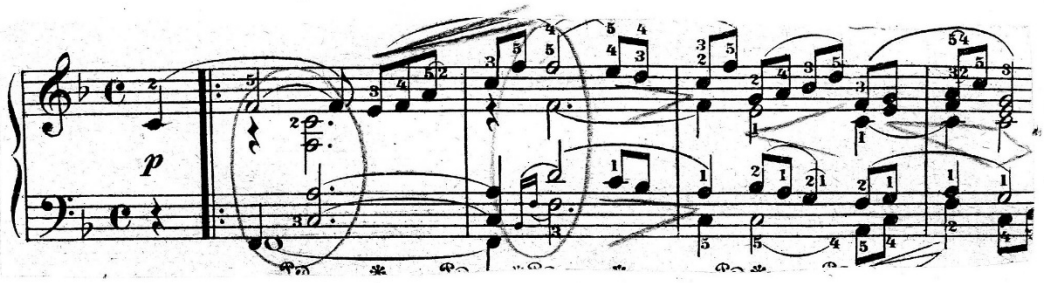
Полифоническая ткань: клубок мыслей и образов...

Одно приходит, его сменяет другое. Ты видишь что-то. Вот оно все ближе и ближе, но вдруг растворяется и выплывает другое...

Собрать все обертоны в звучании аккорда. I- й ФА - мажорный аккорд. Слушать его звучание; звучание длинного, певучего верхнего "ФА", с которым "жалко расстаться". Вот из него выплывает на затухающем *piano* следующее "МИ".

Это наплывы, которые "вырастают" из предыдущего звучания – отражение того, что происходит в нашем сознании, когда мы грёзим. Одна смутная мысль сменяет другую. "Образы растворяются в полудрёме , выплывают другие–причудливые, неясные..."

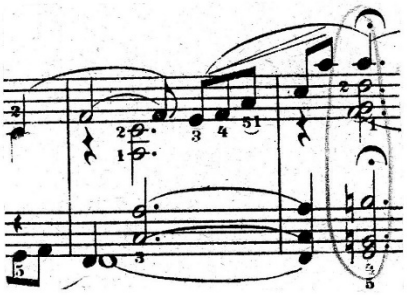
ПРИМЕР №7



Из ФА – мажорного I-го аккорда "на глазах" вырастает СИ♭–мажорный. Слушать, как он образовался, как он звучит, растворяется, как "наплывает" следующий... Грезы!

Самое трудное на рояле – продлить звук, слышать, как он переходит в следующий. Последний нонаккорд на СОЛЬ (в басу) взять удивленно, неожиданно. Ждали квинтсекстаккорда D-dur (или d-moll) на ДО♯ , а наступил нонаккорд на СОЛЬ (DD).

ПРИМЕР №8



(пример № 8)

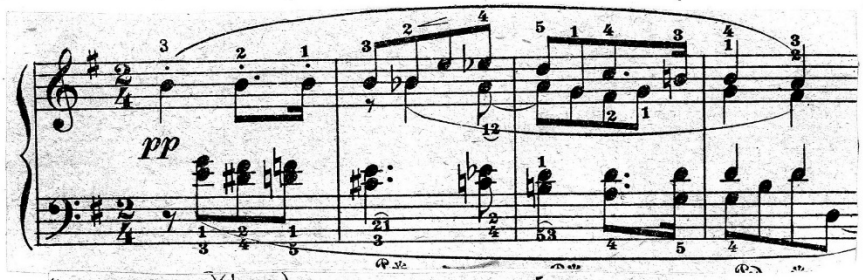
Пока тянется I-е ФА, рука уже готова к МИ (пример № 7). Ухо "не отпускает" те звуки, которые оно слышит, а руки уже готовы к следующим и стремятся к ним. На длинных нотах "не

кончать", а слушать их продолжение, слушать пение этой длинной ноты, из которой "выплывает следующий звук". "Собирать" все звуки - это значит, взяв аккорд, слушать его звучание. Слушать как он, гаснет, растворяется и как , наконец, из него выплывает следующий. "Собрать" вертикаль и, продолжив её, передать в следующий аккорд, и т.д.

