

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ
МУЗЫКАЛЬНОЕ
ВОСПИТАНИЕ
ПО СИСТЕМЕ
КАРЛА ОРФА

музыкальное
воспитание
в XX веке

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ
МУЗЫКАЛЬНОЕ
ВОСПИТАНИЕ
ПО СИСТЕМЕ
КАРЛА ОРФА

ВСЕСОЮЗНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКИЙ КОМПОЗИТОР»
Москва 1978

ОТ РЕДАКТОРА

Настоящий сборник из серии «Музыкальное воспитание в XX веке» ставит своей задачей познакомить советских педагогов-музыкантов с системой музыкального воспитания, разработанной одним из крупнейших композиторов нашего времени Карлом Орфом, и с практикой ее использования в работе с детьми.

В настоящее издание вошли как публиковавшиеся уже в советской печати, очерки и статьи, так и новые для нашего читателя материалы. Сборник состоит из шести работ: очерка автора этих строк, в котором характеризуется личность Орфа, работа музыкально-педагогического института его имени и основные принципы учебного пособия для детей, разработанные Орфом совместно с его ученицей и многолетней сотрудницей Гунильд Кеетман; статьи Орфа с изложением основных идей «Шульверка» и истории его создания¹; книги Г. Кеетман «Элементарное музыкальное воспитание», в которой автор, опираясь на свой огромный педагогический опыт, излагает практику начальной работы с детьми по системе Орфа; брошюры одного из руководителей Института имени Орфа Вильгельма Келлера, детально описывающего весь путь музыкально-воспитательной работы по методике Орфа, и статьи того же

¹ Orff Carl. Das Schulwerk — Rückblick und Ausblick.— In: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz, 1964.

автора, содержащей ответы на критические замечания по поводу орфовских методов детского музыкального воспитания и обучения.

В книге Г. Кеетман¹ имеется сравнительно большое число стихотворных текстов на те или другие ритмы. Давать их эквиритмический перевод не имело смысла. Вместо этого поэт Лев Друскин сочинил на те же ритмы оригинальные стихи для детей. В. Келлер в своей брошюре² ссылается на упражнения и пьесы Орфа, а также на комментарии, приложенные к каждому из пяти томов «Шульверка». Советскому читателю ни этот нотный материал, ни пояснения Орфа неизвестны. Это заставило редактора сборника, во-первых, специально подобрать из «Шульверка» нотные примеры, иллюстрирующие положения В. Келлера, и ввести их в его статью, во-вторых, включить в нее некоторые методические замечания Орфа. Большая часть песен из «Шульверка» публикуется с эквиритмической подтекстовкой на русском языке (Р. Дольникова); в ряде случаев приводятся два текста — немецкий и русский; в нескольких вокальных пьесах дан только иноязычный текст (французский, немецкий, а также немецкий диалект).

Статья К. Орфа, книга Г. Кеетман, брошюра и статья В. Келлера переведены с немецкого Ф. Марморштейн.

¹ Keetman Gunild. Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart, 1970.

² Keller Wilhelm. Einführung in «Musik für Kinder». Methodik, Spieltechnik der Instrumente, Lehrpraxis. Mainz, 1963.

Л. БАРЕНБОЙМ

КАРЛ ОРФ И ИНСТИТУТ ЕГО ИМЕНИ

В ЗАЛЬЦБУРГЕ

Нынешний музыкальный Зальцбург — не только город Моцарта и широко известных фестивалей, но и город Карла Орфа: здесь создан институт его имени, где разрабатываются новые принципы детского музыкального воспитания. Живое прошлое сочетается в Зальцбурге с современным. И, быть может, символично, что мысли Орфа о детях и музыке, проникнутые высоким гуманизмом и в известном смысле опирающиеся на идеи просветителей XVIII века Руссо и Песталоцци, развиваются в учреждении, которое носит имя Моцарта, — в Моцартеуме (зальцбургской Академии музыки и изобразительных искусств), куда входит Институт Орфа.

Со времени нашей поездки в Зальцбург¹ прошел большой срок. Впечатления отстоялись, откристаллизо-

¹ В декабре 1967 г. делегация Министерства культуры СССР, в которую входили директор музыкального училища при Московской консерватории Л. Артынова, инспектор Управления учебных заведений Министерства культуры СССР В. Литвинов и автор этих строк, посетила Австрию, где знакомилась с деятельностью Института Карла Орфа в Зальцбурге. Поездка была организована по инициативе Ленинградского отделения Союза советских композиторов и Ленинградской консерватории.

вались, отсеялось случайное и второстепенное. Но как во время пребывания в этом городе, так и теперь они окрашены и в моцартовские, и в орфовские тона.

В орфовском институте с его внешней и внутренней чистотой, в дружелюбной общительности его талантливых сотрудников, в мягкости и тонкости их педагогических приемов мне чудилось нечто моцартовское. И звук моцартовского фортепиано, классически ясный, красочный, не позволяющий затушевывать ритмические контуры, невольно сопоставлялся с обворожительно мягкой и в то же время определенной звучностью орфовских ксилофонов, столь же прозрачной и ритмически очерченной. И нежная, негромкая блокфлейта, используемая в детских ансамблях Орфа, — один из любимых инструментов в домоцартовские, а частично и в моцартовские времена.

С первого же дня пребывания в Зальцбурге нас окружала моцартовская атмосфера. Мы прилетели сюда 5 декабря, ровно через 176 лет после смерти великого австрийского музыканта. По традиции, соблюдаемой в течение многих лет, в доме на Getreidegasse, где родился и провел детство Моцарт, собираются в этот день старожилы города — любители музыки и музыканты-профессионалы. Сюда привел нас известный австрийский дирижер, президент Моцартеума профессор Роберт Вагнер, уделивший нам много внимания. И вот мы в комнате — самой большой в квартире, — в которой музицировала семья Моцартов. Один из педагогов Моцартеума говорит о трагической судьбе Моцарта и — на примере его жизни — об ответственности, которая ложится на поколения людей, за судьбы великих художников — их современников.

Сидя перед обвитым цветами неоконченным портретом Моцарта работы Йозефа Ланге, студентки Моцартеума благоговейно и, быть может, чуть робко играют его квартет. Специально для нас открывают подлинное моцартовское фортепиано с коленными педалями, в свое время изготовленное Антоном Вальтером. Один из молодых зальцбургских любителей, инженер по профессии, очень хорошо исполняет Фантазию ре минор. Звуч-

ность этого инструмента вовсе не похожа на ту бесплотную и бескрасочную, которая нередко выдается за «стильную». Инструмент звучит светло, звонко и красочно: каждый тон резко очерчен и плотен; каждый регистр обладает специфическим и отличным от других характером. И еще одно моцартовское впечатление — Фантазия до минор, сыгранная тем же любителем на клавиатуре, сидя за которым композитор сочинял «Волшебную флейту»...

Коренные зальцбургцы, вероятно, редко вспоминают, что ходят по земле, по которой ходил Моцарт, входят в церкви, дворцы, дворики, дома и сады, в которых бывал Моцарт, слышат переклички труб и перезвон колоколов, которые слышал Моцарт, видят небольшие окна с наличниками, в которых давным-давно в темные осенние вечера светился огонек моцартовской свечи. Мы же, приехавшие сюда на короткий срок, забыть этого не могли и воспринимали все очень остро.

Шли предрождественские дни. В местном соборе торжественную мессу предстояло служить архиепископу зальцбургскому. Облаченный в тяжелые золоченые ризы, поверх которых была надета пурпурная бархатная мантия с предлинным шлейфом (его почтительно несли молодые служки в белых накидках с кружевами), с тиарой, водруженной на голове, он гордо и отчужденно шествовал по среднему нефу собора к главному алтарю. И сразу же — историческая ассоциация: вероятно, таким же театрально-декоративным и помпезным было шествие по нефу собора в предрождественскую пятницу зальцбургского князя церкви, деспота и недруга Моцарта, в те дни XVIII века, когда здесь жил великий музыкант...

А вот другое — своеобразный музыкальный церемониал на открытом воздухе. Истоки этого музицирования уходят в седую старину, и его, конечно, слышал Моцарт — субботнее предрождественское «Turmblasen» у дворца на Residenzplatz. На высокие башни, окружающие площадь, выходят три группы музыкантов со старинными медными духовыми инструментами; трубачи, тромбонисты и валторнисты в течение получаса попеременно музицируют, перекликаясь и как бы соревнуясь друг с другом, внося в исполнение импровизационные варианты. Несмотря на холод и пронизывающий ветер,

толпы людей заполняют площадь. Далеко разносится мягкое звучание старинных инструментов, а затем — торжественный перезвон колоколов...

Через несколько дней в одном из старинных залов дворца на Residenzplatz состоялся интересный концерт зальцбургского камерного ансамбля «Convivium musicum» (блокфлейта, виола да гамба, виола да браччо, гитара, чембало), исполняющего музыку XVIII века и современную. И снова прошлое встретилось с настоящим. В программе — ряд произведений Телемана, 200-летие со дня смерти которого отмечалось в 1967 году, и впервые исполнявшиеся песни на стихи Катарины Карстен для баритона и старинных инструментов Германа Регнера, одного из руководителей орфовского института. Это безусловно даровитый композитор, и его своеобразная, экспрессивная, острая и в то же время тонкая музыка хотя по стилю совершенно отличается от орфовской, в одном все же близка ей: Регнер умеет музыкальными средствами придать слову интенсивную выразительную силу.

И, наконец, одно из самых значительных музыкальных впечатлений — предрождественское инструментально-вокальное театрализованное представление «Adventsingen», в котором участвуют музыканты-любители, одетые в национальные костюмы, — дети и взрослые, частично жители Зальцбурга, но главным образом крестьяне из окрестных деревень. Музицирование это проводится ежегодно в Большом дворце фестивалей, встроенном в гору и замечательном по архитектуре, акустике и оборудованию сцены. Корни «Adventsingen» уходят в далекую старину, и его, конечно, знали в монарховские времена (разумеется, не в виде объединенного чтецом в одно целое спектакля, на котором нам довелось присутствовать), а пути от него ведут в современность, в частности к «Шульверку» Орфа. По-видимому, «Adventsingen» вобрало в себя не только христианские, но кое в чем и языческие мотивы (например, танцы злых духов). Это музыкально-театральное действо опирается на альпийский фольклор, с его трехголосием, пением на тирольский лад («йодельн»), цимбалами, народными ксилофонами, небольшими инструментальными группами из двух скрипок, старинных арф и блокфлейт, хлопками, притопами.

КАРЛ ОРФ И БЕСЕДЫ С НИМ

Карл Орф находился в Штутгарте, где шли репетиции его новой оперы «Прометей», когда наша делегация прилетела в Зальцбург. Он проявил к нам исключительное внимание и доброжелательность, бросив штутгартовские дела и приехав в институт специально для бесед с нами.

Орф сразу же привлекает к себе внимание концентрированной внутренней силой, цельностью и обаянием. Он обладает даром, который не часто встречается даже у талантливых людей: с первых произнесенных слов вызвать симпатию, интерес, как-то совсем незаметно увлечь и мягко повести за собой собеседника.

Высокий, статный, подвижный без суетливости, подтянутый, он в то же время удивительно непосредствен и естествен. Привлекают к себе его большие голубые глаза, умные и проницательные, добрые и одновременно грустные, глаза творца и мечтателя, на опыте познавшего сопротивление, которое поджидает реформатора; глаза совестливого человека, обладающего внутренним равновесием и не знающего омрачающих душу противоречий между мыслью, словом и поступком.

Кто-то из поэтов (кажется, Марина Цветаева) сказал, что главная примета старости — обесцвеченность. Но «главная примета старости» не коснулась Орфа, не сказалась ни на внешности, ни на речи, яркой по интонациям и словесным краскам. Она льется легко, свободно, и слушателю передается накал его живой, точной и интенсивной мысли.

Есть немало людей, в том числе интересных и одаренных, умеющих сосредоточенно следить только за своими думами, слушать только себя, только свои высказывания; их невнимание и неосознанное неуважение к чужой мысли способны парализовать собеседника. Орф не таков: он обладает широким кругозором и поэтому проявляет интерес к другому человеку, к складу его мироощущения и миропонимания и как бы заранее уверен в значительности его мысли. В присутствии таких людей, лишенных самовлюбленности, и собеседник чувствует себя умнее. И это придает беседе легкость: перед вами благожелательный слушатель.

Об искусстве и музыкальном воспитании Орф рассуждает взволнованно и убежденно, а поэтому и убедительно. Но он знает плодотворную силу внутренних сомнений, не скрывает их, и выводы его лишены категоричности и узости. О своем любимом педагогическом детище, о «Шульверке», он говорит без всякой догматичности:

— В «Шульверке» нет и не должно быть ничего застывшего, окостенелого, завершенного; все в нем — в движении, развитии, изменении. Конечно, в отсутствии раз и навсегда установленной систематичности таится серьезная опасность: недостаточно знающий, неопытный и малодаровитый учитель может пойти по неверной дороге, и это бывало нередко. Я этого боюсь и все же предпочитаю ищущих, а не послушных...

Орфу, великолепному рассказчику, свойственно чувство юмора, и он, по-видимому, любит смешное. Вот, например, он описывает случай, происшедший с ним на границе, через которую он перевозил в своей машине негритянскую девушку, приехавшую обучаться в его институт, но не имевшую визы; обрисовывает пограничника, звонившего по телефону и в полной растерянности докладывавшего начальнику, что «на границе доктор Орф со своей собственной негритянкой»; передает реплики начальника... При этом, как драматург и мастер устных рассказов, он живыми интонациями изображает действующих лиц этой сценки, и она становится зримой и удивительно комичной. Или другое: одна из общеобразовательных школ была названа его именем, хотя по соблюдавшимся традициям имя крупного деятеля обычно лишь после смерти присваивалось тому или иному учреждению. В благодарственной речи Орф, по его словам, «успокоил» организаторов, сказав, что в конце концов обычай присваивать имена умерших будет соблюден, надо лишь... немного подождать.

Мы беседовали с Карлом Орфом по многу часов ежедневно. В беседах, кроме педагогов института — доктора Германа Регнера, профессора Вильгельма Келлера, магистра Лило Герсдорф, принимали участие два музыканта, приехавшие с Орфом. Это известнейший педагог и талантливый соавтор «Шульверка» Гунильд Кеетман и видный деятель музыкально-педагогического образования, фольклорист, директор Троссингенской

высшей музыкальной школы профессор Гвидо Вальдман. Широко эрудированный музыкант, человек умный и остроумный, он хорошо владеет русским языком (родился и детство провел в Петербурге), знаком с советской музыкально-педагогической и музыковедческой литературой.

Естественно, что больше и подробнее всего мы обсуждали пути и методы музыкально-педагогической работы с детьми и подростками. Но нередко, особенно вне института, беседа принимала неожиданный оборот. Орф говорил с нами на разные темы — об общих и частных проблемах музыкального творчества, о воспитании человеческой личности средствами искусства, о своих путешествиях по разным странам...

В чем видит Орф-композитор свою основную творческую задачу? В том, чтобы пробудить в человеке человеческое: честность, благородство, достоинство, смелость; в том, чтобы выразить средствами музыки то, что объединяет лучших людей разных стран и народов. И не потому, что искусство должно уводить человека от жизни, а как раз по противоположной причине, потому что Орф, как большой художник, осознает свою сопричастность времени и ответственность перед современностью, он часто обращается к прошлому и к античности: избранная тематика позволяет ему придать выразительную силу общечеловеческому, тому, что, по его словам, «душевно объединяет людей, независимо от того, к какой расе или национальности они принадлежат». По его глубокому убеждению, многое в этом прошлом «продолжает быть живым, как в те далекие времена», и средствами искусства надо придать этому живому прошлому новую выразительную силу.

Каковы же эти средства? Если ответить в самой общей форме, то Орф считает средствами наиболее сильного воздействия синтетические. Речь идет о всем комплексе выразительных возможностей музыкального театра. В беседах с нами он этого вопроса касался лишь проходя и не развивал свои мысли. Но в одном из интервью высказался достаточно обстоятельно:

«С самого начала моим исходным пунктом был театр, причем первоосновой для всей словесной речи всегда была музыка. Для меня человек в его элементарных переживаниях — центральная фигура. Поэтому

все действующие лица, которые участвуют в моих спектаклях, опираются на игру, пение и речь, а не на оркестр. Инструментальной части отведена задача создать соответствующую смыслу и действию звуковую атмосферу, в которой разворачиваются переживания отдельных исполнителей. Речь идет, таким образом, о музыке, отклоняющейся от тенденций XIX века и совершенно по-иному направленной. В XIX веке музыка в опере постепенно все в большей и большей степени стала музыкой симфонической. Для того чтобы на сцене снова поставить в центр внимания человека, чтобы сделать впечатляющим его образ во всей его пластичности и жизненной полноте, исходя исключительно из его переживаний, а не опираясь на комментирующие выступления инструментов, — не оставалось ничего другого, как принести в жертву симфонический оркестр»¹.

Я остановился на всем этом с известной подробностью, в частности, и потому, что особое внимание к синтетическому использованию звучащего слова, пения, жеста, танцевально-ритмического начала и инструментальной атмосферы, характеризующей происходящее, присуще не только Орфу-композитору, но и Орфу — реформатору детского музыкального воспитания: ведь эти же идеи лежат и в основе «Шульверка».

Здесь уместно рассказать об одном из наших диалогов с Орфом. Он возник как-то неожиданно в связи с двумя друг с другом никак не связанными вопросами: возможностью вернуть синтетичность музыкальному искусству и... очень высокой оценкой наших выдающихся исполнителей, которую Орф высказал и в беседах с нами, и в письме к автору этих строк.

— Почему бы вам не написать, — спросили мы его, — для таких артистов, как Гилельс, Ойстрах или Рихтер, концерт для инструмента с оркестром?

— Прежде всего я полагаю, что жанр концерта для солиста с большим оркестром в том виде, в каком он создавался в XIX веке в связи с развитием виртуозности, изживает себя и сегодня клонится к упадку. Впрочем, быть может, инструментальный концерт еще даст новые всходы, но, вероятно, в несколько ином виде, скорее всего, как произведение для солиста и по-новому

¹ См.: «Musik im Unterricht», 1965, Heft 7/8, S. 233.

составленного своеобразного небольшого камерного оркестра. К тому же не забывайте: я ведь люблю слово и пишу в течение многих последних лет музыку, связанную с текстом.

Я напомнил Орфу о концерте со словом — о Фантазии (ор. 80) для фортепиано, хора и оркестра Бетховена.

— Но согласитесь, эта Фантазия — не лучшее из созданного Бетховеном... Нет, в инструментальном концерте с текстом есть что-то искусственное...

Разговор на какое-то мгновение замолк, затем перешел к музыке Шостаковича, к которой Орф питает живой интерес. По какой-то ассоциации, в тот момент для меня неведомой, он и профессор Г. Вальдман стали спрашивать о нашем отношении к музыке Карла Амадеуса Гартмана, немецкого композитора, скончавшегося в 1963 году.

Мы эту музыку не знали.

— Как же так, — удивился Вальдман, а вслед за ним и Орф. — Гартман — талантливый художник, пацифист, демократ, подвергавшийся репрессиям при гитлеровском режиме; музыка его была запрещена и не исполнялась до окончания войны... Мы называем его иногда нашим Шостаковичем. По силе воздействия он приближается к Шостаковичу, но, быть может, менее трагичен. Вот к чему приводит недостаточная информация друг о друге. Впрочем, нам всем не столько необходимы информационные сведения, сколько более тесные и частые контакты¹.

Контакты... Орф любит это слово, часто к нему возвращается, использует в разных аспектах. Речь идет не о внешних, лишенных внутренней содержательности контактах, которые опустошают душу и которые надо уметь рвать, не о дипломатических «контактах вежливости» и не о тех контактах, при которых один деспотически навязывает свою точку зрения другому.

— Современные технические средства, — говорит Орф, — телефон, видеотелефон, радио, телевидение, само-

¹ Благодаря любезности Клауса Шелля, представителя издательства Шотта, приехавшего в Зальцбург на нашу встречу с К. Орфом, нам была предоставлена возможность познакомиться с партиями ряда произведений К. А. Гартмана. К творчеству этого композитора стоило бы вернуться. Одно несомненно: музыка его заслуживает внимания наших исполнителей.

леты — как будто позволяют установить более тесные контакты. Но все это само по себе вовсе не сближает людей, а порой отдаляет. Нужны непосредственные человеческие контакты — личные, душевные, сердечные. Надо воспитывать доброжелательный интерес к другому, к другой точке зрения, надо формировать «открытую душу». Музыка способна проложить для этого пути, но только «контактная», обладающая даром воздействия, а не искусственно усложненная и излишне изощренная. Простым выразительным средствам следует вернуть их свежесть, исконную первозданность, выразительную силу... Если с юных лет по правильному пути повести музыкальное воспитание, формируя в ребенке «открытую душу», фантазию, воображение, творческое начало, человечность, то уничтожение людей и войны — страшные события XX века — не повторятся... Утопия?.. Может быть... но можно ли и нужно ли жить без утопий?

Орф любит контакты-общения, он наблюдателен, обладает острым зрением, и поэтому его рассказы о посещении ряда стран, особенно Ганы и Японии, увлекательны и интересны. По ходу рассказов он рисует «открытые» и «замкнутые» человеческие характеры, говорит об африканском фольклоре и его близости к «элементарной музыке», возмущается расовой дискриминацией...

— А не посетить ли вам Советский Союз, где так полюбили «Кармину Бурану» и «Умницу», где с огромным интересом относятся к проложенным вами путям детского музыкального воспитания?

— С радостью приехал бы, — отвечает Орф. — Знаком с вашей музыкой. Страну вашу не знаю, но она представляется мне чем-то светлым...

ОРФ-ИСПОЛНИТЕЛЬ

В один из вечеров перед отъездом из Зальцбурга мы познакомились еще с одной стороной дарования Орфа, для нас неожиданной. Он выступил перед педагогами и студентами института как исполнитель, разыгрывающий драматическое представление в «театре одного актера». Он читал им же написанное в диалогической форме древнее альпийское предание о рождении Христа-мла-

денца, предание, вобравшее в себя языческие и христианские мотивы. Здесь было все, чему положено быть в народной сказке: ведьмы, волшебное зеркало, позволяющее увидеть дали дальние, заклинания, колдовство, неистовство бури в горах, предсказания и, конечно, победа света и добра над тьмой, над злом. Легенда эта написана на народном немецко-альпийском диалекте, частично использована при этом латынь, а в одном случае даже древнегреческий. Но вот что самое удивительное: читал Орф так, что слушатель, предварительно ознакомленный лишь с общими контурами сюжета, понимал, не зная ни диалекта, ни латыни, ни греческого, выразительный смысл каждого слова, тончайшие детали драматического действия.