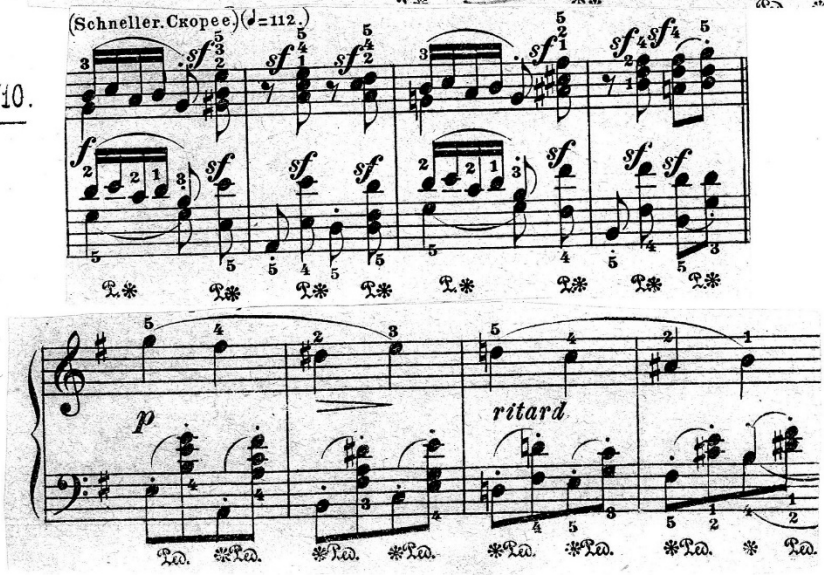
II. "Пугание".

Образ: дети, сняв ботинки, на цыпочках идут, крадучись по тёмной комнате, в которую недозволено ходить. Потом они, напугавшись чего-то, вдруг бегут, толкаясь и спотыкаясь... Дальше (в g-dur) они пугаются очень сильно и бегут "сломя голову", потом еле-еле приходят в себя. (см. ПРИМЕР №10).

ПРИМЕР № 9.



ПРИМЕР №10.



ЗАМЕТКИ О ПЕДАГОГИКЕ Б.М.БЕРЛИНА.

Прежде всего увлечённость, страстность, которые отличают Берлина - педагога.

Когда впервые попадёшь в класс Б.М.Берлина, сразу же, с первых слов начавшегося урока (после того, как студент проиграл вещь целиком), охватывает атмосфера увлекательности, эмоционального горения .

Б.М. до такой степени умеет зажечь, взволновать, вызвать искру таланта даже в самом посредственном и прозаичном музыканте, что буквально все сидящие в классе оказываются в плену , не смея перевести дыхание и напряженно слушая каждое слово педагога. Это создает в классе своеобразную, как бы "повышенную температуру" урока. Б.М. увлекается сам, заражая всех своим волнением. Оставаться спокойным и равнодушным на его уроках невозможно. Можно с ним в чем-то не соглашаться как с музыкантом, но нельзя не признавать силы убеждения, которой проникнуты все его высказывания. Он объясняет горячо и взволнованно, подчиняя себе всецело и, буквально на глазах, создавая исполнение того или иного произведения.

Это совместное творчество тут же, на уроке, имеет, конечно, очень большое значение для студента. Б.М. рисует исполнение, яркое, интересное по замыслу, увлекая студента, заставляя его за каждой нотой слышать богатый мир живых человеческих интонаций.

Б.М.Берлин умеет тут же на уроке добиться непосредственных результатов. Исполнение ученика делается артистичнее, ярче, эмоциональнее. Б.М. не пропускает ни одной равнодушной ноты. В искусстве равнодушие смертельно. Все должно жить, волновать, будить воображение...

Если студент играет вяло, равнодушно, хотя и "правильно", Б.М. тут же на уроке образными сравнениями (например, см.выше из 7-й сонаты Бетховена - образ дирижера, по разному показывающего одно и то же место) или непосредственным показом заставит почувствовать разницу между исполнением студента, которое только что имело место, и тем, что должно быть: между унылой ремесленной "правильной" игрой и тем дыханием жизни, которое заключено в этой музыке и которое, если его почувствовать и передать, сразу сообщает исполнению яркость и артистизм.

Причём важно, чтобы студент сумел что-то сделать здесь же на уроке. Важно добиться не только понимания, но и частичного выполнения поставленных ~~перед ним~~ задач. Если он уловил, "поймал", попробовал на рояле, почувствовал "как это сделать" под руководством педагога тут же в классе, ему будет легче работать, т.к. его цели будут более конкретны, определённы, если можно так выразиться, более ощутимы.

x x
x

Очень большое внимание уделяет Берлин на своих уроках работе над фразировкой.

Музыка - искусство во времени. "Течение музыки" так же, как "течение времени", непрерывно. В этой непрерывности дыхания, в текучести, пластике музыкальной фразы и состоит "жизнь исполнения". Поэтому фразировка - важнейший компонент музыкального исполнения.

Фразировка должна быть сознательной, над ней надо думать, работать. Гибкости и пластичности музыкальной фразы нужно добиваться, ни в коем случае не полагаясь всецело на "интуицию" и естественную музыкальность. Умение слышать непрерывность "горизонтальной линии" надо воспитывать. Фразировать следует не по лигам и не по тактовым чертам, а по музыкальному смыслу фразы, т.е. фразировать гораздо шире, чем указывают лиги (например: побочная партия из финала 2-го концерта Рахманинова). Лиги показывают только составные части фразы, а сама фраза должна быть гораздо шире. О музыке часто говорят, что она льётся. Важно уметь слышать, как длинная нота в конце лиги влилась, перетекла в следующую. Суметь объединить в одно целое - вот главная трудность. Можно смело сказать, что "широкое дыхание" необходимо пианисту так же, как певцу. Умение объединять, широко мыслить, поддаётся развитию и его надо воспитывать в музыканте, так же, как мы воспитываем культуру звука, культуру педализации и пр.

Говоря о фразировке, Б.М. часто прибегает к выражению: "не ставь здесь точки".

Это очень трудно определить словами без показа за роялем "Точка" x) - именно тот перерыв в течении фразы, который дробит её на мелкие отрезки, лишая целостности, непрерывности дыхания.

---

x/ Её можно было бы определить, как утвердительное по интонации окончание в середине фразы, вместо звучания мягкого, незавершенного, устремленного к следующему звуку. "Точка" - момент когда звук гаснет, не перелившись в другой, не передав своего звучания сменяющему его. Это и создает разрыв единой линии музыкальной фразы. В музыкальной фразе существует своего рода "тяготение" между звуками. Если его нет, фраза распадается.

Эти "точки" очень часто возникают при исполнении в конце лиги и в конце тактовой черты, сообщая фразировке метричность и раздробленность. Фразировка-не просто определенное соотношение силы звуков, но соотношение силы звуков во времени. Поэтому фразировка зависит от двух вещей: I) от соотношения силы звуков; 2) от агогики, т.е. от того, как они расположены во времени. В чём смысл различия между метром и ритмом? Метр - это „канва, по которой ритм вышивает свои узоры." Без „канвы" разумеется невозможен „узор". Но именно этот "узор" (а не „канва") — есть музыка. Этот и имел в виду Казальс, говоря, что "в сущности вся музыка - сплошное rubato."

Однообразная метричность исполнения (подчеркивание клеток канвы"), другими словами фразировка по тактовым чертам, мертвит, разделяет фразу, в то время, как пластичный ритм (rubato) определяет живое дыхание музыкальной фразы.

Таким образом два требования, предъявляемые к фразировке, можно сформулировать так: фразировка должна быть гибкой, пластичной (т.е не по тактовым чертам) и широкой по дыханию (т.е. не по лигам, а шире).

В каждом конкретном случае задача объединения в целое, задача пластичной музыкальной фразы решается по разному. Фразировка ни в коем случае не должна быть банальной и случайной; над ней надо думать, работать, о ней можно спорить... Но важно отметить основное и принципиальное её качество, она должна быть сознательной, продуманной, целенаправленной. Это требует напряженного вслушивания в звучание. Такое отношение к фразе учит важному навыку музыканта исполнителя - умению слушать себя.