Вдохновенная и чародейственная сила своеобразного орфовского чтения потрясла меня. Я испытывал то высокое и глубокое эстетическое наслаждение, которое получаешь, когда соприкасаешься с искусством артистов такого громадного и могучего таланта, как Качалов или Станиславский, Гилельс или Ойстрах... И — чудо из чудес! Казалось, что прослушано было вовсе не чтение, а звучащая драматическая музыка, хотя музыки в собственном смысле этого слова не было никакой: Орф читал один-одинешенек, без какого бы то ни было инструментального или вокального сопровождения. Уже позже, изучив легенду, я понял, что и самый текст ее написан рукой музыканта-драматурга, слышащего ритмоинтонации и звуковые краски каждого слова, каждого построения, каждой сцены.

Описать орфовское чтение, охарактеризовать его и проанализировать трудно. Я решаюсь это сделать не без известной робости и только потому, что получил возможность благодаря любезности Орфа многократно прослушать альпийскую легенду в его исполнении, записанном на пластинке. Правда, это были лишь слуховые впечатления без жестикуляции и мимики.

Последим же за чтецом. Небольшой зал. Полукругом расположившиеся слушатели. За столиком Орф... Идет негромкий разговор ведьм, прерываемый их «хором». Сухой, скрипучий и обесцвеченный старческий голос, иногда переходящий в шепот. Острые и чуть угловатые, но очень сдержанные жесты, повороты головы, мимика. Все ритмизовано — проза и стихи. Метрический

пульс, ритмический рисунок, внезапные или постепенные метроритмические переходы столь же явственны, как в музыкальном произведении. Темп — сначала нечто вроде *Con moto, ma ben articolato* — все убыстряется. Слова постепенно теряют протяженность, произносятся ди-кой скороговоркой. Их уже почти не слышно (впрочем, они повторяются и потому остаются в сознании); только — общее звучание, метроритм и темп... Любыми средствами колдуньи хотят уничтожить Христа-младенца. Заклинания, вызов злых ветров, снежной метели... Пока — только ритмы и звуковые краски слова. Мелодии, реальной мелодии нет. Есть лишь мнимая, кажущаяся мелодия, которая сама собой возникает в воображении слушателя. Но одного лишь ритмического начала Орфу не хватает, и он тихо-тихо, затем громче начинает напевать. Нет, не петь и, быть может, даже и не напевать, а только на нотах определенной звуковой высоты произносить заклинание ведьм:

Wind und weh,
Wind und wehl

Мелодия — всего лишь два соседних нисходящих звука, одна и та же повторяющаяся мелодическая секунда в размере $6/8$. Но какой эффект оказывает эта неожиданная мелодизация, это простейшее и в то же время могущественное элементарное выразительное средство, использованное в определенной ситуации!.. И вот ветры, послушные заклинаниям колдуний, становятся все злее и злее, снежная буря гудит и свирепеет. Силы тьмы, страшилища преисподней в бешенстве готовы растерзать младенца... Орф подымается во весь рост, жесты становятся более размашистыми; он — сама разбушевавшаяся стихия... Раздается взрыв неступленного, яростного сатанического хохота — силы мрака торжествуют, предвкушая победу... *Crescendo, crescendo molto, fortissimo*. Звучит — так представляется — весь симфонический оркестр... Неожиданно все обрывается. Горная пещера, в которой укрываются до костей продрогшие, усталые и голодные пастухи... Простой народный говор — альпийский диалект, простые, бытовые, прозаические интонации. Реплики, перемежающиеся паузами... Укладываются спать... Отдельные слова сквозь сон... *Piano — pianissimo*... Молчание. Тишина.

Так заканчивается первое действие легенды, так построена его динамическая музыкально-архитектоническая форма — от угловатых старческих реплик (*mf*) и шепота (*p*) к оглушающему саркастическому хохоту (*ff*), а затем к полному успокоению (*pp*, пауза).

Не буду столь же обстоятельно описывать дальнейшее. Отмечу лишь несколько важнейших моментов. Во втором действии, следующем за первым без перерыва, Орф «лепит» ритмоинтонациями, тембром, артикуляцией и динамикой характеры двух спорящих пастухов: молодого, верящего в грядущее светлое начало, и прожившего, видимо, нелегкую жизнь старика, издевающегося над теми, кто мечтает о возможности мира между людьми. Язвительный, акцентированный метроритм и негодующие интонации его реплик запечатлелись в памяти так, как будто я только-только их слышал:

Ap rax,
ap rax,
— hats des cho amal gebn? —
ap rax,
ap rax
bei de hominibus! ¹

В дальнейшем (если воспользоваться музыкальной терминологией) — новое варьированное проведение «тематизма ведьм», заканчивающееся злобно-лукавым пророчеством старой колдуньи: люди погибнут и без нашего, злых волшебниц, вмешательства — от своей глупости, вражды, подлости, зависти. Композиционный смысл этого проведения, как нередко бывает в музыкальном произведении, — оттянуть, задержать кульминационную точку... Но добро, как и должно быть в народной сказке, конечно, восторжествует.

Наступает кульминация второго действия — высшая кульминация всего предания. Но какими тончайшими музыкальными средствами она осуществлена Орфом! Как и в «кульминации зла» (заклинание стихий — мелодическая секунда, адский хохот), чтецу одной лишь ритмизации недостаточно. И здесь, во второй раз на

¹ Мир, мир — было ли когда-либо такое? — мир, мир между людьми! (нем. диалект и латынь).

протяжении полуторачасового чтения, он обращается к реальной мелодизации — к одной лишь терции, на звуках которой в четырехчетвертном размере, *по legato, piano* произносит названия притаившихся под снегом весенних цветов:

Primula, primula,
primula veris!
Crocus!
Auricula...

Но как глубоко западают в душу эти терции, напеты светлым, высоким детским голосом столь удивительно нежно и трепетно, что боишься спугнуть их. К тому же эти высокие и тихие кульминационные ноты оттеняются низким-низким *basso profundo*, гулким и протяжным, добрым голосом матери-земли, начала всех начал, на одной звуковой высоте произносящей древнегреческое двустийше... Все заканчивается в благостной торжественной тишине.

Какое невиданное умение в поэтическом слове слышать музыку: и ритмо-мелодическое начало, и тембры, и «инструментовку», и артикуляцию, и акцентировку! Какой дар построить из всего этого целостную музыкальную форму! Какое богатство, какое разнообразие, какая неистощимость выразительных средств! Таково впечатление, остающееся после «омызыкаленного чтения» Орфа. Когда же обращаешься к анализу, то средства, какими пользуется Орф, оказываются столь же простыми, «элементарными» (пользуясь орфовским термином), как и те, которые отличают его музыку. И, может быть, в этой, если хотите, творческой реабилитации «простых, элементарных средств» кроется громадная сила их воздействия?

К сожалению, я не слышал, как Орф исполняет свои музыкальные в собственном смысле этого слова произведения. Поэтому обращаюсь к свидетельству другого: «Тот, кто когда-либо слышал, как Орф играет свои произведения на рояле, уже имел возможность видеть перед собой весь спектакль. В этом показе столь пленительная сила выражения, что он, собственно говоря, предвосхищает всю постановку. Сцена может лишь сделать попытку в известной мере приблизиться к этому волшебству.

Превзойти его она не сможет... В этом человеке глубочайшее слияние музыкального, поэтического и изобразительного»¹.

О «ШУЛЬВЕРКЕ» К. ОРФА

Вместе с читателем нам предстоит посетить занятия в Институте Орфа, в значительной части опирающиеся на изучение принципов и практических методов работы по «Шульверку» — пособию по музыкальному воспитанию детей, созданному К. Орфом совместно с Г. Кеетман. Что же представляет собой это издание, или, точнее, пять томов первого его раздела, который носит подзаголовок «Музыка для детей»?

Вообразим музыканта-педагога, который незнаком с орфовской системой музыкального воспитания или же знает о ней больше понаслышке, чем по существу, и который впервые просматривает «Шульверк». Ряд пьес, вероятно, вызовет восхищение свежестью и какой-то чарующей детской чистотой. До чего же все просто и естественно! Проще простого! И самому как будто ничего не стоит написать такого рода музыку, опирающуюся на народные мотивы! Таково первое впечатление, когда не отдаешь себе отчета, какой талант и сколько инициативы, выдумки, композиционного умения и тонкого чутья необходимы художнику для того, чтобы проникнуть в мир детски-наивного или отрочески-восторженного и сотворить художественно прекрасное из простейшего материала и в простейших формах; когда еще не задумываешься, какая нужна смелость и убежденность, чтобы в наш век «утонченного» и «усложненного» искусства творить в этой простоте, или, пользуясь орфовской терминологией, в сфере «элементарной музыки».

За первыми впечатлениями следуют размышления и вопросы, подчас недоуменные. Для чего, собственно говоря, служат эти пьесы? Для разучивания и исполнения детьми, подобно детской музыке Шумана, Чайковского или Прокофьева? Почему эти партитуры расписаны для

¹ Sellner Gustav Rudolf. Carl Orff und die Szene. — In: Carl Orff. Ein Bericht im Wort und Bild. Mainz, 1960, S. 26.

новых и не встречавшихся на практике инструментов? Почему внимание детей длительное время задерживается на разных вариантах одного и того же? Что это за ритмо-речевые упражнения без мелодизации в пособии по музыкальному воспитанию?

Итак, что же такое «Шульверк»? Вернер Томас, один из поборников этого пособия, обратил внимание на то, что вторая часть немецкого составного термина «*Schulwerk*» происходит от слова «*wirken*» (действовать) и нацеливает на активное действие, сотворчество, собственное «формование» музыкального материала. Акцент, сделанный В. Томасом, справедлив, и на вопрос о сущности «Шульверка» можно ответить — пока еще в самой общей форме — так: пьесы Орфа и Кеетман написаны вовсе не для того, чтобы дети их заучивали и демонстрировали свое исполнительское умение; пьесы эти — модели, созданные рукой крупного мастера¹, — предназначены для того, чтобы стимулировать музыкальное творчество детей, даровитых и менее способных, вызвать к жизни детское музицирование, в первую очередь коллективное. В известном смысле это роднит «Шульверк» с народным музицированием, участники которого нередко продолжают коллективно творить на основе уже созданного и вносят, осознанно или неосознанно, в устоявшееся нечто свое, сиюминутное.

Система детского музыкального воспитания Орфа и его «Шульверк» не возникли, да и не могли возникнуть, как нечто заранее точно намеченное и запланированное, а потом осуществленное. Все это оформилось в практике работы с детьми, в размышлениях и снова в практике. Орф сравнивает «Шульверк» с дикорастущим растением, которое приживается там, где находит подходящую почву и где имеются условия для произрастания. «Шульверк» мог быть создан и привиться потому, что в известном смысле подготовлен предшественниками Орфа и отвечает требованиям жизни и времени.

¹ Я позволю себе заметить, что и инвенции Баха — в несколько ином смысле, чем пьесы из «Шульверка», — также являются моделями: ведь баховские педагогические миниатюры предназначены были не только для исполнения, но и для того, чтобы служить образцами полифонического «изобретательства», «выдумки» (вспомним значение слова *inventio*) и дать толчок композиторской фантазии учащегося.

Этих предшественников, далеких и близких, называют и Орф, и Эбергардт Прейсснер (скончавшийся несколько лет назад президент Моцартеума) в статье, посвященной попытке определить место «Шульверка» в истории музыкальной педагогики¹. Дороги к Орфу ведут и от Песталоцци с его стремлением развить творческое начало и самостоятельность мышления ребенка; и от современника Песталоцци — Ганса Негели, швейцарского педагога-практика, доказывавшего, что в основу музыкального развития должно быть положено воспитание ритмического начала; и от Иоганна Готфрида Гердера, писавшего, что музыка, слово и жест в их взаимосвязи открывают новый путь для художественного творчества; и от Эмиля Жак-Далькроза, создавшего систему музыкально-ритмического воспитания; и от Белы Бартока, по-новому взглянувшего на фольклор, на народные лады и ритмы и, в частности, на роль всего этого в детском музыкальном воспитании; и от Пауля Хиндемита, вновь привлечшего внимание к старой немецкой песне; и, быть может, от ряда музыкантов-педагогов XX века, ратовавших за возрождение музыкальной импровизации как метода музыкального воспитания.

Педагогические пробы Орфа, которые привели к созданию «Шульверка», начались в середине 20-х годов. Это был период расцвета немецкой музыкально-педагогической мысли. В Германии во главе музыкального воспитания и образования стал Лео Кестенберг, которого Орф и профессор Г. Вальдман в беседе с нами называли великим человеком, а упоминавшийся уже В. Томас именует гениальным. Мы знаем о нем, к сожалению, меньше, чем должны были бы знать. Ученик и друг Ф. Бузони, великолепный музыкант и концертирующий пианист, демократ и пацифист (вынужденный в 30-х годах бежать из Германии), Кестенберг на посту референта по вопросам музыки в Министерстве культуры с исключительной инициативой, энергией и, конечно, знанием и пониманием дела взялся за широкое реформирование музыкального обучения. Он сумел создать своей практической деятельностью и теоретико-публицистическими статьями творческую атмосферу, в кото-

¹ См.: Preussner Eberhard. «ABC der musikalischen Anschauung». — In: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz, 1962.

рой стали возможны методические поиски, эксперименты и дискуссии. А без них, как известно, педагогическая теория раньше или позже выхолащивается и увядает, педагогическая практика костенеет в догмах и штампах. В обстановке реформ и споров был создан первый вариант «Шульверка». Вскоре — в самом начале 30-х годов — Кестенберг, оказавший этому пособию значительную поддержку, был смещен с должности и, как говорит Орф, «политическая волна смысла развиваемые в «Шульверке» идеи, как нежелательные».

Между версией «Шульверка», вышедшей в 1931 году, и нынешней, созданной спустя почти два десятилетия после первой, имеется существенное и в известном смысле принципиальное различие. Уже в первом варианте явственно отразилась тенденция, характерная для ряда композиторских, а затем исполнительских направлений XX века: если в XIX веке важнейшим организующим моментом стала гармоническая функциональность, то теперь она начала терять значение первоосновы и уступила место метроритмическому началу. По поводу первого варианта «Шульверка» Орф говорит, что «центр тяжести был перенесен с односторонне гармонической на ритмическую сторону». Первая концепция «Шульверка» может быть, по мнению В. Томаса, охарактеризована словами Доротеи Гюнтер (в ее школе Орф проводил свои первые музыкально-педагогические эксперименты), сказанными в предисловии к этому учебному пособию: «Из движения — музыка, из музыки — танец!»

И в нынешнем «Шульверке» ритму и музыкально-ритмическому воспитанию отводится огромная, первостепенная роль. Орф и здесь исходит из ритма. Но теперь — не только на основе движения и игры на элементарных инструментах, но прежде всего опираясь на речь, музыкальную декламацию и пение. Слову — элементу речи и поэзии, слову, из которого рождается пение, слову — его метрической структуре, его мелодико-интонационному произнесению и его звучанию — светлому или гулкому, прозрачному или густому, легкому или вязкому — уделяется теперь особое внимание. И, конечно, не только отдельному слову, но рифмам, поговоркам, пословицам, детским дразнилкам, считалкам... Ведь сплав звучащего слова, жеста и движения —

первичная основа музыки. Характерно, что в связи с «Шульверком» В. Томас вспоминает ряд сходных мыслей о музыке, высказанных в разные века, и среди них те, которые записаны в древнейшем восточном трактате по этике: «Пение возникает из слова, оно образуется из протяжно произнесенных слов. Если человек радуется по поводу чего-либо, он это высказывает. Если высказанное не удовлетворяет его, он начинает протяжно произносить слова. Если протяжно произнесенные слова не удовлетворяют его, он прибавляет к ним возгласы и вздохи. Если возгласы и вздохи не удовлетворяют, то как-то незаметно руки приходят в движение, а ноги начинают танцевать». В. Томас добавляет, что взмахи рук и движения ног — не только возникновение пантомимы; вслед за тем рождается необходимость играть на «инструментах» — сначала в виде хлопков и притопов, потом в виде ударов по звучащему дереву или металлу¹.

Конечно, индивидуальный музыкальный стиль Орфа, стиль композитора, написавшего «Кармину Бурану», «Умницу», «Бернауэрин», «Антигону», явственно сказался на пьесах и упражнениях «Шульверка», подобно тому как характерные стилевые особенности Шумана и Чайковского, Мусоргского и Белы Бартока, Дебюсси и Прокофьева отразились на их музыке, обращенной к детям или повествующей о детях. Конечно, «Шульверк» и орфовская музыка для театра имеют общие корни. Но каковы эти корни? Некий сплав элементарной музыки, танца и речи? Да, это единство очень важно, и в «Шульверке» оно особенно явственно, ибо, пользуясь выражением В. Томаса, продемонстрировано *in nuce*². Но этот сплав, если говорить об орфовском индивидуальном стиле, теснейшим образом связан с различными историческими пластами немецкого фольклора, хотя авторы «Шульверка» в заключительном томе обращаются и к старофранцузским, и к норвежским, и к каталонским, и к датским песням и танцам.

Национально-немецкое придает «Шульверку» почвенность, но нисколько не суживает значения помещен-

¹ См.: Thomas Werner. *Bildung zum Sprache im Orff-Schulwerk*. — In: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz, 1962, S. 18.

² В зародыше (*лат.*).

ных в нем пьес. Их можно с успехом использовать в музыкально-воспитательной работе с детьми других стран. Правда, — и это нужно подчеркнуть, тем более что об этом говорил с нами и Орф, — в каждой стране «Шульверк» обязательно должен быть существенно обогащен своим словесным и музыкальным народным достоянием, в частности детским фольклором. К этому вопросу еще придется вернуться. А сейчас хочу лишь отметить, что на такую национальную адаптацию «Шульверка» (которая должна заключаться не столько в том, чтобы присочинить что-либо новое, сколько в том, чтобы найти это новое в своем народном богатстве и вдохнуть в него современную жизнь) имеет право лишь тот творчески одаренный музыкант, кто проникнется важнейшими общими идеями, лежащими в основе музыкально-педагогической концепции Орфа, и найдет путь, ведущий к их осуществлению. Идеи эти — воспитать личность ребенка и заложить прочный фундамент подлинной музыкальности; путь этот, вернее, начало пути — ввести в мир «элементарной музыки» и побудить творчески ее познать.

Воспитать личность ребенка, воспитать человечность в маленьком развивающемся человеке! Сначала вне прямой зависимости от Орфа и его идей привлеку внимание к некоторым хорошо известным сторонам этой проблемы. Один из принципиальных недостатков воспитания — вера в магическую силу логических поучений и велений, которые обрушиваются на воспитуемого с разных сторон — из уст педагога, со страниц детских изданий, из репродуктора, поучений и велений, которые нужно, мол, воспринять, вобрать в себя, усвоить, «проглотить» для того, чтобы стать достойным членом общества. Акцент я хочу сделать вот на чем: сравнительно редко задумываются над эмоциональной стороной дела, над личным переживанием, и если воспитуемый не поддается воздействию, то... усиливают поток информационных сведений и нравоучений, забывая, что самое правильное, ценное и дорогое, облаченное в назойливо-стандартную форму, способно вызвать внутреннее сопротивление и привести к результату, обратному тому, какой был задуман.

Сколько бы верных слов мы ни говорили, скажем, в защиту тезиса «Моцарт и Пушкин — великие худож-

ники», этого может оказаться недостаточным, чтобы вызвать любовь к их творчеству и радость, доставляемую этой любовью. Как добиться желаемого? Воспитанием чувств ребенка, а одной из могущественных форм такого воспитания является эстетическое воспитание, предполагающее возникновение своего личного отношения к Пушкину или Моцарту, того личного, только ему одному присущего отношения, которое в конечном итоге ведет к формированию личности.

Нас окружает не только природа с ее бесконечным разнообразием, но и мир, сделанный руками человека. Благодаря современной технике в этом мире господствуют стандарты, которые могут, конечно, улучшить наше материальное благополучие. Но в любой области, скажем, в жилищном строительстве, эти стандарты, если им ничего не противопоставляется, оказывают в известном смысле негативное воздействие на наше мышление. Человеческая натура осознанно или неосознанно сопротивляется этой стандартизации. «Ведь жилье наше так требует элементов нестандартных, индивидуальных именно потому, что само оно стандартно и не может, не должно быть иным», — справедливо писал автор статьи об одном из районов Москвы...¹ Ребенок (или взрослый), который на долгие часы приковывает себя дома к телевизору, а на природе к транзистору, перестает порой замечать солнечный закат или цвет морской воды, реже, чем раньше, размышляет над книгой, нотами или картиной, реже остается наедине со своими думами и переживаниями, реже ищет личное отношение к окружающему.

Обступающий нас мир, в котором многое быстро становится для ребенка привычным, а потому лишается свежести и ветшает, — способен ли он сам по себе воспитать то высокое «чувство удивления», которое нередко служит толчком к творчеству, пусть и элементарному? Как сохранить на долгие годы присущее развивающемуся детскому сознанию «чувство изумления», которым прониклась в стране чудес Алиса из прелестной сказки Льюиса Кэрролла? Не таится ли, в частности,

¹ Полякова Е. Большая Москва, Медведково... — «Новый мир», 1967, № 10, с. 145.

в быстром угасании этого наивного чувства опасность для развития высокой человеческой культуры, которую двигает, как известно, не стандартизованная, а индивидуальная мысль, если хотите, мысль-фантазия, часто представляющаяся удивительной, необычной, невозможной, парадоксальной.

Орф разделяет эти соображения, поддерживает их и говорит:

— Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок — музыкантом или врачом, ученым или рабочим, задача педагогов — воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. «Шульверк» направлен на то, чтобы пробуждать к созиданию в области музыки. Но привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка.

— И современный импровизационный джаз, — добавляет профессор Г. Вальдман, — это отдушина, творческая отдушина. Современный человек хочет сам делать музыку. Отсюда импровизационный джаз. «Шульверк» Орфа, направляя творческие поиски ребенка, уводит его от столь распространенного теперь плохого импровизационного джаза.

«Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» (Песталоцци), «мы познаем лишь постольку, поскольку сами делаем» (Новалис) — к этим двум оттенкам одной и той же мысли орфовцы часто возвращаются в своих высказываниях. Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, — вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей. Такова одна из общих идей, лежащая в основе «Шульверка».

Но это же детское творчество, как ничто другое, способствует развитию музыкальности, которой порой не хватает не только любителям, но и профессионалам, и, таким образом, другая общая идея «Шульверка» — заложить фундамент музыкальности — неразрывно связана с первой. В. Келлер в одной из статей пишет: «Акомпаниаторы и дирижеры могут рассказать поразительные вещи о немзыкальности певцов с отличными

голосами и о немзыкальности прославленных инструменталистов-техников»¹. По-видимому, музыкальное воспитание этих артистов было построено на песке? Но они все же стали «прославленными» исполнителями. Так, быть может, этот «фундамент музыкальности» вовсе и не нужен? Быть может, достаточно шлифовать и шлифовать то, что лежит на поверхности и, как представляется «спешащим педагогам», легко поддается такой обработке? Вопрос поставлен, конечно, чисто риторически: любой широкомыслящий и обладающий жизненным опытом музыкант прекрасно знает, что немзыкальность этих «прославленных» концертантов обязательно скажется и на общем характере интерпретации, и на отдельных частностях, и на памяти... Ну, а если речь идет о детях или подростках, которые, занимаясь музыкой, не стремятся выйти в профессионалы? Закладывается ли у них основа музыкальности разучиванием нескольких пьес, сведениями из теории и истории музыки и, в лучшем случае, слуховыми упражнениями?

Когда говорится о фундаменте музыкальности, имеется в виду музыкально-ритмическое чувство и музыкальный слух, позволяющие пережить-понять музыку, и, подчеркиваю, способность свободно в ней ориентироваться и свободно с ней «обращаться» — прочесть с листа, протранспонировать, сыграть в другой фактуре, досочинить недостающее (скажем, аккомпанемент)... Тут придется повторить то, о чем я когда-то писал: если ребенок перескакивает ступени развития, не музицирует, а только «интерпретирует», не познает на опыте, как создается музыка, как она формуется, как «сопротивляется» ее материал, иными словами, если в обучении хоть в некоторой степени не пытаются сблизить «композиторское» и «исполнительское», — не удастся заложить у широкой массы детей фундамент музыкальности.

«„Шульверк“, — пишет В. Келлер, — ни в коей мере не ставит перед собой задачу заменить специальное обучение способных учеников или мешать музицированию на других (то есть на сложных. — Л. Б.) инструментах. Напротив, «Шульверк» стремится наряду и одновремен-

¹ Keller Wilhelm. Elementare Musik.— In: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz, S. 35.

но с любым специальным обучением помочь всем детям овладеть основами музыки»¹. Слово-сочетания, которыми часто пользуются, нередко теряют свою изначальную понятийность и выразительную силу и перестают быть носителями того смысла, который был в них первоначально заключен. Вот почему в формулировке В. Келлера я хотел бы подчеркнуть слово овладеть; овладение основами музыки предполагает не только основательное приобретение каких-то знаний, но, главное, умение ими активно и творчески оперировать. Не только «знать», но и «сделать», или, быть может, еще точнее: «сделать» и в силу этого — «знать».

Осуществить все это в музыкально-воспитательной работе можно только в том случае, если начать с самого простейшего. Тут мы обращаемся к тому, в чем с особой силой сказалось новаторство Орфа, — к планомерному использованию в работе с детьми «элементарной музыки» (или, как уточняет В. Томас, «элементарного музицирования», ибо понятие «музыка» невольно ассоциируется с уже созданным, с уже имеющейся композицией, а «музицирование» — с создаваемым, с находящимся *in statu nascendi*², с импровизацией, а не интерпретацией).

Здесь не место подробно говорить об элементарной музыке и об элементарном музицировании. К тому же, чтобы до конца понять сущность этих терминов, нужно прежде всего обратиться к изучению пьес-моделей из «Шульверка». Подчеркну лишь, что элементарное — это изначальное, но вовсе не примитивное; что элементарная музыка в простой форме может передавать «высокое» и «значительное» и, само собой разумеется, не является искусством второго ранга; что она содержит в себе то, что ведет к более сложному³; что она опирается на национально-народные истоки, музыкальные и речевые, но не должна отождествляться с народной музыкой («му-

¹ Keller Wilhelm. Einführung in «Musik für Kinder». Mainz, 1963, S. 3 (разрядка моя. — Л. Б.).

² В состоянии зарождения, возникновения (лат.).

³ Это, в частности, показал В. Томас. См.: Thomas Werner. Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule. — «Musik im Unterricht», 1965, Heft 7/8.

зыкальный фольклор может быть элементарной музыкой, — пишет В. Келлер, — но не обязательно является таковой»¹).

Инструменты для детского элементарного музицирования должны обладать эстетически привлекательной звучностью и при том быть очень простыми, удобными для игры и не требовать сколько-нибудь значительной выучки. Они должны без специальных передающих механизмов непосредственно подчиняться играющему — движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы, — человеческому телу. Наконец, это в первую очередь должны быть инструменты, которые обязаны своим происхождением «элементарному» — хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению — с другой, то есть ударные и духовые инструменты.

Такого рода инструментарий для музицирования был разработан Орфом совместно со знаменитым инструментоведом и музыковедом Куртом Заксом. Основной состав орфовского детского оркестра (поразительно красочного!) включает в себя: во-первых, так называемые штабшпили — мелодические ударные инструменты с деревянными и металлическими пластинками (различного размера ксилофоны, металлофоны, гlockenspieli, которые, кстати говоря, весьма далеки от оркестровых инструментов с теми же названиями)²; во-вторых, группу немелодических ударных инструментов (от детских литавр, двойного барабана и до маленьких тарелочек); в-третьих, очень простые духовые инструменты, родственные народной свирели, — разного диапазона блокфлейты; в-четвертых, некоторые смычковые инструменты, используемые на более высокой стадии музицирования для извлечения тянущихся звуков на «пустых» струнах.

Особо важную роль в детском музицировании играют ксилофоны, пластинки которых изготовлены из палисандрового дерева. Их звучность (как и звучность дру-

¹ Keller Wilhelm. Elementare Musik, S. 34.

² На русском языке нет специального термина для общего названия мелодических ударных инструментов с пластинками из разного материала. Поэтому здесь и в дальнейшем для их обозначения мы используем немецкое слово «штабшпили».

гих штабшпилей) полна мягкости, очарования и отличается удивительной чистотой и в буквальном, то есть в звуковысотном, и в переносном смысле этого слова. Ничего общего с игрушечными инструментами (в том числе ксилофонами и металлофонами), выпускаемыми музыкальной промышленностью в разных странах, орфовские инструменты не имеют, и это надо подчеркнуть. Первые — суррогат, который ведет к вреднейшему примитивизму; инструменты же Орфа, звучность которых доставляет эстетическое наслаждение, пригодны для серьезного детского музицирования.

Еще несколько лет тому назад, когда я с группой композиторов впервые был в Зальцбурге, Орф говорил нам:

— Если начинать работу с детьми на сложных классических инструментах, на рояле, смычковых и т. п., то овладение техникой игры, столь трудное, невольно отвлечет внимание детей и уведет от музыки, от музицирования, от импровизации. К тому же сложные инструменты невозможно использовать ни в детских садах, ни в начальной школе, где обучаются не только музыкально способные или специально подготовленные дети ¹.

В орфовском детском музицировании пению уделяется огромное внимание, и в большей части пьес из «Шульверка» дети поют. Однако пение не рассматривается как обязательное первичное выявление музыкальности. В. Келлер это подчеркивает: «Широко распространенное утверждение школьной премудрости о том, что *пение* — элементарная форма музыкальных проявлений и, следовательно, всякое музыкальное воспитание должно начинаться с пения, несостоятельно и в лучшем случае является полуправдой... Ни в примитивных, ни в высокоразвитых культурах инструментальное музицирование не развивалось из пения... На ранних стадиях музыкальной культуры и вообще человеческой деятельности ритмические движения тела, как форма выражения являющаяся первоначальным видом инстру-

¹ Орфовская система музыкального воспитания, как уже указывалось, не исключает обучения игре на классических инструментах. Следует в этой связи напомнить, что под общим титульным заголовком «Шульверк» Орф и Кеетман выпустили специальные сборники для фортепиано и скрипки.

ментальной музыки, играют такую же важную роль, как и вокальные проявления»¹.

Уже упоминавшаяся мною Доротея Гюнтер эпиграфом к своей статье об элементарном танце² взяла известные слова Гёте: «Мир в целом все время движется вперед, но молодое поколение всякий раз должно начинать с самого начала, и каждый индивидуум должен пройти эпохи мировой культуры». Мысль о том, что каждое индивидуальное сознание в своем формировании должно повторить все стадии исторического развития, представляется спорной и может быть подвергнута сомнению. Что же касается первой части тезиса Гёте — нужно приступать к работе с молодым поколением с изначального, элементарного, то это одна из тех азбучных истин, которую — во всяком случае в музыкальном воспитании — не так уже часто соблюдают. На протяжении исторического пути музыка все дальше уходила и продолжает уходить от своих первичных основ, и нынешний человек нередко оказывается оторванным от ее истоков — от элементарной песни, от элементарной игры на инструментах, от элементарной ритмодекламации, от элементарного танца. Орф и его последователи полагают крайне важным для дальнейшего развития музыкальной культуры и для музыкального воспитания, чтобы ребенок в ранние годы приник к этим живым источникам, познал начало всех музыкальных начал, научился из слова, ритма, движения создавать элементарную музыку.

Порой спрашивают: пусть так, пусть закладывается основательный фундамент, но как пойдет дело дальше? Э. Прейсснер, который напомнил об этом вопросе, справедливо заметил, что спрашивающие обычно не замечают, что до сих пор фундамент был подчас непрочен и большая часть здания держалась на живой нитке. И все же вернемся к поставленному вопросу, но придадим ему несколько иной, более узкий аспект: не уведет ли элементарное музицирование от прогрессивной музыки сегодняшнего дня, не затруднит ли в дальнейшем ее восприятие? Я убежден в обратном: не только не уведет и

¹ Keller Wilhelm. Elementare Musik, S. 32.

² Günter Dorothee. Elementarer Tanz.— In: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz, 1962.

не затруднит, но, напротив, облегчит ее усвоение. Что даст основание для такого утверждения? Ряд моментов, из которых укажу только два: во-первых, «Шульверк», подобно «Микрокосмосу» Бели Бартока, достаточно рано приучает слух к ладовому многообразию, и ребенок начинает переживать и осознавать мажор-минор с его кадансирующими тональными оборотами не как нечто «нерушимое» и «вечное», а как разновидности ладовости; во-вторых, орфовские модели воспитывают понимание и прочувствование свободного (но, само собой разумеется, ограниченного определенными рамками) формообразования, которое, с одной стороны, ведет к классическим структурам, а с другой — к иным, порой более гибким композиционным построениям. В. Келлер прав, думается мне, в утверждении, что «основательное музыкальное воспитание, опирающееся на элементарную музыку, создает иммунитет как против обывательского обожествления всего прошлого, так и против снобистского идолопоклонства и некритического преклонения перед любым „модерном“»¹.

ИНСТИТУТ ОРФА

Месторасположение для института было выбрано счастливо. Южная окраина Зальцбурга, удаленная от фестивалей и туристской суеты. Окруженный парком старинный дворец «Фронбург». Им владели с начала XVII века графы Куенбурги, а ныне это общежитие для студентов института, приехавших сюда из разных европейских, азиатских и американских стран. Небольшой открытый водный бассейн. Маленький театр с миниатюрной сценой на вольном воздухе — в теплые дни тут показывает спектакли оперная студия Моцартеума. Невдалеке альпийское предгорье... Здесь, рядом с дворцом, в 1963 году было возведено для института специальное двухэтажное здание, внешне скромное, но очень пропорциональное. Стоит оно в глубине, в нескольких десятках шагов от Hellbrunner Allee — нешумной магистрали, по которой движется городской транспорт.

¹ W. K. [Keller W.] Wohin führt das Orff-Schulwerk.—«Musik im Unterricht», 1965, Heft 7/8, S. 243.

Близость к природе, тишина и покой располагают к сосредоточенности.

Из окон второго этажа открывается живописный вид даже в холодные декабрьские дни, когда небо часто затянуто белесой пеленой. В здании просторно: ряд классных помещений и четыре зала. Легкие стулья так изготовлены, что их нетрудно взгромоздить друг на друга, освободив залы для занятий по движению. Все выдержано в светлых тонах. На стенах длинные темно-зеленые доски из какого-то пластика с нанесенными на них нотными линейками. Во встроенных шкафах — аппаратура для стереофонического воспроизведения музыки, демонстрации фильмов и диапозитивов. Кроме роялей, в одном из залов — клавесин... Чистота поражающая, завораживающая, настраивающая на серьезный лад и внутренне дисциплинирующая. В вестибюле педагоги, студенты, дети, посетители снимают обувь и надевают легкие туфли.

Для чего был создан институт? Каковы его цели и задачи? Орф частично повторил нам то, с чем уже выступал в печати.

— После того как был подготовлен «Шульверк», мне поначалу представлялось, что все, что я мог сделать для детского музыкального воспитания, я сделал, что моя педагогическая деятельность исчерпана и я могу от нее отойти. Оказалось, что это вовсе не так. Возникли новые обстоятельства, предусмотреть которые мы не сумели. «Шульверком» заинтересовались. Но это учебное пособие и новый инструментарий поставили такое множество новых проблем, общепедагогических, методических, дидактических и чисто технических, что разрешить их самостоятельно в духе наших принципов смогла сравнительно небольшая группа педагогов, творчески одаренная, инициативная и не опасавшаяся собственных экспериментов. Мы стали получать множество запросов из наших городов и из-за границы: где готовят педагогов для занятий по «Шульверку»? как организовать такую подготовку? как разрешить ту или иную практическую и методическую проблему? К тому же мы столкнулись с совершенно превратным использованием и самого «Шульверка», и детских музыкальных инструментов, которое искажало и даже дискредитировало наши идеи. Пришлось снова вмешаться и попытаться ор-

ганизовать центр, в котором шла бы подготовка учителей; продолжалась бы опытная работа с детьми; разрабатывались бы новые формы работы с тем, чтобы наша музыкально-воспитательная система не остановилась на достигнутом и двигалась вперед; суммировался бы опыт практической работы в разных странах; могли бы встречаться наши и зарубежные педагоги и исследователи, заинтересовавшиеся «Шульверком». Так с помощью тогдашнего президента Моцартеума профессора Эберггардта Прейсснера были организованы сначала семинары, а потом — институт.

В первую половину дня в орфовском институте занимаются студенты. Работа с ними ведется по трехгодичному, двухгодичному или одногодичному учебным планам в зависимости от их предварительной подготовки и характера предстоящей педагогической деятельности. Вторая половина дня, как правило, отдана детям. Педагоги института и под их наблюдением студенты-практиканты обучают детей, опираясь на «Шульверк». Дети принимаются без предварительного отбора и испытаний. Иное дело — студенты: их способности, знания, умения, подготовка, интересы проверяются на приемных экзаменах, и в институт поступают только лучшие. Предпочтение отдается тем, кто проявляет, пусть и в зачаточной форме, творческие способности и любовь к педагогике.

— Случается, — говорит Орф, — что мы не принимаем весьма подвинутых музыкантов и отдаем предпочтение менее опытным. Так, в прошлом году мы не взяли пианистку, которая окончила Моцартеум, хорошо разыгрывала свой фортепианный репертуар... Но слух ее был развит недостаточно; она не умела в самом простом виде импровизировать и, главное, не понимала, для чего это надо... Психологически перестраиваться ей было уже поздно...

Практические и теоретические занятия со студентами проводятся в институте по ряду дисциплин: изучение «Шульверка» и инструментов, которые в нем используются; владение телом и музыкально-двигательные дисциплины; фортепиано, ансамбль и дирижирование; постановка голоса и воспитание речевой культуры; импровизация и сочинение музыки; история и теория музыки; педагогика и теория музыкального воспитания...

Да позволено мне будет тут вернуться к личности Орфа. Не сразу я смог отдать себе отчет, чем именно она привлекла и заинтересовала меня. Потом понял: по-видимому, тем, что его широкая и — не подберу другого слова — звонкая музыкально-творческая натура, высокая интеллигентность и безыскусственность сочетаются с даром организатора, устремленного к музыкально-просветительным целям. И не отдельными чертами своего ума и характера, а общим психологическим обликом художника-созидателя и одновременно человека дела, не знающего пропасти между мечтой и ее осуществлением, Орф напомнил мне Антона Рубинштейна, жизнью и творчеством которого мне довелось заниматься долгие годы. Впрочем, и век другой, и задачи другие...

Конечно, нужно было обладать энергией и настойчивостью, чтобы добиться открытия института такого профиля. Но организаторский дар Орфа сказался не столько в этом факте самом по себе, сколько в другом, и, на мой взгляд, самом важном — в подборе педагогов для этого учреждения. Перефразируя и дополняя известный афоризм Паскаля, можно сказать, что чем человек умнее, тем больше даровитых и оригинальных людей он видит вокруг себя и привлекает к себе. Орф, конечно, понимал: решает успех дела личность педагога, и в частности и в особенности личность педагога, формирующего учителей, которым предстоит развивать у детей инициативу, самостоятельность мышления и творческое начало. Не ошибусь, если скажу, что, подбирая своих помощников и руководителей практических и теоретических дисциплин, Орф считался только с одним: в институте он хотел видеть даровитых музыкантов широкого кругозора, способных с энтузиазмом относиться к делу, людей, которые обладали бы обаянием и не подменяли бы общими фразами конкретных дел. И ему это удалось: мы были на многих практических занятиях и лекциях, беседовали с педагогами и убеждались, что перед нами интересные и инициативные руководители. Во главе с Орфом они создают в институте доброжелательно-открытую атмосферу (что не исключает, конечно, требовательности), которая проявляется в ряде моментов: в демократических взаимоотно-

шениях профессоров и доцентов со студентами; в тонкой и уважительной манере проводить занятия и с будущими учителями, и с детьми, исключаящей какое бы то ни было насилие над вкусом; в какой-то подчеркнутой неприязни к казенщине, которая сказывается во многом, и в частности в такой детали — никаких звонков, призывающих студентов или детей начать или закончить занятия (и это вовсе не нарушает дисциплины)

С несколькими педагогами, занятия которых нас особенно заинтересовали, хочу познакомить читателей.

Профессора В. Келлера (одного из заместителей Орфа по руководству институтом), композитора и известного теоретика музыки, опубликовавшего ряд трудов (в их числе двухтомное «Учение о композиции»), я знал по его содержательным статьям о музыкальном воспитании, изложенным точно, компактно и обобщенно, но, как мне представлялось, с некоторой музыковедческой тяжеловесностью. И вот для первого знакомства с практическим применением «Шульверка» нас отвезли в предместье Зальцбурга, где в школе для умственно отсталых детей В. Келлер ведет экспериментально-педагогическую работу. Он оказался совсем не таким, каким представлялся по его работам. Этот плотный, несколько грузный, невысокий человек с очень умным, библейского склада чернобородым лицом творил с трудными маленькими детьми педагогические чудеса, творил с какой-то непринужденностью и легкостью (хотя, как мы понимали и как он сам потом подтвердил, эта работа требовала большого внутреннего напряжения). Все в его учительских действиях было, конечно, заранее обдумано. Ведь ему принадлежат слова: «Ничто не требует такой тщательной подготовки, как проведение творческих и импровизационных упражнений и контроль за ними!.. Импровизационные упражнения учеников ни в коем случае не дают учителю право импровизировать»¹. Но эта предварительная работа не ощущалась, и создавалось впечатление, что присутствуешь при тут же придумываемом и сразу же совершаемом педагогическом деянии. Чудо мысли, будто рождающейся на ваших глазах, притягивало к себе внимание малышей. Дети отвечали на его действия лю-

¹ Keller Wilhelm. Einführung in «Musik für Kinder», S. 29.

бовью, доверием и активностью. Говорил он тихим голосом, ни разу его не повысив. Ни одной крикливой нотки, ни одного громкого слова, ни одного назидательного замечания.

Проследим за деталями урока... Семилетки рассказаны по широкому, почти замкнутому кругу. Перед ними Келлер. Он подымает их, заставляет проделать несколько активных движений, снова усаживает, и начинается вступительная игра в засыпание и пробуждение.

— А теперь спать... спать... спать! Все будут спать, и я вместе с вами! Закроем глаза... расслабим руки... теперь ноги... Тихо... Совсем, совсем тихо... Сейчас начнем просыпаться, все, кроме Пауля и Курта. Они будут и дальше спать, а мы, чтобы не разбудить их, — сидеть тихо-тихо и смотреть, как они спят. Теперь и они откроют глаза и вместе с нами начнут сочинять песню...

Дети вспоминают простенький текст, который они уже разучили, и тихо — обязательно тихо — повторяют его вслед за Келлером в определенной ритмической организации. По его просьбе отдельные ребята пытаются тихо пропеть ритмизованный текст. Большинство ребят «бубнит» на одном звуке. Келлер хочет сначала только одного: чтобы, интонируя текст «шла через горы...» («ging über's Gebirge»), сами ученики почувствовали, что необходимо восходящее движение мелодии. Конечно, педагог им кое-что подсказывает жестикულიцией... И вот кто-то из ребят сделал «открытие» и — вероятно, использовав в мажорном и восходящем варианте знакомую по «зову кукушки» нисходящую малую терцию — спел приблизительно так:



Дети сразу же радостно откликаются на эту «творческую находку». Возбуждение... Келлер быстро гасит его какой-то шутливой репликой. Затем закрепляет найденное ручным знаком (по релятивной системе). Поиски мелодии — простейшей из простых — продолжают. Келлер предлагает несколько вариантов ее заключе-

ния. Дети — конечно, не без его ненавязчивого воздействия — выбирают лучший, выразительнейший. Келлер, как и другие орфовцы, часто применяет такой методический прием: ведет детей к тому, чтобы они нашли сами; но даже в том случае, если они не сумели этого сделать и педагогу пришлось подсказать, старается создать у них впечатление, будто они проявили полную самостоятельность.

Итак, песенка из двух маленьких куплетов сочинена. Напевая, педагог нотирует ее на доске, подписывая слова. Хотя ребята еще совершенно не знакомы с нотной графикой, они внимательно следят за его действиями. Келлер говорил нам потом, что таким путем он с легкостью подводит детей в конце учебного года к освоению нотной записи как знаковой фиксации музыки.

Теперь для ребят начинается, по-видимому, самое интересное. Появляются инструменты, и дети поочередно или небольшими группами подбирают сочиненную песенку на ксилофонах и металлофонах. Их внимание привлекается к разным тембрам. Затем создается аккомпанемент — если не ошибаюсь, отдельные повторяющиеся квинты. Музицирование — все время *riano*! — продолжается: одни поют, другие играют мелодию на штабшпилях, двое — ударяют звуки квинты. На материале той же мелодии сочиняется короткое инструментальное вступление, отыгрыш и заключение. Вносятся инструментальные варианты: первый куплет сопровождают ксилофоны, второй — металлофоны. Песня приобретает определенную форму, и ее исполняют теперь от начала до конца. Дети в радостном упоении: они сами создали «большое» музыкальное произведение! И все это — напеваю — в школе для умственно отсталых детей!