Всё, о чем сейчас шла речь, направленно именно к воспитанию этого умения. Можно сказать, что Б.М.Берлин на своих уроках наглядно демонстрирует, как воспитывать этот важнейший навык. Он как бы все время "держит раскрытыми уши" ученика, ни на минуту не давая ему что-то упустить, не дослушать. Это можно было бы в целом назвать активизацией внимания к „горизонтали". Наряду с этим большое внимание Б.М. уделяет активизации внимания к „вертикали". Он заставляет ученика вслушиваться в звучание всего аккорда, всей гармонии и, "собрав её", т.е. услышав всю целиком, "передать следующей". В записях это нашло наибольшее отражение в "Грезах" из "Детских сцен" Шумана, хотя опять таки отражение далеко не полное из-за его "неозвученности".

x x x сделать звездочки

Выше уже шла речь о горячей увлеченности Б.М.Берлина-педагога, о его способности сообщить ученику свое волнение и своё отношение к исполняемому произведению. Тесно связана с этим качеством и другая важная черта педагогики Берлина - его умение воздействовать на воображение студента. Воображение, как известно, играет важную роль в процессе работы над исполнением того или иного музыкального произведения.

Трудно переоценить значение роли воображения в исполнительстве, как в артистическом искусстве.

Пианист, как и всякий художник сцены, должен обладать искусством перевоплощения не в меньшей степени, чем драматический, оперный или балетный актёр. Можно даже высказать предположение, что он должен обладать им еще в большей степени, т.к.

его искусство более абстрактно, чем искусство артиста драмы, оперы, балета и пр. и, следовательно, требует более тонкого и сложного перевоплощения. Всякий артист, готовящий себя для сцены, с первых же шагов своего обучения занимается постоянной тренировкой в искусстве перевоплощения. Он сознательно развивает воображение, учится "входить в образ", жить в воображаемом. Исполнительство без воображения - ремесло. Пианист, так же как актёр драмы, должен уметь перевоплощаться, должен уметь говорить от лица ребенка, поражённого и удивлённого интересным рассказом "о чужих краях и людях", и от лица поэта, проникновенно высказывающего свои мысли о только что прошедших перед нами картинах "детской жизни".

развивать эти чисто артистические качества - одна из самых сильных сторон педагогики Берлина.

Навыки артистического перевоплощения следовало бы развивать с первых шагов обучения исполнителя, так же, как их прививают с первых шагов начинающему артисту.

С чего начинают проверку способностей драматического актёра? Ему дают "разыграть этюд", в котором он должен изобразить радость, удивление, испуг, отчаяние, горе и т.д.

На рояле тоже приходится выражать различные состояния человеческой души, передавая в звуках и скорбь, и веселье, и юмор и пр. Эти чисто артистические качества следует развивать в исполнителе так же, как их развивают в драматическом актере.

В любом исполняемом произведении должен быть богатый "подтекст" — та "живая жизнь", которая "стоит за нотами" или вернее "заключена в нотах" (заключена в том смысле, что её надо "раскрыть")*.

* Пабло Казальс в своих высказываниях "об интерпретации" пишет: "... Исполнитель должен по нотной записи воспроизвести не мнимую "объективность", а различные душевные состояния, породившие музыкальное произведение и вызвавшие в его сознании глубокий отзвук, которому он следует." (сов. музыка №1, 1956г.)

Каждый читает этот "подтекст" по своему, но если его вообще нет, исполнение ремесленно и пусто ("одни ноты", а музыки нет). Разумеется, в педагогической практике приходится иметь дело с самыми разнообразными по дарованию людьми. Но способность воображать и перевоплощаться в той или иной мере всё-таки заложена в каждом.

Умение пробудить эту способность - искусство талантливого педагога. И этим искусством в большой степени обладает Б.М.Берлин. Он, говоря словами Киплинга, умеет: "наполнить смыслом каждое мгновенье".