А теперь профессор Келлер — на занятиях со студентами в классах импровизации и музыкальной композиции. Описывать эти уроки не стану. Остановлюсь лишь на нескольких моментах, в известной мере характерных для орфовцев.

Прежде всего общий принцип: в импровизации и творчестве не должно быть случайного, «абсолютно свободного» — словом, того, что может быть названо «как вздумается» или, еще точнее, «как рука пойдет». Необходимы, обязательно необходимы четко намеченные ог-

раничительные условия. Они-то и позволяют познать сопротивление материала, который формуешь. Перефразируя известное положение, можно сказать, что лишь в ограничениях воспитывается умение. Вот несколько примеров. Студентам (если не ошибаюсь, I курса) дается задание написать ариозо, но не выходя за рамки пентатоники того или другого наклонения. В другом случае студенты импровизируют второй голос к чешской охотничьей песне, но, как говорит Келлер, «не теряя ее фанфарной идеи». Или «ограничение» противоположного характера: симпровизировать во время коллективного пения голос, который свободно вел бы свою линию, не подчиняя ее в ритмическом отношении ведущей мелодии. Эти ограничения могут быть интервально-мелодические, ладовые, ритмические, гармонические, фактурные... Келлер неуклонно следит за тем, чтобы студенты поняли и овладели обилием вариантов, которые внутри этих ограничительных рамок предоставляют им самые простые средства.

Другой важный момент, на котором настаивает Келлер, особенно на уроках импровизации, — сосредоточенное внимание не только к тому, что сам делаешь, но и к тому, что делает другой. Конечно же, надо обязательно суметь самому повторить импровизационно найденную мелодию, подголосок или аккомпанемент и тут же подобрать их на любом инструменте. Но этого мало: следует научиться повторять то, что симпровизировал другой, и, если понадобится, ответить импровизацией на импровизацию, создать импровизацию-диалог. Все это развивает не только творческую находчивость и быстроту реакции, но и острый слух.

В работе со студентами Келлер пользуется взаимодополняющими друг друга методами. Он, с одной стороны, стимулирует импровизационное музицирование свсих питомцев, щедро подбрасывая им разнообразные примеры; с другой же стороны, вместе с ними тщательно обсуждает и анализирует сделанное, прибегая к наводящим вопросам и выманивая ответы. И еще одно: он умеет видеть находку в самом малом и внушить веру в свои силы даже самым слабым...

Таков Вильгельм Келлер. Другой заместитель Орфа по руководству институтом — профессор Герман Регнер, композитор, теоретик, фольклорист, тонкий и интерес-

ный педагог. Он и магистр Лило Герсдорф, талантливый историк, искусствовед, пианистка и клавесинистка, планировали нашу работу и способствовали осуществлению намеченного. Регнер энергичен, добродушен, элегантен; его мысль и характер ее изложения отличаются открытой приветливостью и изяществом; в глазах — такие юмористические искорки. Подобно влюбленному в свое дело ученому хранителю музея, который водит друзей по своим владениям, останавливаясь на самом примечательном и давая объяснения, Регнер гостеприимно и неназойливо демонстрировал нам институт, его залы, классы, инструменты, общежития, репетиториум; представлял педагогов и студентов, а главное, отвечая на наши многочисленные вопросы, помогал разобраться в некоторых практических сторонах использования орфовской системы.

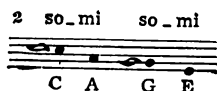
— Все это хорошо, интересно, — говорили мы Регнеру, — и вы, орфовцы, безусловно, открыли новую страницу в истории детского музыкального воспитания. Но ведь маленькие дети с легкостью овладевают и более сложными музыкальными образованиями, скажем, не только пентатоническими, на которых столь длительно задерживается «Шульверк». Нет ли в орфовской методике излишнего ограничения музыкальных впечатлений, которое может задержать музыкальное развитие детей?

— Нет, это не так. Нет нужды изолировать ребенка от другой музыки, мы этого не предлагаем, да это, конечно, и невозможно. На первых порах дети музицируют в пятиступенном бесполутоновом ладу, и, кстати говоря, хочу напомнить, что такой лад предоставляет им возможность импровизировать коллективно. Но они поют и другие песни, а если обучаются на сложных инструментах, играют лучшее из того легкого репертуара, который написан для этих инструментов. Многие дети, обучающиеся у нас, получают спустя некоторое время после поступления уроки фортепианной игры. Но и на фортепиано они начинают с простейшего музицирования и простейшей импровизации, — сначала в пентатонике, диатонике... Не следует забывать, что ребенок средних способностей к десяти годам обычно не способен еще освоить слухом очень многое — скажем, тонкости хроматизмов. Диатоника с ее различными ладами дает

множество возможностей для глубокого и прочного развития слуха детей. Повторяю: мы на некоторое время ограничиваем область, в которой дети свободно музицируют и импровизируют, но вовсе не стремимся к искусственной изоляции их от хорошей музыки разных стилей.

В «Шульверке» ничего не сказано об обучении нотной грамоте. Нас это удивило, и мы спросили об этом Регнера.

— Методы обучения нотной грамоте могут быть разные. «Шульверк» не связан и не может быть связан с определенным методом. В нашей практике мы используем в одновременности релятивную и абсолютную систему сольмизации и нотации. Вот самый простой пример. Дети, подражая кукованию кукушки, поют малую терцию *so—mi*, помогая себе простейшей звуковысотной жестикуляцией. Затем они подбирают эту попевку на ксилофоне, на пластинках которого выгравированы абсолютные названия звуков. Дети находят *so—mi* на пластинках C—A и G—E. Их внимание привлекается к тому, что крик кукушки может быть сыгран на разных пластинках и что он прозвучит несколько по-разному, хотя кукование не изменится. Педагог сразу же записывает эти попевки на нотном стане примерно так:



— Пусть дети,— продолжает Регнер,— увидят картину нотной записи. Постепенно накопятся зрительно-слуховые впечатления, они их осознают и без специального разучивания освоят... Нет, относительные (ступеневые) и абсолютные названия звуков никакой путаницы в сознание детей не вносят. Приведу аналогию, пусть она не совсем точна. Мы ведь обучаем маленьких детей одновременно разным языкам и одни и те же понятия называем по-разному. Разве это сбивает или запутывает малышей?.. Что же касается ритма, то живая ритмизованная речь помогает без всякого счета освоить метроритмическую сторону музыки и музыкальной записи...

Не могу не сказать несколько слов еще об одном замечательном педагоге института — профессоре Барбаре Хазельбах, танцовщице, ритмистке, музыканте и методисте. Ее уроки отданы движению: технике и выразительности тела, импровизации движений, ритмическим постановкам, старинным танцам. Но было бы неверным считать, что они посвящены только движению, ибо эти занятия носят синтетический характер и включают, как и другие дисциплины «орфовского цикла», инструментальную и вокальную музыкально-ритмическую импровизацию. Хазельбах даровита, блистательно даровита, как выражаются французы, *jusqu'au bout de doigts* (до кончика пальцев). Это сказывается и в ее показе движений — пластичных, скульптурно и музыкально выразительных; и в той неиссякаемой фантазии, с которой она из простейших элементов создает музыкально-ритмические построения; и в манере, в которой она проводит занятия, и в том, как тонко и умно анализирует педагогическую работу студентов-практикантов...

ВООБРАЖАЕМЫЙ УРОК

Выше я рассказал об одном из уроков в школе для умственно отсталых детей. Мы присутствовали на многих занятиях с детьми и в орфовском институте. Можно, конечно, и их описать... Но не пойти ли по более плодотворному пути, по пути своеобразного обобщения, выделив на основе увиденного и услышанного черты, одинаково свойственные всем этим занятиям, попытаться придумать типичный урок? Такого урока, разумеется, не было, но он вполне правдоподобен — он мог бы быть.

Итак, пофантазируем. Прошло некоторое время. В одной из общеобразовательных школ вот уже несколько лет проводятся занятия, опирающиеся на принципы «Шульверка». Мы на уроке в одном из младших классов, ученики которого с первого дня обучения в школе музицировали и импровизировали по орфовой методике.

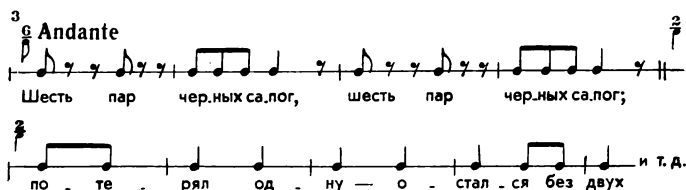
Учитель предлагает совместными силами сочинить забавную трехголосную песенку на заданный текст.

— Этот незатейливый, потешный текст,— говорит он,— я вычитал в одном из старых русских сборников. Я внес в него только повторы. Шутка, как увидите, создается очень простой игрой слов:

Шесть пар черных сапог,
 Шесть пар черных сапог;
 Потерял одну — остался без двух,
 Потерял одну — остался без двух!
 Шесть пар черных сапог,
 Шесть пар черных сапог!¹

Прежде всего придумайте, как произнести слова в определенном ритме и темпе.

Один из мальчиков, Володя, сделал это так:



Ира вносит вариант в начало песенки:



Таня ритмизует начало по-иному:

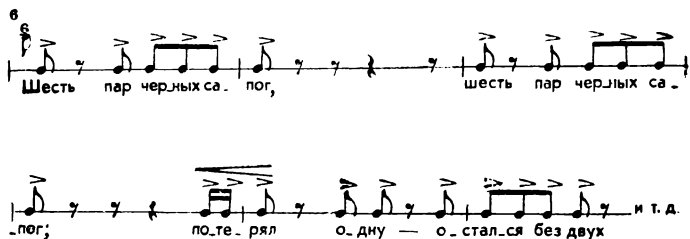


— Можно, конечно, произнести и так,— говорит учитель,— как предлагают Володя, Ира или Таня... Но ведь слова шутливые, а говорите вы их вяло, тяжело-весно. У Тани, может быть, они звучат быстрее, но середина песни, там, где шутка, и у нее такая же малоподвижная. Надо так сочинить, чтобы с первого слова

¹ Этот незамысловатый текст выбран только для того, чтобы в дальнейшем использовать один из речевых номеров «Шульверка» под названием «Fünf paar lederne Schtrümpf».

было понятно: мы говорим что-то веселое, легкое, быстрое... К тому же попробуем ограничить себя: пусть размер на протяжении всей песенки не меняется.

Поиски продолжаются... Выбирается самое удачное:



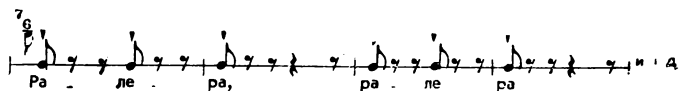
Этот вариант вызывает одобрение ребят. Им кажется, что они сами нашли эту ритмизацию, хотя многое было тактично и незаметно подсказано (но не показано!) педагогом. Но восторженный эмоциональный отклик повлек за собой возбуждение и громкое скандирование текста.

— Вот шутка снова исчезла, — говорит педагог. — Теперь уже потому, что говорите вы *forte*, громко, кричите. А вы попробуйте это сделать тихохонько и вместе с тем подчеркнуто и внятно... Вот-вот, вот так... Наконец-то! Теперь помолчим, и пусть ладоши так же тихо и остро прохлопают этот ритм... Нет, нет, не так тяжело, а *piano* и отрывисто... Хорошо! Пришло время записать. Кто возьмется?

Под тихие, но маркированные хлопки Костя «ритмизует» мелом, оставляя на длинной классной доске следы-точки и пропуская большее пространство на длинные ноты и паузы. Теперь предлагается трансформировать точечную запись в метроритмическую. В одном случае он ошибается: превращает шестнадцатые в восьмые. Но педагог не указывает на ошибку и не исправляет запись. Призвав класс к полной сосредоточенности, он просит ребят прохлопать в ладоши именно так, как записано на доске, а Костю — следить за своей записью. Мальчик замечает ошибку и вносит исправление...

Начинается следующий этап: придумывается ритм нижнего голоса («баса») на какие-либо сочиненные детьми относительно тяжелые и относительно легкие

слоги. Решили, что тяжелее будет звучать слог «ра», а легче — «ле», и после обсуждения и споров остановились на таком ритмическом и артикуляционном варианте «баса»:



После того как один из учеников подписал этот голос под «мелодию», класс, разделенный на две группы, одновременно исполняет оба голоса. Теперь вводится «инструментовка»: одни дети произносят «шесть пар...», другие негромко отхлопывают этот ритм в ладоши, третьи декламируют «ра-ле-ра», четвертые отмечают басовый голос тихим притопыванием. И все это — легко и исполнительски выразительно.

— Пришло время, — говорит руководитель, — сочинить средний голос. Он должен быть не только в том же характере, что и остальные голоса, но — условимся — содержать что-то от «мелодии», а что-то от «баса», словом, «сделан» из того же материала. Этот голос должен придать нашему сочинению еще большую шутливость и веселость.

Под общее исполнение уже сочиненной ритмодекламации наиболее активные ребята пытаются симпровизировать нужный голос.

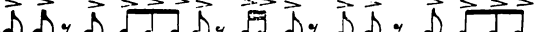
Но все их придумки только утяжеляют песенку. Тогда педагог напоминает фигуру, с которой дети встречались уже в другой пьесе:

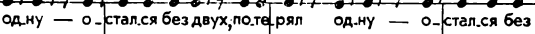


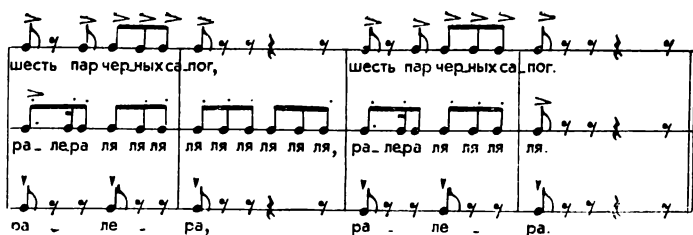
Подсказка быстро воспринята, творчески переосмыслена детьми, и в конце концов средний голос принимает такой вид:



Вот к чему привела работа ребят:


 рая одну — о-стался без двух, потерял одну — о-стался без двух;


 ра-ле-ра, ра-ле-ра, ра-ле-ра, ра-ле-ра,



Воображаемый урок закончен. Что произойдет дальше, на следующем занятии? Возможен такой путь: дети мелодизируют верхний голос, ритм которого уже сочинен; подбирают созданную мелодию на ксилофонах и металлофонах; на низком ксилофоне находят соответствующий звук для басового голоса; дублируют на маленьком барабанчике средний голос... А может быть, в данном случае уместнее ограничиться лишь речевой полифонией и немелодическими ударными инструментами...

КРАТКИЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ

Наша делегация пришла к выводу, что орфовская методика (в ряде своих общих положений она близка тому, что предлагалось нашими крупнейшими музыкантами-просветителями Б. Л. Яворским и Б. В. Асафьевым в начале и середине 20-х годов)¹ могла бы быть широко использована в детских садах, общеобразовательных школах и, наряду с другими формами работы, в музыкальных школах разного типа. Отдельные же приемы орфовцев (в их числе совмещение относительной и абсолютной сольмизации, развитие творческой фантазии и навыков импровизации, воспитание музыкально-ритмического чувства и многое другое) следовало бы внедрить в программу профессиональных учебных заведений.

Однако для того, чтобы осуществить это, необходима серьезная предварительная подготовка. Она должна за-

¹ См., например: Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка, т. 1. М., 1972; Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании (под ред. Е. Орловой). Л., 1965.

ключаться, в частности, в следующем: подобно тому, как созданы французский, английский, канадский, шведский, испанский, японский и другие национальные варианты «Шульверка»¹, нужно создать нашу версию этого пособия, которая опиралась бы на русский музыкальный фольклор и на музыку других народов Советского Союза.

Незадолго до нашего отъезда мы беседовали по этому поводу с Орфом.

— А не поступить ли,— сказал он нам,— для начала так. Вы присылаете нам русские народные песни и танцы, в том числе детские, а мы с Г. Кеетман попробуем — в духе Мусоргского — обработать некоторые из них для детского музицирования. Затем присылаем написанное вам для ознакомления и критического обсуждения. Вы же, со своей стороны, присылаете нам, в институт, с той же целью ваши обработки.

Нам кажется, что такие творческие контакты с Орфом и его институтом могли бы оказаться плодотворными.

¹ Хочу обратить внимание читателей на оригинальную и в высшей степени интересную версию «Шульверка», созданную талантливыми чешскими композиторами И. Гурником и П. Эбеном на основе своего музыкального фольклора. Пока вышли три тома этого издания (см.: Hurník Jlyá, Eben Petr. Česká Orfífova Škola. I. Začátky. II. Pentatonika. III. Dur-Moll. Praha — Bratislava, 1969—1972).

К. ОРФ

«ШУЛЬВЕРК». ИТОГИ И ЗАДАЧИ

Что такое «Шульверк»? Каковы его цели? Это, пожалуй, легче всего объяснить, обратившись к истории его возникновения. Если бросить взгляд в прошлое и вспомнить, как создавался «Шульверк», то его можно сравнить с дикорастущим растением. Для меня, страстного садовода, такое сравнение особенно близко. Подобно тому как растения приживаются там, где находят подходящую почву и где они необходимы, так и создание «Шульверка» обусловлено идеями, которые были выдвинуты временем и обрели в моей работе соответствующую почву для своего развития. «Шульверк» возник не по заранее намеченному плану (я не смог бы придумать такой далеко идущий план), а вызван необходимостью, на которую я обратил внимание и которую понял. Известно, что дикорастущие развиваются гораздо интенсивнее, чем те растения, которые разводят по определенному плану и которые часто хиреют и приносят разочарование.

Этот характер «Шульверка» определил его особенности, достоинства и недостатки. Ярым приверженцем систематики «Шульверк» вряд ли доставит радость; еще в большей степени это относится к одаренным темпера-

ментным импровизаторам. На каждом своем этапе «Шульверк» стремился развить самостоятельность творческих поисков. В «Шульверке» нет завершеного, все в движении и развитии. В этом заключена, конечно, и большая опасность, опасность пойти по ложному пути. Поэтому от тех, кто будет дальше развивать эти идеи, требуется предварительное основательное специальное обучение и обязательно глубокое проникновение в стиль, возможности и цели «Шульверка».

Но вернемся к возникновению «Шульверка». Это были 20-е годы. Молодежь Европы, охваченная новыми устремлениями, хотела развивать свое тело, участвовать в спорте, заниматься гимнастикой и танцами. Работа Жак-Далькроза и его идеи, распространившиеся во всем мире, подготовили почву — прежде всего благодаря Институту музыки и ритма в Геллерау — для этого нового движения. Лабан и Вигман — называю только два имени — приближались тогда к зениту творческого пути. Рудольф Лабан был, несомненно, одним из наиболее значительных педагогов танца и хореографов своего времени. Его работы по танцевальному искусству принесли ему всемирную известность. Гениальная Мари Вигман, ученица Жак-Далькроза и Лабана, создала новый жанр выразительного танца. Лабан и Вигман оказывали огромное влияние на педагогику и художественную практику. В это время в Германии было организовано много школ гимнастики и танца. Все эти устремления чрезвычайно интересовали меня, так как тесно соприкасались с моей работой для театра.

В 1924 году я основал вместе с Доротеей Гюнтер в Мюнхене школу музыки и танца, получившую название Гюнтершуле. Здесь я получил возможность работать над созданием новой системы ритмического воспитания и мог осуществить свои идеи о взаимном проникновении и дополнении двигательного и музыкального воспитания. Особенность Гюнтершуле заключалась в том, что одним из ее основателей и руководителей был музыкант. Поэтому уже с самого начала делался особый акцент на музыкальные задачи, и я нашел здесь идеальное место для экспериментальной проверки своих замыслов.

Музыкальное воспитание должно было стать иным, чем до сих пор. Центр тяжести следовало перенести с

односторонне гармонической стороны на ритмическую. Естественно, что стали предпочитать ритмические инструменты. Я отказался от проведения двигательного воспитания на основе одной только фортепианной музыки (как принято было в то время и как проводится и сегодня) и попытался активизировать учеников путем их собственного музицирования, направив их к импровизации и к сочинению своей музыки. Я не хотел поэтому обучать на сложных художественных инструментах, а предпочел примитивные ритмические инструменты, которыми сравнительно легко овладеть и которые удобны для игры. Для этого прежде всего пришлось разыскать подходящий инструментарий. Чисто ритмические инструменты, отечественные и экзотические, можно было тогда легко найти благодаря развитию джаза; оставалось лишь отобрать их. Однако без мелодических и бурдонных инструментов невозможно было создать самостоятельный инструментальный ансамбль. Прежде всего мы построили мелодические ударные инструменты — штабшпили с деревянными и металлическими пластинками, различного рода ксилофоны, металлофоны и гlockenшпили. Речь идет о новых конструкциях с частичным использованием средневековых и экзотических образцов. Созданные заново своеобразные ксилофоны не имели ничего общего с ксилофонами, используемыми в оркестре: они приближались скорее к высокоразвитой индонезийской форме.

В лице мюнхенского фортепианного мастера Карла Маендлера, ставшего популярным в начале века благодаря воссозданию чембало, я нашел человека, который любил экспериментировать и интересовался моими идеями. Сконструированные им новые формы ксилофонов и металлофонов, известные сегодня всему миру, внесли в наш инструментальный ансамбль ни с чем не сравнимое и ничем не заменимое звучание; вместе с гlockenшпилями они создали его основу. Эти инструменты строились в сопрановом, альтовом, теноровом и басовом регистрах.

Наряду с штабшпилями был использован еще один мелодический инструмент — флейта. Она принадлежит к самым старым мелодическим инструментам, можно сказать, к древнейшим. После различных опытов с экзотическими типами флейт я остановился на блок-

флейте, которая до того была известна только как музейный экспонат. Благодаря содействию и помощи моего друга Курта Закса, в то время директора знаменитого Берлинского собрания инструментов, я получил квартет блокфлейт, построенный по старым образцам (сопрановую, альтовую, теноровую и басовую флейты). Кроме литавр и низких штабшпилей, в нашем ансамбле в качестве басовых инструментов использовались и струнные (виолончели и всякого рода фидели и гамбы), предназначенные для исполнения выдержанных квинт и бурдонного сопровождения. Гитары и лютии составляли группу щипковых инструментов. Так завершилась разработка инструментария для Гюнтершуле.

Стало ясно, что для такого инструментария необходимо заново создать музыку или же обработать и переложить уже имеющуюся. Здесь прежде всего возник вопрос об использовании отечественного и иностранного фольклора. Моя педагогическая идея заключалась вот в чем: подвести учеников к тому, чтобы они могли сами сочинять музыку и сопровождение к движению, хотя бы в самой скромной форме. Характер музыки для этих инструментов рождался из самой игры на них. Возникшая на этой основе импровизационная техника имела важное значение. Эти импровизационные упражнения позволяли ученику непосредственно проявить себя в музыке.

В 1930 году было опубликовано первое издание «Шульверка». Во вступлении к первому, основному тому, носившему название «Ритмико-мелодические упражнения», сказано: «При помощи элементарных музыкальных упражнений «Шульверк» стремится подвести к истокам музыки и к ее первоначальным формам». Фриц Рейш в своем предисловии добавил к этому: «Музыкальные примеры ритмико-мелодических упражнений являются, собственно говоря, «примитивной музыкой»; благодаря игровому и танцевальному характеру они легко доступны и тем, кто мало искушен в музыке. Как всякая подлинно народная музыка, и эта музыка связана еще с движением; это означает, что единство между голосом, звукоизвлечением на инструменте и движением, возникшее из естественной потребности проявить себя, в ней еще не нарушено. Ритм — первоначальная организующая сила — в примитивнейшей форме может быть

выражен в хлопках, притопах и шагах. Мелодия связана с дыханием». И далее: «В духе сказанного и должно быть построено современное музыкальное воспитание, если оно стремится ответить требованиям времени». Вскоре вышли последующие выпуски «Шульверка»: «Упражнения для ударных инструментов и бубна», «Упражнения для литавр», «Упражнения для штабшпильей», «Упражнения для блокфлейт», а также танцевальные и игровые пьесы для различных инструментальных составов. Моя ученица и постоянная сотрудница Гунильд Кеетман с самого начала принимала большое участие в разработке инструментария и в составлении названных выпусков «Шульверка». Участвовали в этой работе и мои тогдашние ассистенты по Гюнтершуле — Ганс Бергезе и Вильгельм Твиттенгоф.

Одновременно с этими музыкальными и педагогическими поисками и на их основе начала работу танцевальная группа Гюнтершуле с собственным оркестром для сопровождения танцев. Гунильд Кеетман писала музыку для этого оркестра, а танцовщица и преподавательница танца Мая Лекс осуществляла хореографические постановки. В этих постановках участники меняли свои функции — танцоры играли в оркестре, музыканты танцевали.

Для того чтобы дать представление о многообразии этого танцевального оркестра, следует привести его состав: блокфлейты, ксилофоны разной высоты, металлофоны, гlockenшпили, литавры, маленькие танцевальные бубны, разного рода барабаны и тамтамы, гонги, различные тарелки, треугольники, колокола определенной высоты, маленькие тарелочки и другие небольшие ударные инструменты, а в некоторых случаях — фидели, гамбы, спинеты и органные портативы. В течение ряда лет танцевальная группа совершала поездки по родной стране и за границей, которые привлекли к себе большое внимание. При этом существенную роль в распространении идей «Шульверка» сыграли педагогические показы на различных съездах.

С самого начала моя экспериментальная работа в Гюнтершуле привлекла внимание многих педагогов. Одним из первых оказал поддержку «Шульверку» Лео Кестенберг, в то время музыкальный референт Министерства культуры в Берлине, а также его сотрудники —

доктор Эбергардт Прейсснер и доктор Арнольд Вальтер. Кестенберг решил провести широкую проверку «Шульверка» в народных школах Берлина. «Шульверк» был тотчас же сдан в печать. Мои друзья — издатели Людвиг и Вилли Штеккер, владельцы фирмы Шотт — приняли смелое решение напечатать работу, знаменовавшую революцию в музыкальном воспитании, работу, для реализации которой не было еще даже достаточного количества соответствующих инструментов.

Уже в 1931 году у меня родилась мысль использовать музыкально-педагогические опыты, проведенные в Гюнтершуле, для музыкального воспитания детей в виде «элементарного музыкального обучения». Так в 1932 году появилось предварительное объявление издательства Шотта: «Шульверк Орфа — Музыка для детей — Музыка детей — Народные песни». Однако этому изданию уже не суждено было выйти из печати. И Кестенберг не смог осуществить свои планы: его вскоре освободили от занимаемой должности. Политическая волна смыла все развиваемые в «Шульверке» идеи, как нежелательные, а то, что было понято превратно, спаслось, как обломки, выброшенные на берег после кораблекрушения, и это неверно понятое продолжает кое-где влачить существование и по сей день. Во время событий, происшедших в Мюнхене, Гюнтершуле была полностью разрушена и сгорела, при этом большая часть инструментов пропала. Гюнтершуле не была восстановлена, да и времена изменились. Я совершенно отошел от педагогической работы и ждал, вероятно, неосознанно, что меня к ней снова когда-нибудь призовут.

И меня призвали к ней в 1948 году — при этом в прямом значении этого слова — телефонным звонком из Баварского радиовещания. Доктор Пановский, сотрудник Баварского радио, разыскал давно распроданную пластинку времен Гюнтершуле и дал ее прослушать руководительнице школьного вещания Аннемари Шамбек. Это была музыка к танцам для детей и юношества, в которой использованы инструменты Гюнтершуле. Меня спрашивали: «Не взялись бы вы написать для нас в таком же духе музыку для детей, которую они могли бы сами исполнять? Мы думаем, что такая музыка должна очень понравиться детям. Мы рассчитываем на несколько передач, которые следовали бы друг за другом».

Я работал в это время над партитурой «Антигоны» и был далек от педагогики. И все же это предложение заинтересовало меня, так как ставило совершенно новые проблемы и давало возможность продолжить внезапно прерванные опыты. Как я говорил, инструментарий Гюнтершуле почти полностью пропал, а время было настолько тяжелое, что материала для создания новых инструментов достать было невозможно. Помимо нехватки инструментов, возникали и более сложные проблемы. В свое время «Шульверк» предназначался для руководителей музыкально-двигательного воспитания, то есть для взрослых, и в таком виде не мог быть теперь использован для детей. Я понимал, конечно, что нельзя вводить ритмическое воспитание лишь в юношеском возрасте, а надо начинать его со школьниками и даже дошкольниками. Итак, мне снова предоставлялась возможность экспериментировать.

Единство музыки и движения, которое так трудно привить у нас молодым людям, ребенок воспринимает как нечто естественное. Это обстоятельство открыло мне путь к новой педагогической работе. Я понял также, чего не хватало до сих пор «Шульверку». В Гюнтершуле мы не придавали должного значения пению и слову, если не считать жалких попыток в этом направлении. Зов, рифма, слово и пение стали теперь отправной точкой, и иного пути в работе с детьми не могло быть. Движение, пение и игра образовали единое целое. Я не имел возможности наряду с моей тогдашней композиторской работой написать какие-либо детские пьесы для радио; однако идея создать новую, соответствующую детскому возрасту систему музыкального воспитания захватила меня. Итак, я решил принять предложение и провести его по-своему.

Теперь все стало само собой на свои места: элементарная музыка, элементарный инструментарий, элементарные словесные тексты и элементарные формы движений. Какое же содержание вкладывается в понятие «элементарное»? Элементарный, по-латыни *elementarius*, означает «относящийся к элементам, к основным веществам, первоначальный, изначальный». И далее: что же означает элементарная музыка? Элементарная музыка — это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создавать,

в нее нужно включаться не как слушателю, а как ее участнику. Она не должна быть специально осознана; она не знает крупных форм 'архитектоники'; она связана с небольшими хороводными формами, с *ostinato* и простым видом рондо. Элементарная музыка питается земными соками, безыскусственна, связана с движением человеческого тела: каждый способен ее изучить и пережить; она близка детям.

Кеетман и я совместно с опытным педагогом Рудольфом Кирмайером начали работу над первыми передачами для Баварского радио. Так из работы для детей и с детьми возник новый «Шульверк». В мелодии отправным пунктом стал для нас зов кукушки — нисходящая терция, попевка на двух ступенях, которая шаг за шагом расширялась и превращалась в звукоряд без полутонов, в мажорную пентатонику. Речевой основой стали имена, считалочки и простейшие детские песни. Это был мир, доступный всем детям. Я не думал о воспитании особо одаренных детей, а имел в виду воспитание на более широкой основе, которое позволило бы охватить и малоодаренных детей. Опыт убедил меня, что редко можно встретить совсем немusыкальных детей, что почти к каждому можно найти путь, у каждого вызвать отклик и, таким образом, содействовать развитию скрытых способностей. Беспомощный педагог часто по невежеству засыпает живые родники, препятствует развитию талантов...

Мы приступили к нашим передачам осенью 1948 года со школьниками восьми — двенадцати лет, не имевшими музыкальной подготовки, и использовали остатки инструментария Гюнтершуле. Этот инструментарий был встречен детьми с восторгом, и восторг детей-исполнителей увлек многих слушателей. Вскоре стало ясным, что нельзя ограничиться немногими запланированными передачами и что здесь таятся ростки, которые могут дать непредвиденные всходы. Мы не ожидали, что из школ придет такое большое количество откликов; дети были увлечены и сами хотели принять участие в такого рода музицировании. Получено было множество запросов о том, где можно приобрести инструменты. И здесь нам помог молодой инструментальный мастер Клаус Беккер, учившийся еще у старого Маендлера: он построил из материала, который можно было тогда достать,

первые штабшпили для нового «Шульверка». Уже через год, когда легче стало приобрести необходимый материал, он организовал собственную мастерскую «Studio 49». В сотрудничестве со мной он продолжал работу над усовершенствованием нашего инструментария.

Вскоре радио смогло пригласить школьников — слушателей и исполнителей — на соревнование; премиями служили главным образом инструменты. Дети должны были найти и записать мелодии и аккомпанементы на заданные стихи и песенные тексты. Хорошие результаты (они нас обрадовали) показали, что наши передачи были правильно поняты и проработаны.

Множество присланных рисунков и картинок к песням и стихам (по условиям соревнования они не требовались) доказало, что фантазия была разбужена и в этой области. Здесь заложено еще много неиспользованных возможностей для связи музыки с изобразительным искусством. Радиопередачи продолжались свыше пяти лет. Результатом этой работы были пять основных томов «Музыки для детей», которые вышли в течение 1950—1954 годов и к которым Вильгельм Келлер написал обширное введение.

После ряда экспериментальных курсов с детьми при Моцартеуме доктор Эбергардт Прейсснер, в то время директор Моцартеума, пригласил Гунильд Кеетман для проведения занятий по «Шульверку». С осени 1951 года она руководила детскими классами и теперь могла начать работу и по движению, чего нельзя было сделать по радио. Таким образом, впервые появилась возможность проводить занятия по «Шульверку» в полном объеме, так, как мы себе это представляем.

Различного рода показы на педагогических сессиях в Зальцбурге позволили познакомить с «Шульверком» многих иностранных гостей Моцартеума. Здесь я снова встретился с доктором Арнольдом Вальтером, и эта встреча привела к тому, что он первым решил перенести наш метод работы в Канаду. Доротея Галь по его инициативе училась у Кеетман в Зальцбурге и, возвратившись в Канаду, развернула там исключительно успешную работу по «Шульверку». Швед Даниель Гелден после обучения в Зальцбурге ввел работу по «Шульверку» у себя на родине. Ассистентка Кеетман датчанка Минна

Ланге перенесла «Шульверк» в Копенгаген. «Шульверк» очень быстро распространился во многих странах — в Швеции, Бельгии, Голландии, Англии, Португалии, Югославии, Испании, Латинской Америке, Турции, Израиле, США и Греции. Школьные передачи Баварского радио, которые были записаны на пленку многими иностранными станциями, особенно содействовали распространению «Шульверка». Его стали переводить, а вернее — приспособлять оригинал «Музыки для детей» к другим языкам. Конечно, при этом речь могла идти не просто о переводе, а об истолковании по-новому, в духе «Шульверка» национальных детских песен и стихов. Так появилось сначала первое канадское издание, а за ним последовали издания на шведском, фламандском, датском, английском, французском, португальском и испанском языках. Эти переложения не выходили за пределы круга западноевропейской культуры; все они были как бы вариантами «Шульверка».

Когда же нашей работой заинтересовались в Японии, возникла совершенно новая проблема: в какой мере «Шульверк» может быть приспособлен к высокоразвитой восточной культуре, возникшей на иных основах? Уже в 1953 году профессор Наохиро Фукуи, директор Музыкальной академии в Токио, познакомился с «Шульверком» на одной из наших демонстраций в Зальцбурге. Используя тома «Шульверка», фильмы и пластинки, он начал самостоятельно развивать работу по «Шульверку» в Японии. Совершая в прошлом году совместно с Кеетман поездку по Японии, во время которой мы выступали с докладами и проводили занятия, мы имели возможность убедиться, как непосредственно реагировали японские дети на работу по «Шульверку», как отзывчивы педагоги и как естественно вошла элементарная музыка в чуждую музыкальную культуру. Между тем в Японии наряду с переводом оригинального издания, являющимся как бы введением в западноевропейскую музыку, был создан и собственный вариант «Шульверка», построенный на японских детских песнях, текстах и на японских звукорядах. При Музыкальной академии в Токио была также организована подготовка учителей для занятий по «Шульверку».

Но вернемся в Европу. После окончания пяти томов «Музыки для детей», выпуска двух документальных пла-

стинок и фильма я думал, что мою педагогическую работу можно считать завершенной. Однако все более широкое распространение «Шульверка», редактирование новых изданий и использование «Шульверка» в новых областях, как, например, в медицине, — все это приводило к непрекращающейся и непредусмотренной работе. Множество запросов, главным образом из-за границы, о том, где именно проводится подготовка учителей для работы по «Шульверку», а также печальный опыт дилетантского и неправильного истолкования «Шульверка» убедили меня в необходимости создания специального центра для подготовки учителей. Ошибочная интерпретация и использование плохих инструментов грозили кое-где исказить самый смысл «Шульверка». Все это потребовало от меня личного вмешательства. И снова доктор Прейсснер предоставил возможность организовать такой центр при Моцартеуме (Академии музыки и изобразительных искусств в Зальцбурге). При этом следует упомянуть о великодушной поддержке Министерства культуры Австрии. Итак, был открыт специальный институт, Институт Орфа, предназначенный исключительно для работы по «Шульверку» и дальнейшего его совершенствования. Институт стал местом встреч для всех интересующихся «Шульверком», для обучающихся и обучающихся, приезжающих из разных городов страны и из-за границы. Но прежде всего институт стал центром для подготовки педагогических сил, который был так нужен.

Здесь не место говорить о растущем значении «Шульверка» для лечебной педагогики. В специальной литературе сообщается об этом довольно часто. Следует лишь упомянуть, что «Шульверк» и его инструменты широко используются в школах для слепых и глухонемых, в логопедических школах, в учебных заведениях для трудновоспитуемых и разного рода невротиков, в самых различных лечебных заведениях в качестве трудовой терапии.

В последние годы много писали о «Шульверке» внутри страны и за рубежом; появилась огромная литература. «Шульверк» цитируется почти в любой специальной музыкально-педагогической работе. Появились, однако, всякие «Продолжения», «Дополнения», «Улучшения», «Переработки», «Приложения к орфовскому Шуль-

верку» и тому подобное — много плел и, к сожалению, мало хорошего. Так называемые инструменты Орфа распространены теперь, правда, во многих школах, но было бы ошибкой сделать отсюда вывод, что работа по «Шульверку» заняла в этих школах подобающее ей место. Инструменты часто используются совершенно неправильно, и это приносит скорее вред, чем пользу.

Из года в год во многих местах проводится большое количество методических курсов по «Шульверку» для педагогов. Обучение по «Шульверку» ведется в общеобразовательных школах, в хоровых и музыкальных школах для юношества, в гимнастических и танцевальных школах и на частных курсах. Все эти усилия достойны похвалы, но они еще не меняют общего положения: «Шульверк» до сих пор не занял места там, где должен был его занять, где может оказать наибольшее воздействие и где имеются возможности непрерывно продолжать обучение и использовать различные взаимосвязи. Этим местом является общеобразовательная школа, и тут мы подошли к нашей основной теме: «Шульверк» Орфа в школе». «Музыка для детей» принадлежит школе.

Не будучи профессионалом, я не чувствую себя вправе говорить о школьных проблемах и реформах, о которых сегодня так много спорят во всем мире. Поэтому я хотел бы изложить свои мысли образно. Это позволит мне отойти от конкретной формы их выражения и вместе с тем приведет к полной ясности. Еще раз осмелюсь использовать сравнение с природой: элементарная музыка, слово и движение, игры и все, что будит и развивает духовные силы, создают основу для развития личности, основу, без которой мы приходим к душевной опустошенности.

Когда же наступает в природе опустошение? Когда в той или иной местности проводится односторонняя эксплуатация, когда чрезмерной культивизацией нарушается созданное природой водное хозяйство, когда в угоду всяким чертежам и проектам в утилитарных целях приносятся в жертву леса и кустарники, короче говоря, когда одностороннее вмешательство нарушает равновесие в природе. Точно так же — я еще раз хотел бы это сказать — мы приходим к душевной опустошенности, если че-

ловек отойдет от элементарного и — в силу односторонности воспитания — утратит свое равновесие.

В природе лишь на удобренной почве возможно произрастание; элементарная музыка, подобно такой почве, раскрепощает силы ребенка, которые в ином случае не расцветут. Следует подчеркнуть, что элементарная музыка в школе должна быть не чем-то дополнительным, а основополагающим. Речь идет при этом не только о музыкальном воспитании как таковом, но и о формировании человеческой личности: в учебной работе это выходит далеко за рамки так называемых уроков музыки и пения. Фантазию и способность к переживанию следует развивать в раннем возрасте. Все, что ребенок переживает, все, что в нем разбужено и воспитано, скажется на протяжении всей его жизни. Никогда не утратит он того, что было заложено в эти годы, никогда впоследствии не проявит интереса к тому, что в нем не было развито. Еще существуют сегодня «немые» школы, в которых никогда не звучит песня и плохо обучают музыке. И это вызывает беспокойство.

Итак, выдвигается ясное требование: элементарная музыка должна стать стержнем педагогического образования, а не быть одним из предметов среди многих других. Для реализации этого требования и для его последующего воздействия на школы может пройти несколько десятилетий. Я обстоятельно обсуждал это требование с нашими и зарубежными видными педагогами и пытался выяснить возможности для его осуществления. Отсюда дорога поведет дальше, но это дальняя дорога.

Элементарной музыкой может овладеть каждый, и она обязательна и необходима для тех, кто хочет посвятить себя профессии учителя, особенно в начальной школе. Тот, кто не овладеет элементарной музыкой, тот, для кого она останется чуждой, не сможет стать учителем молодого поколения, так как ему будет не хватать важной предпосылки для этого. Лишь тогда, когда в начальной школе будет заложен фундамент, можно будет построить успешное музыкальное обучение в средних и старших классах...

Здесь, в институте, мы все время продолжаем нашу работу, накапливаем опыт и производим эксперименты; и все же «Шульверк» в целом представляется нам на-

столько законченным и проверенным, что с ним можно считаться, как с чем-то уже установившимся. Однако он построен так, что имеющийся материал может быть многообразно разработан. Со всей скромностью, но с глубоким убеждением я хотел бы закончить словами Шиллера: «Все, что от меня зависело, я выполнил...»

Г. КЕЕТМАН

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Карлу Орфу — в память о нашей совместной работе в течение более четырех десятков лет

ПРЕДИСЛОВИЕ

Здесь излагаются основные принципы практических занятий по «Шульверку» Карла Орфа. Цель этой работы — помочь педагогу и разбудить его собственную фантазию. Он должен на самом себе испытать педагогическую ценность орфовской системы музыкального воспитания. Это позволит ему избежать рутины и поможет самому развивать в дальнейшем все то, с чем он здесь познакомится.

Каждая из сторон работы с детьми рассматривается изолированно. Но в педагогической практике они, конечно, неразделимы.

До того, как начать обучение, педагог должен обозреть целое — составить себе представление обо всем пути развития.

За советы, которые были высказаны в процессе написания этого труда, хочу прежде всего поблагодарить Жюзе Бём и Вернера Томаса.

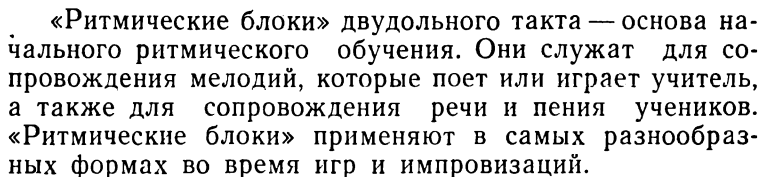
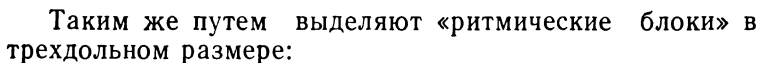
Диссен-ам-Аммерзее, июль 1969
Г. Кеетман

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ В НОТНЫХ ПРИМЕРАХ

Б-н	— барабан		отс.	— отскок	
Б-н б.	— барабан	боль-	П.	— педагог	
	шой		п.	— пальцами	
Б-н м.	— барабан	малень-	П-ки	— палочки	
	кий		Пр.	— приставить	
Б-н р.	— барабан	на раме	Прж.	— прыжок	
Буб.	— бубен		Прт.	— притоп	
Б-чик д.	— барабанчик	дере-	Р.	— ребенок	(Р ₁ —
	вянный			один ребенок,	
Б-цы	— бубенцы			Р ₂ — другой ре-	
Вб.	— вбок			бенок и т. д.)	
В.	— вперед		С.	— спиной	
Гл. а.	— гlockеншпиль	аль-	Сос. с.	— сосуды	стеклян-
	товый			ные	
Гл. с.	— гlockеншпиль	со-	Стр.	— струнные	
	прановый		Т-ка	— тарелка	(подве-
Гр.	— группа			шенная)	
Г-ра	— гитара		Т-ки	— тарелки	
Г-ры	— гитары		Тр.	— трещотка	
Д.	— дети		Треуг.	— треугольник	
Круж.	— кружение		Т-чки п.	— тарелочки	паль-
Кс. а.	— ксилофон	альто-		цевые	
	вый		Фл.	— блокфлейта	
Кс. б.	— ксилофон	басо-	Фл. а.	— блокфлейта	аль-
	вый			товая	
Кс. с.	— ксилофон	сопра-	Фл. б.	— блокфлейта	басо-
	новый			вая	
К-ты	— кастаньеты		Фл. д.	— блокфлейта	дис-
л.	— ладонью			кантовая	
Л.	— лицом		Фл. с.	— блокфлейта	соп-
Л-ры	— литавры			рановая	
Мет. а.	— металлофон	аль-	Фл. т.	— блокфлейта	тено-
	товый			ровая	
Мет. б.	— металлофон	басо-	Хл.	— хлопки	
	вый		Ш.	— шаги	
Мет. с.	— металлофон	соп-	Шт-ли	— штабшпили	
	рановый		Шл.	— шлепки	
Н.	— назад		Щел.	— щелчки	

РИТМИКО-МЕЛОДИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

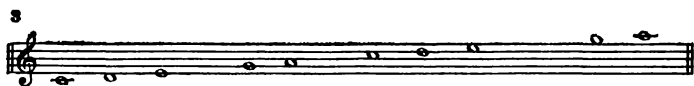
Из детских стишков, песен и имен выделяют самые короткие ритмы в двудольном размере. Их можно составить из четвертей и восьмых, а также половинных нот, но без затактов. Эти ритмы используются как «ритмические строительные блоки»:



67

используются в простых фигурах сопровождений в виде октав и квинт, построенных на основном звуке *до*. Из такого сопровождения-бурдона¹ позже развиваются блуждающие бурдоны и различные формы остинато².