Большой исполнитель умеет "наполнить смыслом каждое мгновенье" своей игры. Большой педагог умеет вдохновить других, заставить их прочесть весь тот богатый "подтекст", который он видит в данном произведении. Причем сразу же следует оговориться, что и в том, и в другом случае (т.е. и для исполнителя, и для педагога) этот "подтекст" возникает в результате проникновения в музыкальный язык композитора, в результате чуткого вслушивания в музыкальную интонацию, а отнюдь не как навязанный извне, придуманный литературный сюжет. Под "музыкальным языком" подразумевается, конечно, не одни только нотные знаки, а вся та совокупность обозначений (темпы, оттенки, штрихи, лиги и пр.), прочтение которых тем глубже и тоньше, чем выше уровень музыканта.

В том и состоит неувядающая свежесть исполнительского искусства, что каждый читает этот "музыкальный язык" по-своему. И чем талантливее музыкант, тем своеобразнее его прочтение, тем богаче весь тот "подтекст", который заключен для него в одинаковых для всех, но совершенно по разному воспринимаемых

нотных обозначениях.

"Прочтение" музыкального произведения Б.М. Берлиным всегда живо, увлекательно, интересно. Восприятие много раз слышанного, давно знакомого - свежо и своеобразно. Он умеет "видеть по своему" нотные обозначения, убедительно и логично раскрывая своё понимание музыки на основе указаний композитора.

Для исполнителя между прочтением и воплощением стоит только его собственная личность - умение воплотить свои замыслы, передать их слушателю своей игрой.

Исполнительское творчество - это творчество во имя воплощения своих замыслов в своём исполнении.

Педагогический процесс включает в себя двоих: педагога и ученика. Педагогическое творчество - это творчество двоих во имя одного исполнительского результата - исполнения ученика. В этом сложность и специфика педагогического процесса. Надо еще учесть, что замыслы педагога, его прочтение музыки, преломляясь в сознании ученика, неизбежно приобретают ещё окраску другой индивидуальности /даже в том случае, если индивидуальность очень незначительная/. Это - необходимое условие.

После того как ученик пришёл в класс и сыграл в первый раз музыкальное произведение, НАСТУПАЕТ ОТВЕТСТВЕННЫЙ Начальный этап в работе педагога с учеником.

В этом важном /подчас определяющем все дальнейшее/ этапе работы большую роль играет умение педагога разбудить воображение ученика, вызвать в нем стремление к подлинно артисти

ческому, а не узко-ремесленному исполнению[x], увлечь его всем тем, что он "услышит мысленно"...[xx]

"Подтекст", заключенный в нотных обозначениях и раскрытый ученику педагогом становится его (ученика) собственным замыслом, к воплощению которого он будет активно стремиться. В этом и заключается умение заразить ученика своим творческим отношением, сделать так, чтобы его работа была действительно творчеством.

Уроки Б.М.Берлина дают наглядные примеры такого творчества вдвоем с учеником, когда интересность замыслов и увлеченность педагога и ученика - характерная неотъемлемая черта занятий в классе.

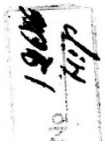
Надо полагать, что домашние занятия, будучи продолжением классных, носят такой же творческий и интенсивный характер, т.к. в классе было высказано много интересного, дающего богатый материал для домашней работы.

---

x/ Имеется в виду ремесленное в худшем его смысле, условно-"ремесленное", т.к. есть и другое понимание ремесла,-как "профессии". Артист ведь это - человек,занимающийся тоже "артистическим ремеслом".

xx/ Это выражение не случайно, ибо прав по-своему Антон Рубинштейн, часто не игравший своим ученикам на уроках, чтобы не мешать им "слышать мысленно" и стремиться в подлинном смысле этого слова к воплощению замыслов. Он считал, что услышав его игру они только механически подражали бы ему. Ведь умение "слышать мысленно", как должно звучать- важное качество в исполнителе. В то же время иногда следует прибегать к показу за роялем, чтобы облегчить поиски, дать реальное представление о том "как". В этом случае часто надо показать определенный пианистический приём, дающий то или иное звучание. Оба метода занятий имеют смысл в педагогической практике.

Живой и яркий темперамент Б.М. играет конечно немаловажную роль в деле воздействия на ученика. Всякий, кто присутствовал в классе, несомненно испытал на себе это воздействие, невольно увлекаясь вместе с Б.М. и заражаясь его артистическим воодушевлением.



В. Горностаева.

№ 1966 Н.Р.