В «Шульверке» Орфа первые мелодии на штабшпилях построены на «терции кукушки» — их играют и поют. Постепенно звуковой объем расширяется. На этих первых мелодиях формируется осознанное слушание, игра по слуху, знакомство с нотацией ступеней и интервалов. Дети овладевают сначала трех- и четырехступенным звукорядами, а затем приходят к пятиступенному звукоряду без полутонов, построенному на тонике *до*. Этот лад, дополненный соответствующими звуками на октаву выше, используется в течение длительного времени:



коряда, нет нужды различать слухом отдельные интервалы, а достаточно опираться на само мелодическое движение, восходящее или нисходящее; при этом вскоре могут быть использованы все звуки пентатонического звукоряда, включая и звуки в более высокой октаве (см. «Пьесы и песни, построенные на гаммообразных отрезках звукоряда» в разделе «Мелодические упражнения», с. 126 и последующие).

Для пения могут быть использованы разные хорошие детские песни, соответствующие диапазону детского голоса, как пентатонические, так и мажорные или минорные.

Из «ритмических блоков» путем их соединения друг с другом строятся самостоятельные формы, состоящие из наикратчайших вступительных и заключительных фраз (каждая из двух тактов), формы, хорошо знакомые по детским стишкам:



Если присоединить к примеру 5 новую часть такой же протяженности, образуется двухчастная форма АВ:



Повторив в заключение часть А, создаем трехчастную форму АВА; прибавив новые промежуточные части — форму рондо АВАСА и т. д. Ритмическое строение промежуточных частей (В и С) должно контрасти-

ровать с главной частью; при этом они могут быть замкнутыми или непосредственно переходить к части А:

7

А || ... ||

В || ... ||

А || ... ||

С || ... ||

А || ... ||

Форма рондо

Отклонение от привычных симметричных форм (сокращения или расширения) легко усваивается детьми с помощью соответствующих текстов:

8

На по-ля-не мы гу-ля-ли, под о-си-но-ю ис-ка-ли. Гриб мы наш-ли!

9

Эй, ве-се-лей! Тан-цуй, тан-цуй жи-вей! На бы-стрень-ки-е нож-ки е-ще со-шьют са-пож-ки. Эй, ве-се-лей!

Хлопки, шлепки, притопы, щелкание пальцами, а также возгласы, стишки и пение — таковы элементарные звуко-двигательные выразительные средства. Все это дополняется игрой на ритмических и мелодических инструментах и служит основой, на которой строится широкое музыкальное воспитание ребенка.

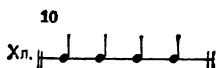
В дальнейшем хлопки, шлепки, притопы и щелкание пальцами мы будем называть звучащими жестами. На них нужно остановиться более подробно.

При *хлопках* (Хл.) надо держаться прямо и ненапряженно, движения рук должны быть свободными. Детям следует стоять на достаточном расстоянии друг от друга. Чуть напряженные пальцы одной руки эластично и упруго ударяют по ладони другой. Размах

движений зависит от темпа: в медленном — широкие, плавные движения, в быстром — небольшие движения в запястном суставе. Как правило, в ладоши хлопают перед собой на уровне пояса. Возможны также хлопки за спиной, над головой или в стороны.

Динамические варианты: громкие и тихие хлопки; глухо звучащие хлопки полыми ладонями; звонкие хлопки — хлесткие удары несколькими пальцами по ладони.

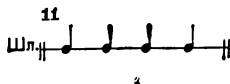
Нотация:



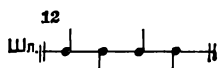
Под *шлепками* (Шл.) подразумевается упругий удар плоскими кистями рук по бедрам у колен. Осанка — свободна; ноги — слегка врозь; или же шлепки производят сидя.

Выполняются они по-разному:

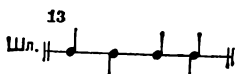
1) одновременно двумя руками; нотация: нотные штили идут всегда вверх:



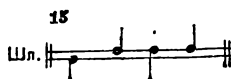
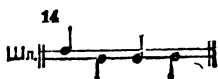
2) отдельные удары правой или левой рукой; нотация: правая рука — штили вверх, левая — вниз:



3) отдельные удары каждой руки в чередовании с одновременными ударами обеих рук; нотация: штили вверх и вниз к одной ноте — одновременные шлепки двумя руками:



4) перекрестные удары (правая рука ударяет по левому бедру и наоборот); нотация: две линии, верхняя — правое бедро, нижняя — левое бедро:

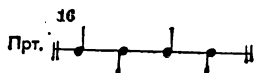


Притопы (Прт.) — акцентированные удары одной ногой, стоящей рядом с другой, по ровной поверхности. Исходное положение в медленном темпе (главным образом в сочетании с хлопками и шлепками): голень отведена под углом слегка назад, колено к колену, оба колена слегка согнуты. В момент удара — оба колена выпрямлены.

Предварительное упражнение: сгибание и выпрямление колен (полуприседание) при сомкнутых ногах; момент выпрямления акцентируется.

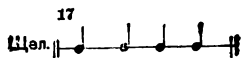
Когда притопы выполняют в быстром темпе, в акцентированном сгибании и выпрямлении колен нет необходимости. Можно делать притопы одной ногой или попеременно двумя, оставаясь на месте либо — во втором случае — продвигаясь вперед.

Нотация: штиль вверх — правая нога, штиль вниз — левая:



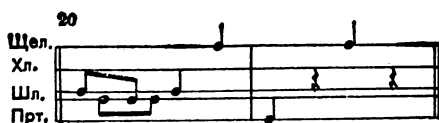
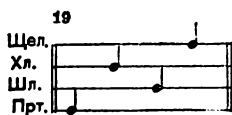
Акцентировать притопы слишком сильно не следует, особенно тогда, когда занятия проводятся босиком.

Щелчки (Щел.) большим и средним или большим и четвертым пальцами вносят новую звуковую краску. В зависимости от темпа их можно делать с вспомогательным взмахом руки или без него, одновременно обеими или попеременно правой и левой руками. Нотация: штили, направленные вверх, — обе руки щелкают одновременно; если штили проставлены вверх и вниз, штили вверх означают щелчки правой рукой, штили вниз — левой рукой:



Каждый из звучащих жестов разучивается сначала отдельно, затем их объединяют друг с другом, причем начинать надо с наиболее легкого — с сочетания шлепков и хлопков.

Нотация всех звучащих жестов:



Оперирование звучащими жестами — начало звуко-двигательного элементарного музицирования.

Методические указания, позволяющие выработать хорошие и правильные речевые навыки в произнесении текстов и в пении, не включены в эту книгу. Вместе с тем разнообразные речевые упражнения и песни в «Шульверке» Орфа требуют от учителя постоянной работы над совершенствованием технических и выразительных голосовых средств. Поэтому формирование голоса и обучение детей пению должно стать предметом специальной работы.

ИНСТРУМЕНТЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ

Ударные инструменты: деревянные палочки (из твердого дерева или бамбука), трещотки, бубенцы, кастаньеты, деревянный барабан, двойной деревянный барабанчик (из двух соединенных полых трубок), треугольники, тарелки, маленькие тарелки, пальцевые тарелочки, бонго, барабан на раме, бубны, большой барабан, маленькие литавры.

Мелодические ударные инструменты: ксилофоны, гlockenшпили, металлофоны, стеклянные сосуды.

Блокфлейты, виолончель, гамба или бурдонный инструмент, гитара или лютня.

РИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

РАЗМЕЩЕНИЕ И ОСАНКА

Для ритмических упражнений с использованием звучащих жестов следует разместить детей так, чтобы каждый ребенок хорошо видел учителя и имел возможность свободно двигать руками.

Лучше всего расположить детей так: либо они свободно рассаживаются на отдельных местах, либо размещаются в виде неглубокого полукруга на достаточном расстоянии от учителя. Дети выполняют звучащие жесты, глядя на учителя и подражая ему, поэтому усаживать их в круг не рекомендуется.

Звучащие жесты можно делать стоя или сидя, а чтобы внести разнообразие — стоя на коленях или сидя на полу.

Для упражнений, которые производятся сидя, удобны табуретки с плоским сидением или полые деревянные кубы (их можно использовать и для звукоизвлечения). При горизонтальном положении бедер ноги должны полностью стоять на полу. Осанка — прямая и непринужденная, руки не напрягать! Сидеть следует на передней части табуретки или куба не вразвалку, а как бы готовясь к прыжку. Для того чтобы дети научились правильной осанке, полезно перед началом упражнений заставлять их несколько раз попеременно выпрямлять и расслаблять корпус.

УПРАЖНЕНИЯ НА БЫСТРОТУ РЕАКЦИИ

Способность быстро реагировать — важнейшая предпосылка коллективного музицирования. Поэтому упражнениям на быстроту реакции, особенно на начальном этапе, должно быть уделено значительное место. В приводимых ниже заданиях имеются в виду хлопки, но могут быть использованы и другие звучащие жесты.

Задания:

1) Коллективное вступление: стоя или сидя, дети — после вдоха и легкого взмаха рук (подготовительное движение) — делают первый хлопок. Вначале только один хлопок; его повторяют через разные промежутки времени, затем — в течение короткого времени равномерные хлопки. Повторения хлопков проводятся всякий раз в другом темпе; темп этот дети узнают по характеру вступительного жеста учителя. Сначала учитель хлопает вместе с детьми, затем дирижирует, показывая вступление.

2) Коллективные хлопки: хлопать в ладоши упруго и звонко, одинаковыми длительностями, без акцентов. Надлежит следовать за учителем в отношении разного

рода изменений силы звучания в одном и том же темпе; разного рода изменений темпа (сначала незначительно отклоняясь от основного темпа), в том числе и в сочетании с изменением силы звучания; внезапных изменений силы звучания.

Упражнения можно проводить либо со всеми детьми вместе, либо поочередно с отдельными группами или отдельными детьми (очередность устанавливается заранее или же — по команде или взгляду учителя).

Вместо того чтобы хлопать в ладоши вместе с детьми или дирижировать, учитель может проводить такие упражнения на основе мелодии, которую он импровизирует, напевая ее или играя на каком-либо инструменте.

Для разрядки можно позволить детям хлопать так быстро, так громко, так тихо или так медленно, как они могут. Никаких перенапряжений, в том числе лицевой мускулатуры! Используются упражнения, корректирующие осанку, упражнения на мышечное расслабление (см. раздел «Элементарное двигательное воспитание»).

3) Одновременное окончание хлопков: по наводящим указаниям учителя (он прекращает хлопать в ладоши, дирижировать и т. п.); по завершении мелодии; по призыву учителя.

4) Продолжение и сохранение заданного темпа: учитель делает предварительно несколько хлопков, а дети продолжают начатое в том же темпе.

При повторениях всегда следует брать другой темп. Контроль и поправки осуществляют сами дети.

Внезапные изменения динамических оттенков в сопровождении мелодии, исполняемой учителем: когда мелодия звучит, дети хлопают тихо; когда прекращается — громко. Воспитание умения различать противоположную динамику — *piano* и *forte*.

5) Нахождение пульсирующих долей в мелодии, импровизируемой учителем. При повторениях — изменять темп, а если детям доступно, и метр.

ВЫЧЛЕНЕНИЕ «РИТМИЧЕСКИХ БЛОКОВ»

«Ритмические блоки» можно найти в детских стихах или песнях.

Прежде всего дети произносят и прохлопывают стихок полностью; затем отдельные ритмические элементы

используются как сопровождение: одна группа декламирует, другая — сопровождает декламацию хлопками:

21



22



Могут быть также использованы и имена детей: каждый ребенок, акцентируя слоги, четко произносит свое имя и отмечает хлопками соответствующий ритм. Встречаются двудольные и трехдольные имена, имена с затактами и без затактов. (На этом этапе работы нет необходимости доводить до сознания ребенка вытекающие отсюда ритмические проблемы.)

Имена, звучащие по-разному, можно прохлопать одинаковым ритмом, например: Петр — Макс — Фриц — Поль, или Оля — Таня — Маша — Лена, или Зиночка — Катенька — Ирочка и т. п.

На этом материале нетрудно построить разнообразные ритмические игры, оживляющие урок.

На определенные ритмы подбираются также названия цветов, деревьев, кустарников, домашних животных, птиц, бабочек и т. п.

23



В дальнейшей работе используются только те имена или названия, ритм которых соответствует отобраным «ритмическим блокам».

Выбираются пять подходящих имен, которые используются как отличительные символы пяти ритмов. Сначала — пока не утвердится ассоциация слова и ритма — целесообразно обратиться к одним и тем же словам-моделям.

И тут наступает момент, когда можно познакомить детей с нотной записью уже знакомых ритмов и научить их выполнять в хлопках выписанные ритмы, а также нотировать эти ритмы самостоятельно. Радость, которую доставляет записывание нотных знаков, желание зафиксировать знакомый ритм и иметь возможность его повторить, удовольствие, получаемое от самого процесса записи и от возникающего нотного изображения, — все это побуждает детей учиться записывать и читать ноты. И здесь слова-модели могут принести пользу.

После предшествующих упражнений дети большей частью с легкостью находят ритмы слов-моделей, записанных в произвольном порядке на доске. (Количеству проговариваемых слогов соответствует количество обозначенных нотных головок.) Учитель указывает сначала на отдельные, затем на несколько следующих друг за другом слов-моделей; дети в это время их проговаривают, а один из учеников отстукивает ритм по доске под соответствующими нотными знаками; затем нотная запись исполняется в хлопках.

И наоборот: когда учитель прохлопывает какой-нибудь один ритмический рисунок (позже несколько «ритмических блоков»), отдельные дети показывают соответствующее нотное изображение, записанное на доске.

На доске записывается в один ряд несколько ритмов, а дети должны воспроизвести эти ритмы при помощи слов-моделей или в хлопках. И тут же следует обратить внимание на то, чтобы ритмическая последовательность воспроизводилась плавно и пластично, из отдельных «блоков» возникало новое единство и это единство не нарушалось расчленением — благодаря тактовым черточкам — на отдельные такты.

Можно включить и упражнения для развития памяти: ритм, записанный на доске, через короткий промежуток времени стирается, а дети должны воспроизвести его по памяти; или проработанную в начале урока ритмическую последовательность повторяют в конце урока и т. д.

К различению и обозначению встречающихся трех длительностей (четвертей, восьмых и половинных нот) следует обратиться на первых же — возможно более ранних — стадиях обучения записи, тогда, когда нет еще необходимости, чтобы детям был вполне ясен смысл этих понятий.

По какому пути пойдет при этом учитель, предоставляется решить ему самому. Но, оформляя нотную запись (пальцем по столу, мягким карандашом по большому листу бумаги или мелом на доске), следует обращаться к относительно большим ритмическим последовательностям; во всяком случае, старательного вырисовывания нотных головок, нарушающего течение ритмического движения, следует избегать.

Позже при записях в тетради (возможно большее расстояние между линейками, мягкий карандаш) надо обратить внимание на то, чтобы нотация была чистой и ясной.

Ноты не должны быть слишком мелкими, и их не следует располагать слишком близко друг к другу: штили надо вести вертикально, а нотные длительности записывать на расстояниях, соответствующих правильным ритмическим пропорциям.

Работа над нотацией коротких ритмических мотивов может быть теперь продолжена: прослушав ритмы в хлопках, повторив их и проговорив слова-модели, дети записывают затем один, два и больше тактов.

Теперь можно приступить к записи коротких стишков: дети находят соответствующие слова-модели, произносят эти слова одно за другим, записывают всю последовательность, а затем снова декламируют весь текст. Например:

24

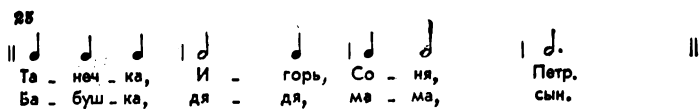
									
Ку	-	ку,	с	ксл_ко	раз	про_ ку_ ку_ ешь	ты	для	наст
Гру	-	ша,	б_	лоч_ка,		ли_ствен_ни_ ца,	б_	лоч_ка.	

В дальнейшем к помощи слов-моделей прибегают все реже и реже, а затем и вовсе перестают ими пользоваться.

Одновременно можно обратиться к упражнениям на тактирование и дирижирование (сравните с разделом

«Руководство, придумывания, добавления» в главе «Ритмические упражнения», с. 106 и дальше).

Таким же путем, как в двудольном такте, прорабатываются ритмы и в трехдольном размере. Для их распознавания и запоминания снова обращаются к словам-моделям. Хотя — с точки зрения размера — их можно иногда истолковывать по-разному, вначале они способны принести пользу.



Благодаря повторениям таких слов-моделей в установленных для них ритмах, ритмы эти быстро запечатлеваются в памяти, и вскоре дети их узнают и воспроизводят тогда, когда читают, и тогда, когда записывают.

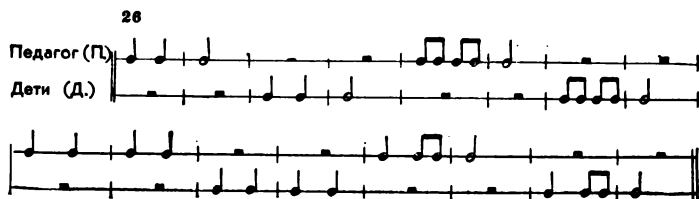
ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «РИТМИЧЕСКИХ БЛОКОВ»

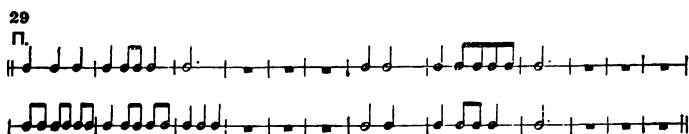
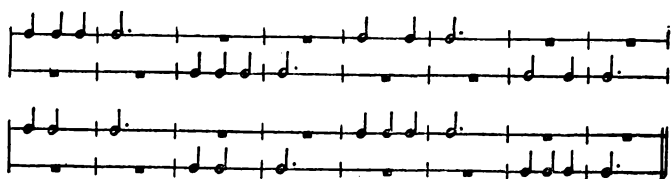
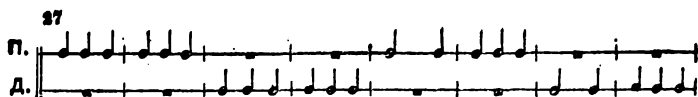
ИГРА «ЭХО» И ДРУГИЕ ЗАДАНИЯ

Ритмическая игра «Эхо» заключается в следующем: учитель прохлопывает ритмическую последовательность, которую дети должны затем правильно повторить, не нарушая общего движения. В том случае, если не все дети сумели точно повторить ритм, учитель его снова воспроизводит.

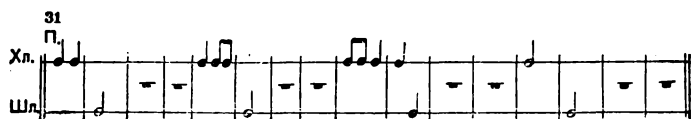
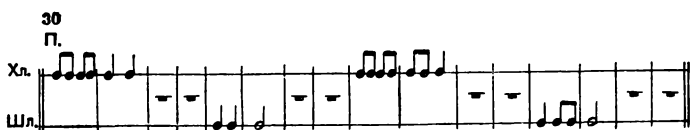
Необходимо, чтобы ритмические последовательности были простыми; темп вначале медленный, показ учителя — выразительный.

Игра эта развивает точность слухового восприятия, быстроту реакции, память и чувство формы:



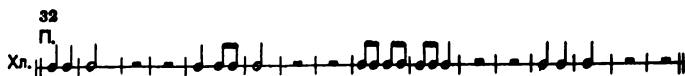


Несколько позже игра «Эхо» проводится в движении, хлопки сочетаются с шагами. Вместо хлопков можно обратиться к другим звучащим жестам:

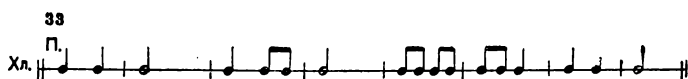


Игру «Эхо», особенно такую, в которой используются разные звучащие жесты, рекомендуется иногда проводить и с закрытыми глазами.

Игра «Эхо» подходит для того, чтобы проработать по коротким отрезкам такие относительно длинные ритмические последовательности, которые не могут быть охвачены детьми в своей целостности. С этой целью вся последовательность многократно повторяется в форме игры «Эхо»:



а затем прохлопывается целиком:

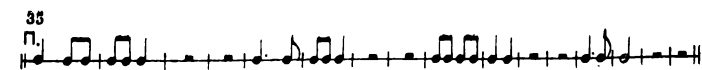


Тут могут быть использованы различные динамические оттенки:



Примеры эти следует дополнить предложениями, которые внесут сами дети.

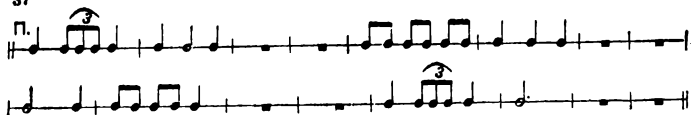
К игре «Эхо» полезно обращаться и в дальнейшем на любой ступени трудности; при этом путем прохлопывания могут быть изучены такие ритмы, как пунктирный, синкопа, триоль или затакты, без того, чтобы они осознавались детьми как таковые:



36



37

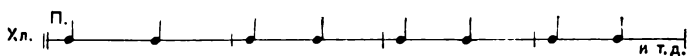


38

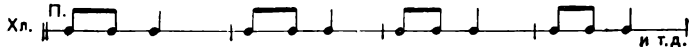


Разновидность игры «Эхо»: учитель и дети одновременно начинают простую ритмическую последовательность, которую учитель спустя некоторое время изменяет; дети должны как можно скорее заметить и передать каждое изменение. Только тогда, когда все дети правильно воспроизводят новый ритмический вариант, учитель переходит к следующему:

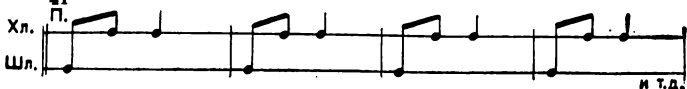
39

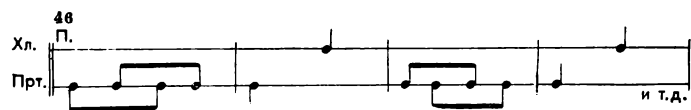
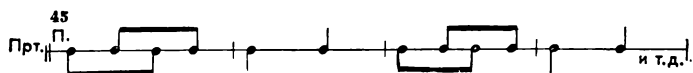
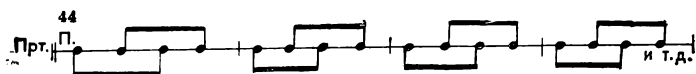
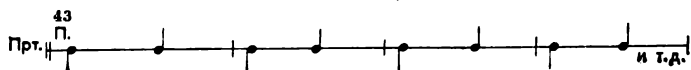


40

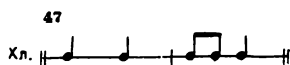


41

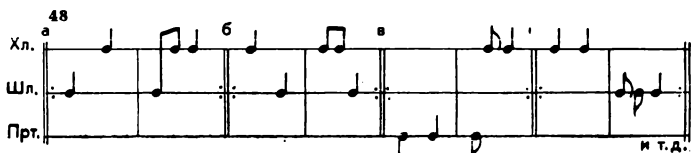




Ритм, который учитель прохлопал, может быть в игре «Эхо» выполнен детьми другими звучащими жестами. Например, прохлопанный ритм:



может быть передан так:



Возможен и такой вариант игры «Эхо», когда хлопки учителя чередуются с звучащими жестами отдельных детей:

49

Хл. П.
Щел. Д.
Хл.
Шл.
Прт.

Из звучащих жестов могут быть составлены небольшие целостные формы. Они должны быть простыми и органичными; тогда дети их легко воспримут. Живое динамичное повторение требует овладения общим ритмическим движением; именно это — предпосылка убедительного воспроизведения.

50

Щел.
Хл.
Шл.

51

Хл.
Шл.
Прт.

52

Щел.

Хл.

Шл.

Прт.

Fine

D.C. a.F.

53

Хл. Гр. I

Шл.

Хл. Гр. II

Прт.

p cresc.

Все

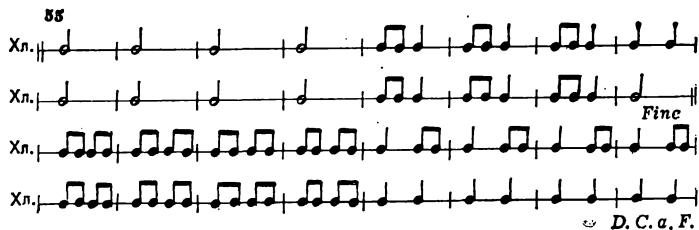
Если в различных вариантах игры «Эхо» дети сначала точно повторяют ритмы, то затем они продолжают начатое учителем в свободной импровизации (см. раздел «Руководство, придумывания, добавления» в главе «Ритмические упражнения», с. 106 и дальше).

Другая игра: пять знакомых детям «ритмических блоков» в двудольном размере распределяются между группами, стоящими на известном расстоянии друг от друга:

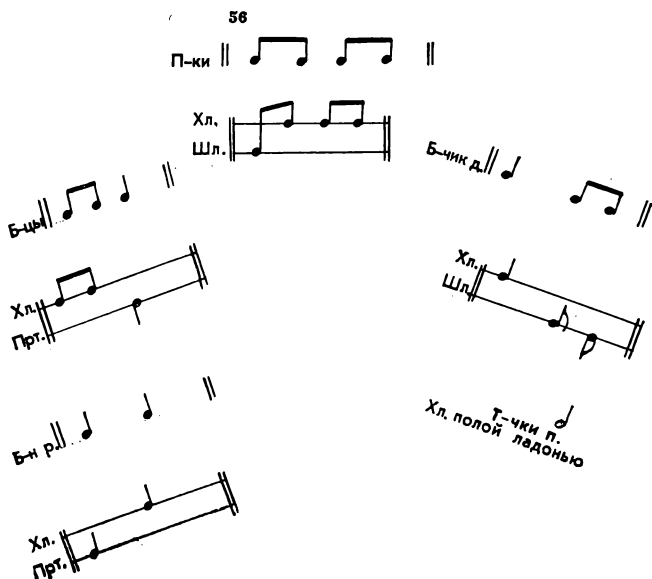
54

По-вен, Ка-рень-ка, Ан-то-ни-на, Пе-рень-ка, Лей.

Каждая группа по указанию учителя исполняет «свой» ритм до тех пор, пока он, учитель, не обратится к другой группе. После ряда повторений образовавшейся таким путем ритмической последовательности дети воспроизводят ее без помощи учителя. Сначала медленная, затем более быстрая смена отдельных групп. И в этом случае из «ритмических блоков» должно быть составлено построение, ясное по форме, например:



Ритмы могут быть воспроизведены звучащими жестами или на ударных инструментах; при этом надо следить, соответствует ли инструмент ритму; инструменты с протяженным звуком подходят для больших длительностей, инструменты, звук которых короче, — для меньших. Поискать инструментовку могут и сами дети:



От воспроизведения одного оstinатного ритма переходят к одновременному исполнению двух или нескольких *ostinati* — две группы вступают одна за другой с разными оstinатными сопровождениями:

57

Шл. I Па - вел, Па - вел и т. д.

Хл. II Ан-то-ни-на, Ан-то-ни-на

58

Хл. I Пе - тень-ка, Пе - тень-ка и т. д.

Хл. II Ка-тень-ка, Ка-тень-ка

На фоне такого сопровождения учитель импровизирует мелодию.

Аналогичный аккомпанемент с использованием звучащих жестов:

59

Хл. I и т. д.

Шл. II

Хл. II

Несколько *ostinati* (в звучащих жестах или на ударных инструментах) исполняют одновременно (вступления — одно после другого):

60

Фл. Буб.

Щел. (Буб.)

Хл. (Б-чирок)

Шл. (Тр.)

Прт. (Б-н б.)

Музыкальный фрагмент, состоящий из пяти стaves. Первый staff — Фл. (Флейта), остальные — Щел. (Буб.), Хл. (Б-чик д), Шл. (Тр.), Прт. (Б-н б). Музыкальная запись включает ноты и ритмические обозначения. В конце каждого staff стоит пометка «и т. д.».

От одновременной игры разными группами нескольких *ostinati* до первых канонических построений — всего лишь короткий шаг. Возможности для этого предоставляют такого рода двухтактные ритмы¹:

Музыкальный фрагмент, состоящий из одной строки нот. В начале и в конце строки стоит пометка «61». В строке присутствуют ритмические обозначения, включая звездочки (*).

А если выполнить канон звучащими жестами, то он становится зримым:

Музыкальный фрагмент, состоящий из пяти стaves. Первый staff — Щел. (Буб.), остальные — Хл. (Б-чик д), Шл. (Тр.), Прт. (Б-н б). Музыкальная запись включает ноты и ритмические обозначения. В начале и в конце каждого staff стоит пометка «62».

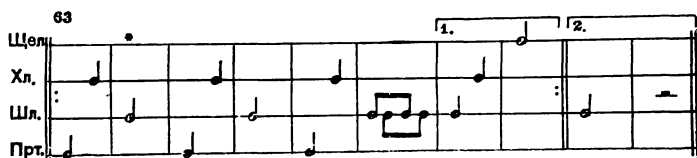
Исполнение: дети начинают прохлопывать тот или другой ритм; спустя некоторое время — каноническое вступление учителя, которое не должно мешать детям; вместе с тем им следует прислушиваться к тому, что воспроизводит учитель. В другой раз начинает учитель; отдельные дети, а затем и группы пробуют самостоятельно найти правильное каноническое вступление. В заключение две группы детей играют канон, на фоне которого учитель исполняет мелодию.

Канонические вступления могут начинаться спустя определенное или неопределенное время, например после двух ритмических фраз или тогда, когда для это-

¹ Звездочка здесь и дальше означает: два ребенка, стоящие один напротив другого, хлопают друг другу в ладоши.

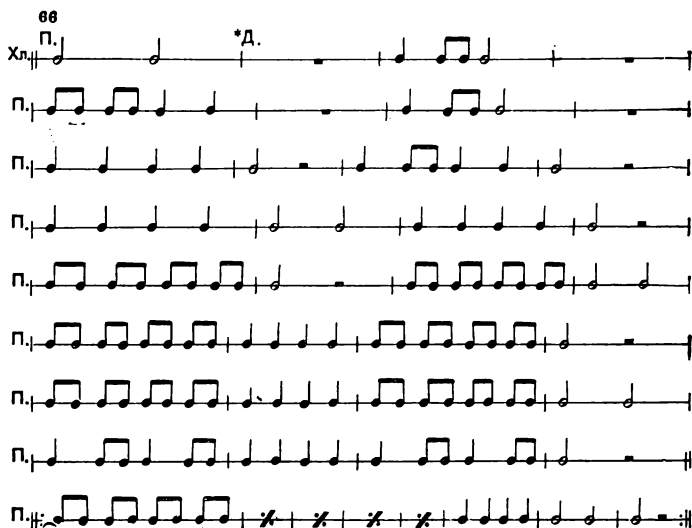
го предоставляется возможность. Начинать надо в медленном темпе.

Из двухтактовых канонических *ostinati*, воспроизводимых звучащими жёстами, подвинутые дети могут создавать большие звуковые формы, например:



Другая — развившаяся из игры «Эхо» и основанная на импровизации учителя — форма «игры в канон» для более подвинутых учеников: предусмотренные в игре «Эхо» для повторений такты-паузы заполняются импровизацией учителя; а дети, воспроизводя прослушанную ранее последовательность, в то же время воспринимают и запоминают новый ритм.

Учитель должен тщательно подготовить переход от игры «Эхо» к канону и облегчить его восприятие; а это достигается ясным построением, контрастированием следующих друг за другом ритмов и динамически разнообразным исполнением. Случайные напластования одинаковых ритмов, которые на некоторое время замаскировывают канон, дают возможность, когда нужно, двум голосам объединиться. Например:



Наряду с проведением упражнений в форме импровизируемого канона, не следует прекращать работу над заранее разученными канонами в хлопках¹. Если распределить голоса между ударными инструментами различной высоты, скажем, между высоким и низким барабанами, между группами разных инструментов, например между барабанами и палочками или между деревянными барабанами и бубнами, то каждый из двух голосов хорошо различим.

Если воспроизводить канон звучащими жестами, то и здесь движение одного голоса вслед другому становится оптически ясным.

Другая возможность сделать канон зримым — сочетать его с движением (см. «Подвижные игры», с. 204 и дальше).

СОПРОВОЖДЕНИЕ К ЗАДАННОЙ МЕЛОДИИ

«Ритмические блоки» используются в различных остинатных сопровождениях, которые воспроизводятся хлопками, звучащими жестами или на ударных инструментах:

¹ Примеры ритмических канонов имеются в издании: Orff-Schulwerk, Musik für Kinder, B. 1, Mainz, 1950, S. 92/93.

Хл.
(Шл.) 1 2 3 4 5

Шл. 6 7 8 9

Шл. 10 11 12 13 14

Шл. 15 16 17 18 19

Хл.
Шл.
(Прт.) 20 21 22

Хл. 23 24 25 26 27 28

Шл.

Щел. 29 30 31

Хл.

Шл.

Прт.

Хл.
(Шл.) 1 2 3 4

Шл. 5 6 7

Шл. 8 9 10

Шл. 11 12 13 14

Хл. 15 16 17

Шл.

Хл. 18 19 20

Шл.

Хл. 21 22 23 24

Шл.

Щел. 25 26 27 28

Хл.

Шл.

Прт.

68

Хл. 1 2 3 4
Шл. 5 6 7 8
Шл. 9 10 11 12
Хл. 13 14 15
Шл. 16 17 18
Хл. 19 20 21 22
Шл. 23 24 25
Щел. 26 27 28 29 30 31
Хл. 26 27 28 29 30 31
Шл. 26 27 28 29 30 31
Прг. 26 27 28 29 30 31

Сначала дети исполняют один лишь сопровождающий ритм (можно при этом проверить уверенность и независимость при помощи такого задания: во время игры дети отвечают на вопросы учителя, не прерывая воспроизведения ритмической последовательности). Затем, когда присоединяется мелодия, дети приучаются подчинять сопровождение ведущему голосу: небольшие темповые и динамические изменения в мелодии тотчас же должны отразиться в аккомпанементе.

Возможные варианты:

Различные ритмические фигуры сопровождения мелодии, исполняемой учителем, поочередно играют две группы детей: после четырех- или восьмитактовых мелодических последовательностей одна группа сменяется другой; сначала — по знаку учителя, затем дети должны

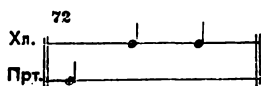
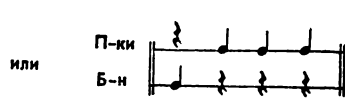
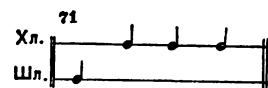
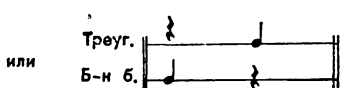
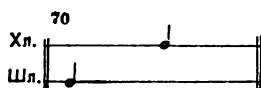
самостоятельно услышать начало и окончание соответствующей фразы.

Или:

две группы, исполняющие различные ритмы, играют, сопровождая мелодию учителя, одновременно; по его знаку группы «обмениваются» ритмами.

Или:

сопровождаящий ритм распределяется между двумя группами детей, оперирующими звучащими жестами, или между двумя группами инструментов:



Или:

под звуки мелодии, которую играет учитель к остинатному сопровождению, исполняемому одной группой детей, другая — движется (ходьба в дву- или трехдольном размерах, бег, прыжки или галоп):



74 БЕГ Fine

Фл.

п.
Б-н
л.

Фл.

п.
Б-н
л.

D. C. a. F.

75 ПОСКОКИ Fine

Фл.

Треуг.
Б-н б.

Фл.

Треуг.
Б-н б.

D. C. a. F.

76 ХОДЬБА (ЛЕГКИЙ БЕГ)

Фл.

Б-цы

Фл.

Б-цы

Уже в раннем детстве каждый ребенок повторяет за взрослыми рифмы и поговорки. Радость, которую доставляют рифмованные созвучия и речевой ритм, с одной стороны, способна разбудить образную фантазию, а с другой — вызвать интерес к самой речи — к звукообразованию, к оттенкам речевой интонации, к громкому и тихому говору, к шепоту, а также к монотонному ритму считалки. Ритмизованная речь, занимающая в занятиях важное место, стимулирует интерес детей. При этом используются старинные детские народные стишки и считалочки, которые надолго запечатлеваются в детской памяти. Поэтому очень важно тщательно отбирать тексты с точки зрения их качества.

Надо обращать внимание на то, чтобы произнесение слов было ясным, речь осмысленной, интонация естественной; с самого же начала следует избегать лишнего смысла монотонного скандирования слогов. Речь все время должна быть живой и опертой на дыхание.

Сопровождение к декламации или пению самих детей может принимать разные формы: идти параллельно и в непосредственной связи с речевым текстом, подчеркивая или дополняя его, либо строиться на оstinатном ритме:

77

Фл.

Ва - сень_ка, ма - лень_кий, вот те - бе ва - лен_ки.
А сест_ре Ва - рюш_ке ты от - дай ва - реж_ки.

Хл.

Шп.

78

Хл.

Ку - ку, сколь_ко раз про_ку_ку_ешь ты для нас?

Шп.

Шп.

Хл.

Шп.

70. Заключение:

Про-ку-ку-ешь, про-ку-ку-ешь, про-ку-ку-ешь ты для нас!



Отдельные виды сопровождения могут сначала быть выучены сами по себе, а затем — объединены в одну последовательность (отдельные группы поочередно или все дети вместе):

80

Гр. I

Дом на-ряд-ный

Б-н

стро-ят мы-ши. За-ды-мит тру ба на кры-ше,

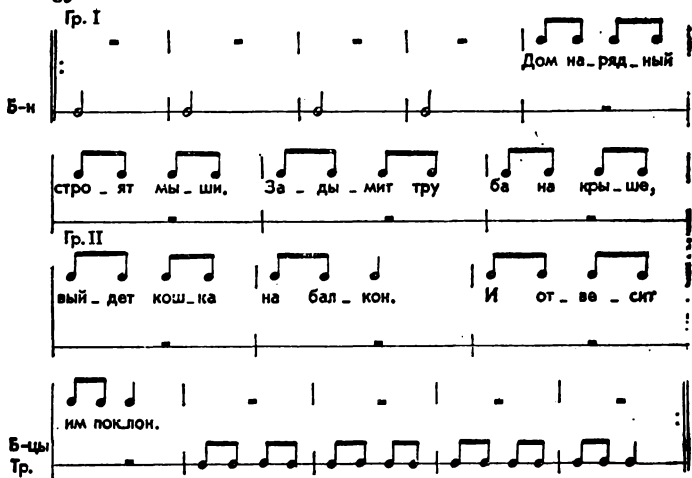
Гр. II

вый-дет кош-ка на бал-кон. И от-ва-сит

им поклон.

Б-цы

Тр.



81

Раз, два, три! Ну-ка по-смот-ри:

Раз, два, три! Ну-ка по-смот-ри:

Хл.

Шл.

Прт.

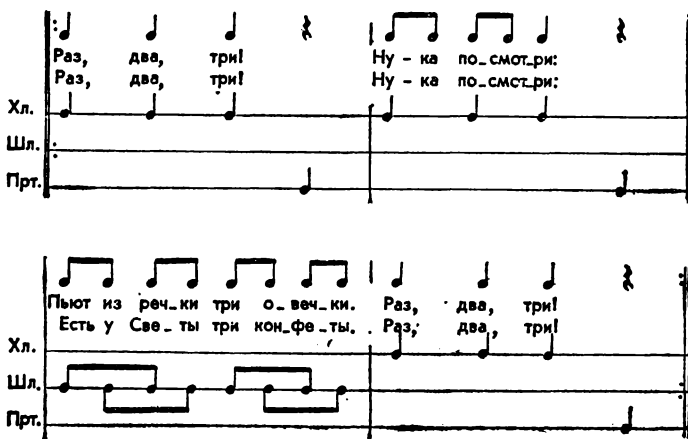
Пьют из реч-ки три о-веч-ки. Раз, два, три!

Есть у Све-ты три кон-фе-ты. Раз, два, три!

Хл.

Шл.

Прт.



Хл. Гусь по-ёт, а бычок держит скрипку и смычок.
Шл. Слон трубит, а ба-ран ба-ра-ба-нит в ба-ра-бан

Хл.

Б-н
Б-чик д

Хл.
Прт.

Буб.
Б-н.

Треуг.

Жи-во все ко мне! Ле-чу я на ко-
Жи-во все ко мне! Ле-чу я на ко-
Шл.

не. Он де-ре-вян-ный. Ну и что ж,
не. Дом-чусь я ми-гом до сто-ла,

Хл. я на всад-ни-ка по-хож, Ох, и ска-чет
Шл. прыг-ну ве-се-ло с сед-ла. Конь мой пля-шет,
Прт.

конь го - ря - чий, Гой - да, гой - да, гоп!
 гри - вой ма - шет, Гой - да, гой - да, гоп!

Хл.
Шл.
Прт.

Треуг.

84

Буб.
Б-н б.

1. Жи - во все ко мне! Ле - чу я на ко -
 2. Жи - во все ко мне! Ле - чу я на ко -

Хл.
Шл.

- не. Он де - ре - вя - ный ну и чтож,
 - не. Дом - чусь я ми - гом до сто - ла

Хл.
Шл.

я на всад - ни - ка по - хож. Гой - да, гой - да,
 прыг - ну ве - се - ло с сед - ла. Гой - да, гой - да,

Щел.
Хл.
Шл.

гой - да, гой - да, гой - да, гой - да, гоп!
 гой - да, гой - да, гой - да, гой - да, гоп!

Щел.
Хл.
Шл.

Буб.
Б-н б.

Хл. Под ди-ва-ном, верь не верь, за-мя-у-кал страш-ный зверь,
Шл. а

Хл. то не лев и не слон, до-га-дай-ся кто же он?
Шл.

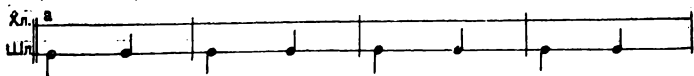
Буб. б
Б-чик д
Б-н б.

Буб.
Б-чик д
Б-н б.

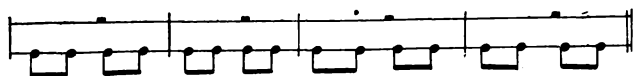
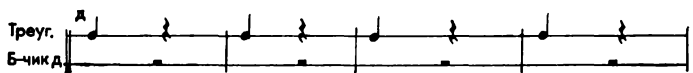
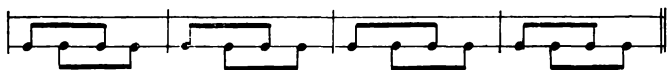
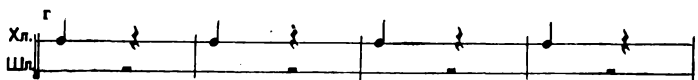
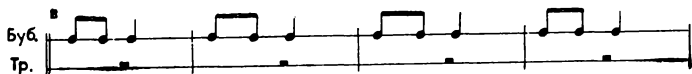
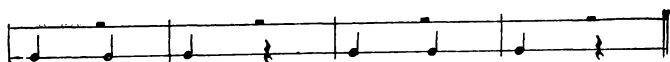
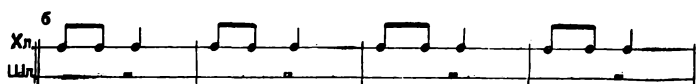
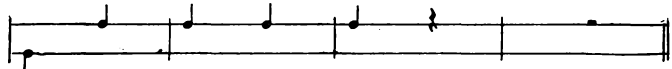
Хл. а
Шл.
Прт.

Буб. г
Б-чик д
Б-н б.

86
Чук и Гек, Чук и Гек, при-хо-ди-те, бу-дет снег.



Ма-ма нас пус-тит в сад по-смот-реть на сне-го-пад.



87
Гр. III

Хл. Шл. *Fine*

Гр. I

Хл. Се - ры - е гу - си, на - ста - ла вес - на.
Кон - чи - лись выю - ги, по - ра за де - ла.

Гр. II

Шл.

Гр. I

Хл.

Гр. II

Шл. Вы - мой - те лап - ки сво - и до - крас - на.
Вы - мой - те кры - лья сво - и до - ба - ла.

D. C. a. F.

88
Гр. III

Хл. Шл. *Fine*

Гр. I

Хл. Здесь на пес - ке весь день ку - терь - ма;
Ес - ли к ут - ру их смо - ет во - да,

Гр. II

Шл.

Гр. I

Хл.

Гр. II

Шл. стро - им мы го - род, воз - во - дим до - ма.
вы - стро - им сно - ва - ну что за бе - да?

D. C. a. F.

89

Хл. Шл. Fine

1. Мы в зо - о - пар - ке бы - ва - ли не раз, и
се - ном ду - шис - тым ре - бят у - гос - тил, а

Щел.

слон, как зна - ко - мый, при - вет - ство - вал нас: 2. Он
бул - ку хру - стя - шу - ю сам про - гло - тил.

Щел.

D. C. a. F.

90

Хл. Шл.

1. Два то - неньких кле - на в о -
ксту - же го - то - вы ли -

- сен - нем ле - су взды - ха - ют и сто - нут: зы -
- са и мед - вежь - им хо - чет - ся сно - ва на

Хл. Шл.

1. 2.

ма на но - су. 2. Но деть.
снег по - гля -

Хл. Шл.

1. Си- дят в э- ле- ктрич- ке в ва- го- не шес-
в сет_ке ба- гаж_ной ка- пус_та ле-

Хл.
Шл.

том пе- тух и ли- сич_ка и мыш_ка с ко- том. 2. А
жит. И там е- ё важ_но ко- за сто- ро-

Хл.
Шл.

2.
жит.

Хл.
Шл.

Пожелав объединить несколько текстов (подобно трем последним) в более крупную форму, можно связать их при помощи промежуточных частей типа рефренов. В этом случае лучше всего произносить тексты без сопровождения или петь их на заданную или самостоятельную сочиненную мелодию. Возможный рефрен:

92

Хл. Гр. I
Шл.

Гр. II
Хл.
Шл.
Прт.

Гр. III
Хл.
Шл.
Прт.

Подходящие для этого тексты можно сопровождать укоподражанием:

93

Гр. II

та_ки та_ки та_ки

тум тум тум

Fine

та_ки та_ки та_ки

тум.

Гр. I

Си - дят в э - лек - трич_ке, в ва - го - не шес - том, пе -

Гр. II

та_ки та_ки та_ки

тум тум тум

тух и ли - сич_ка и мыш_ка с ко - том.

та_ки та_ки та_ки

тум.

D. C. a. F.

[illegible]

95

1. Ой вы, гу-си - ле - бе-ди
2. Толь-ко, гу-си - ле - бе-ди,

Б-н

3
я у - ле - тел бы с ва - ми
что же мы ска - жем

Б-н

1.
2.
ма - ма!

Б-н

О - на вой - дет к нам

Б-н

с книжкой сей-час и в ней най-дет мне сказ-ку о вас.

Б-н

Б-н

В последнем примере звуки извлекаются короткими точными движениями ногтей по коже барабана на раме (царапанье); во второй части примера — плоской ладонью, описывающей круги по барабану в ритме речи (трение).

Различные варианты произнесения текстов:

— чередование видов речи: tutti, отдельные группы, солисты;

— чередование мальчиков и девочек;

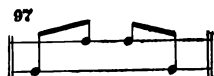
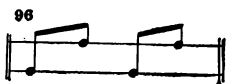
— чередование звонких и глухих голосов;

— чередование речи с сопровождением и речи без сопровождения;

— изменение темпа и динамики речи (в определенных случаях).

Текст тех песен, которые позволяют обратиться к специальной игре или специальным движениям, сопровождается соответствующими ритмизованными жестами: скажем, если речь идет о булочнике — движениями,

показывающими, как тесто замешивают, раскатывают, формируют и т. п.; если о лошадке — песня сопровождается, допустим, простыми ритмами в хлопках-шлепках, изображающими цоканье копыт:



Приводим тексты, к которым сопровождение надо найти самостоятельно:

Фик-фок-фук!
Где здесь майский жук?
Вот он сам —
Видно по усам.
Эне-бене... Раз, два, три!
Ты считалку повтори.
Рыбы в речке просят пить...
Выходи — тебе водить!
Фу ты, ну ты, трали-вали,
Едет мышь на самосвале.
«Ты чего же это, мышь,
Сверху вниз на нас глядишь?
Кыш!»
Раз, два — острова.
Три, четыре — мы приплыли.
Пять, шесть — сходим здесь.
Семь, восемь — сколько сосен!
Девять, десять — я в пути
Досчитал до десяти.

РУКОВОДСТВО, ПРИДУМЫВАНИЯ, ДОБАВЛЕНИЯ

На раннем этапе обучения следует приучать каждого ребенка к тому, чтобы он, если представится необходимость, сумел руководить группой. Возможности для этого дают задания на быстроту реакции, при выполнении которых ребенок заменяет учителя, — например, в упражнениях с хлопками:

- при показе начала и окончания;
- при соблюдении заданного темпа;
- при варьировании динамики (в одном и том же темпе);
- при варьировании темпа и т. п.

Такие задания можно давать и в виде упражнений на тактирование и дирижирование.

Тактирование — это изображение такта при помощи жеста.

Дирижирование хотя и основано на технике тактирования, выходит, однако, за рамки последней и предполагает музыкальное руководство группой и исполнением музыки. Вступления, расчленения и заключения получают здесь жестикуляционное отображение; приходится следить за процессом развития музыки.

Реализовать эту ответственнойшую задачу ребенок сумеет разве лишь в самых общих чертах; но пробы в этом направлении все время должны делаться. Участие дирижирующего в совместном произнесении текста или совместном пении облегчает задачу.

В упражнениях на придумывание и на добавление дети обучаются — на каждой ступени всегда в новых вариантах — самостоятельному оперированию и свободной игре со всем тем, что они изучили. Для этого требуется чувство формы и фантазия, которые одновременно благодаря этим упражнениям пробуждаются и развиваются.

Одним из первых заданий может быть нахождение новых слов к ритмической модели.

Позже:

— нахождение оstinатного сопровождения в хлопках;

— «переинструментовка» аккомпанемента — сопровождение в хлопках перекладывается на сопровождение в других звучащих жестах или на ударных инструментах;

— придумывание сопровождения к произносимым текстам;

— придумывание текстов и рифм к ритмическим последовательностям и т. п.

В ритмических упражнениях на добавление (они представляют собой дальнейшее развитие игры «Эхо») ребенок должен свободно продолжить начатую учителем ритмическую последовательность. При этом обе части должны составлять одно целое и по форме и по содержанию. Единство формы может быть достигнуто (сначала) благодаря одинаковой длине частей; единство содержания (в не слишком коротких построениях) —

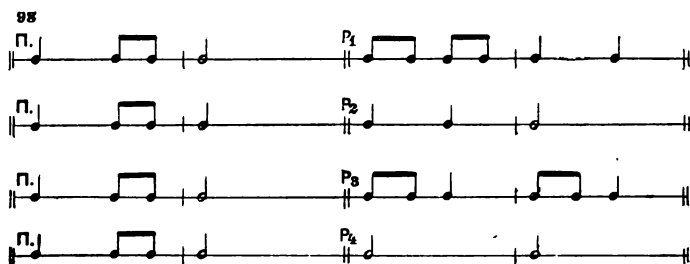
использованием как элементов начальной части, так и контрастных звеньев. Большинство детей неосознанно, но правильно реагируют на построение формы. Однако они должны суметь — с помощью учителя и собственных наблюдений — разобраться в том, какие решения удачны и чем это обусловлено или какие решения нехороши и почему именно.

Ритмические игры на добавление, как и игра «Эхо», проводятся так, что воспроизведение учителя чередуется с исполнением отдельных детей, и все это проводится в непрерывном течении; вступать при этом надо вовремя и без перерывов при смене участников. Поэтому по возможности не следует допускать, чтобы во время игры дети вносили поправки в то, что они воспроизводят. Если все это сочетается с сопровождением нейтрального характера, легче добиться непрерывного течения ритмической последовательности.

Считаясь с возможностями детей, учитель обычно начинает такую работу с двух- или четырехтактовых фраз в двудольном, а позже — в других размерах. Когда дети обретут уверенность, можно обратиться к нечетному количеству тактов, а также к расширению или сокращению начальной части (ее дает учитель), которую дети должны осознать и продолжить.

РАЗЛИЧНЫЕ ВАРИАНТЫ РИТМИЧЕСКИХ ИГР НА ДОБАВЛЕНИЕ

Учитель много раз играет одну и ту же начальную часть, каждый ребенок по-своему ведет ее дальше:



Или:

учитель играет каждый раз другое начало:

99



Или:

чтобы подчеркнуть формальную взаимосвязь обеих частей, дети, продолжая начатое учителем, должны подхватить первые или заключительные такты услышанного ритма:

100



101



Или:

один из учеников берет на себя роль учителя в игре «Эхо» и должен, следовательно, в чередовании с другими детьми постоянно находить новые ритмы. При этом очень важно, чтобы форму легко было воспринять, течение не прерывалось, чередование ритмов было бы разнообразным; надо также следить за партнерами и, если кто-либо из детей неточно выполнил последовательность, повторить ее.

Или:

два ребенка ведут друг с другом ритмический «диалог» в хлопках или на ударных инструментах, непрерывно обмениваясь «вопросами» и «ответами».

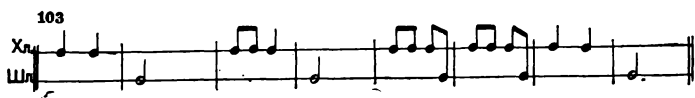
Или:

ребенок придумывает определенную ритмическую последовательность:

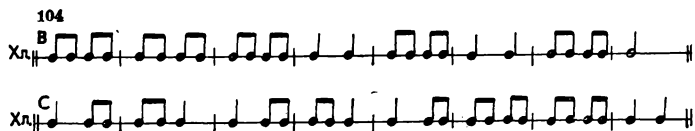
102



Ее усваивают все дети, и по их инициативе она воспроизводится в звучащих жестах:



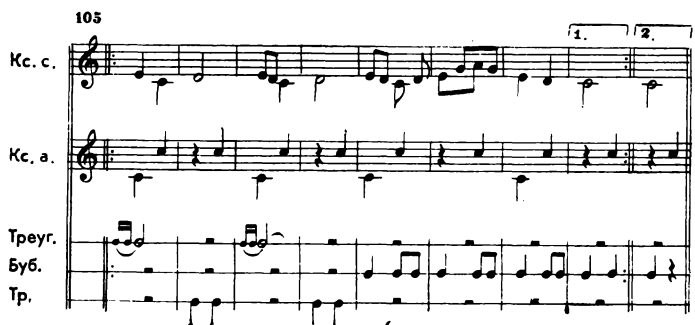
Путем добавления импровизируемых промежуточных частей:



которые чередуются с первой ритмической последовательностью, создается форма рондо: А (первый ритм) В А С А.

Продолжением этого упражнения могло бы быть следующее задание (правда, оно связано уже с мелодическими упражнениями и с практикой игры на ксилофонах): придумывание мелодии на сопрановом ксилофоне на ритм А, добавление к ней оstinатного сопровождения на альтовом ксилофоне и ударных инструментах.

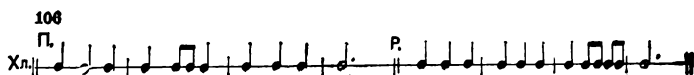
Возможный вариант:



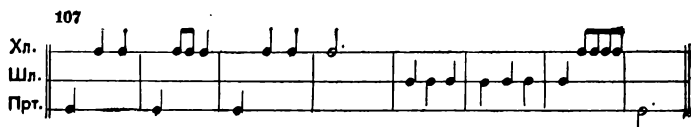
Этот пример может быть использован в рондо как часть А, а импровизации детей-солистов на безвысотных ударных инструментах (на большом барабане, буб-

не, палочках, тарелочках и т. д.) могут быть положены в основу промежуточных частей. И в заключение всего — коллективная подвижная игра, придуманная к такому рондо совместно с детьми (проще всего проводить ее по кругу).

Подобным же образом могут быть разработаны упражнения и в других размерах. Опять-таки в основу кладется ритм, возникший из игры на добавление или самостоятельно придуманный кем-либо из детей:



Ритм этот воспроизводят сначала в звучащих жестах:



потом мелодизируют и исполняют с инструментальным сопровождением:

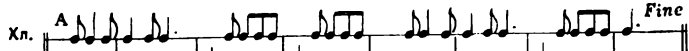


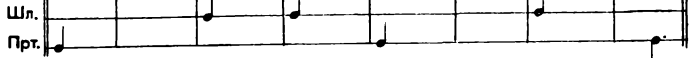
и, наконец, строят рондо, самостоятельно придумав промежуточные части той же длины, что и основная часть.

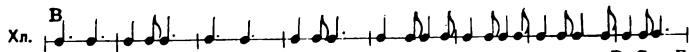
Приводим примеры построения в форме А В А в размере $\frac{6}{8}$:

109

Хл. 

Хл.  *Fine*

Шл.
Прт. 

Хл.  *D. C. a. F.*

110

Кс. с. 

Кс. а. 

или

Кс. а.  *Fine*

В

Кс. а. 

Сос. с.  *D. C. a. F.*

Другого типа задание на придумывание — скажем, свободного ритмического сопровождения к мелодии (знакомой или импровизируемой педагогом) на самостоятельно выбранном ребенком ударном инструменте (барабана, бубне, палочках и т. п.) — требует умения согласовывать аккомпанемент с формой и характером мелодии. Ритмических параллелей следует избегать, длинные звуки в мелодии по возможности заполнять, сохраняя, однако, при этом в аккомпанементе самостоятельный характер общего движения. Например:

111

Фл.

п. Буб. л.

Fine

Фл.

п. Буб. л.

D. C. a. F.

112

Фл.

п. Б-н л.

Fine

1. 2.

Фл.

п. Б-н л.

D. C. a. F.

МЕЛОДИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Штабшпили (ксилофоны, гlockеншпили и металлофоны) образуют основной мелодический инструментарий на начальном этапе обучения. Для того чтобы добиться хорошего звучания в относительно больших группах, необходим как минимум следующий состав: один басовый ксилофон, по два-три альтовых и сопрановых ксилофона, по два-три сопрановых и альтовых гlockеншпиля, по одному альтовому и сопрановому металлофону. Основа звучности — ксилофоны; блеск и звонкость ей придают гlockеншпили; мягкость и протяженность — металлофоны. Одни металлофоны для занятий не под-

ходят — в особенности если нужно исполнить быстрые звуковые последовательности: глушителей они не имеют, а звук их долго тянется и медленно угасает.

РАЗМЕЩЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ И ПОЗА ДЕТЕЙ ПРИ ИГРЕ НА ШТАБШПИЛЯХ

Расстановка инструментов зависит от помещения, количества той или иной группы инструментов и от задачи, которая ставится на уроке; поэтому ее, расстановку инструментов, нередко приходится менять. В любом случае участники музицирования должны быть на виду и расположены целесообразно; играющим на однородных инструментах следует по возможности находиться рядом.

Для упражнений все инструменты располагаются по неглубокому полукругу (при большом их числе полукруг углубляется) справа налево (с позиции учителя) соответственно их высоте, например: басовый ксилофон, альтовые ксилофоны, сопрановые ксилофоны, альтовый, сопрановый металлофоны, альтовые и сопрановые глосеншпили.

Можно расставлять инструменты по группам — лицом к учителю или друг против друга (например, при смене одной группы другой), а также, если позволяет помещение, по кругу. Литавры и остальные ударные инструменты размещаются в зависимости от необходимости.

Инструменты ставят либо на подходящие для этого столики, либо на соответствующие подставки. Высота игровой поверхности (то есть пластинок на штабшпилях) должна быть чуть выше колен, если ребенок сидит; если ж он стоит (удобно для маленьких детей), то соответственно выше. Расставить инструменты следует на таком расстоянии друг от друга, чтобы ребенок мог обойти вокруг своего инструмента, если это понадобится для упражнений на движение.

Позиция во время игры: держаться прямо, но ненапряженно, слегка наклонив корпус вперед; руки — свободны; расстояние от инструмента такое, чтобы при правильной позиции было удобно играть; сидеть на передней части табуретки, ноги на полу. Играть стоя

лучше всего в позиции, при которой нога слегка выставлена вперед и на эту ногу перенесена тяжесть; поза — упругая.

Палочки следует держать так, чтобы наружный конец ручки был виден, тыльная часть ладони — повернута вверх, локти не связаны. Большой палец удерживает ручку сверху, указательный и средний пальцы слегка охватывают ручку снизу (указательный палец ни в коем случае не класть на ручку сверху), безымянный и мизинец лежат свободно. Удар производится упруго в перпендикулярном направлении; величина размаха должна быть небольшой и зависит от темпа, в каком один удар следует за другим.

Первые упражнения:

Учитель играет на отдельных инструментах, называет их и предлагает определить их величину, устройство, характер звучания и продолжительность звука, различия по высоте. Дети, закрыв глаза, должны расслышать, на какой группе инструментов извлечен звук и на каком именно инструменте играл учитель. Дети тихо извлекают отдельные звуки (как держать палочки и как играть, они уже знают); играют все вместе, поочередно, одной рукой, другой рукой, обеими руками одновременно. Они тихо скользят от низких (темных) звуков к высоким (светлым) и наоборот — все вместе, вместе на инструментах одной группы, вместе на одинаковых инструментах, отдельные дети. Отдельные дети могут играть короткие, тут же ими придуманные звуковые последовательности.

За свободным опробованием звуковой краски отдельных инструментов следуют поиски определенных звуков, сначала на ксилофонах, на которых низкое и высокое *до* отмечены белыми точками (на других инструментах местоположение этих звуков узнается по расположению пластинок).

Левой рукой упругим ударом по середине пластинки берется низкое *до* — отдельными детьми, потом всеми вместе. От неупорядоченных ударов, которые дети слушают друг от друга, переходят к одновременным ударам. Спокойный темп. То же самое — правой рукой на высоком *до*; то же самое — обеими руками.

Громкая игра (не допуская дребезжания), тихая игра. Исходным моментом всегда должна быть игра *piano*.

Играя, не смотреть все время на инструмент, постоянно поглядывать на учителя; слышать взятые фальшивые звуки и по возможности быстро вносить поправки.

Чередовать упражнения с разрядкой: освободить руки, плечи, потянуться.

Одновременные вступления: палочку (или палочки) положить на середину пластинки, которую предстоит ударить; взглянуть на учителя; одновременно с его подготовительным движением (вдох) чуть приподнять палочки; затем, посмотрев на инструмент, извлечь звук нужной силы. Сначала учитель играет вместе с детьми, затем, дирижуя, показывает вступление.

Несколько раз подряд выполняется только один удар через разные промежутки времени, удары разной силы (темп и динамику дети узнают по подготовительному движению учителя); затем последовательные удары в одном и том же темпе; один раз — взлет палочки вверх (половинная нота), другой — без взлета (четверть).

Одинаковая высота обеих отскакивающих палочек. Вначале почаще чередовать с упражнениями в хлопках, позволяющими детям все время смотреть на учителя, не боясь взять фальшивые звуки.

Одновременное окончание по команде или знаку учителя; при этом возникает необходимость направить взор от инструмента к учителю.

Все упражнения на быстроту реакции из раздела «Ритмические упражнения» следует перенести на штаб-пюли.

СОПРОВОЖДЕНИЯ, ПЕСНИ, ПЬЕСЫ

СОПРОВОЖДЕНИЕ К ИМПРОВИЗИРУЕМЫМ МЕЛОДИЯМ

«Ритмические блоки», о которых шла речь в предыдущем разделе, служат основой и для мелодических упражнений. Их превращают — после подготовки путем соответствующих упражнений в хлопках — в оstinатные сопровождения. Различные ритмы играют сначала двумя руками одновременно на звуках октавы, построенной на *до*, или квинты. Учитель импровизирует на фоне та-

ких оstinато короткие мелодии. Затем для сопровождения используются и другие звуки.

Можно добиться простейшего звукового обогащения таким путем: одновременно играют одинаковые по ритму сопровождения, но в отдельных группах инструментов берут звуки разных ступеней. Вот один из примеров:

113

Фл.

Кс. с.

Кс. а I

Кс. а II

Кс. б.

Возможные варианты оstinатного сопровождения к импровизируемым мелодиям:

1) изменение динамики: пока учитель исполняет мелодию — играть тихо, когда заканчивает — громко (не форсировать!);

2) одинаковое сопровождение поочередно играют две группы инструментов;

3) разное сопровождение поочередно играют две группы инструментов;

4) чередование разных сопровождений в одной и той же группе инструментов;

5) игра сопровождения чередуется с движениями играющего, характер которых обусловлен заранее; обе части — то есть игра на инструменте, с одной стороны, и определенные движения, с другой, — должны быть одинаковой продолжительности;

6) то же самое двумя сменяющими друг друга группами;

7) изменение сопровождения в соответствии с постепенно **меняющимся темпом мелодического голоса.**

В отличие от свободно выбираемых сопровождений к импровизируемым мелодиям (тут мелодия приспособляется к аккомпанементу), те сопровождения, которые служат опорой для заданной мелодии, должны строиться по определенным правилам. Прежде всего по возможности следует избегать параллельного движения с мелодией. Вначале лучше всего использовать нейтральное сопровождение (главные ступени — тоника, квинта или октава) в равномерном ритмическом движении, которое можно затем сделать более разнообразным, используя другие звуки и ритмы.

К помещенным ниже песням дается в каждом случае ряд аккомпанементов различной степени трудности, из которых учитель может выбрать тот, который подойдет для тех или других детей. Те сопровождения, которые покажутся слишком трудными (в том числе и из предшествующих песен), могут быть заменены более простыми; двухголосные — воспроизводятся двумя детьми; аккомпанементы, в которых каждой руке надлежит сыграть свой ритм, подготавливаются соответствующими упражнениями в шлепках:



Сначала учитель поет или играет мелодию, которую сопровождают дети, а затем ребята поют вместе с ним. Октавное удвоение мелодии в последующих первых трех примерах исполняется, само собой разумеется, на каком-либо инструменте; голос же продолжает петь в первой октаве. Надо следить за тем, чтобы сопровождение было тихим по сравнению с несколько более громким пением. Выбор инструментов для исполнения мелодии и сопровождающих голосов предоставляется учителю. Как правило, лучше всего для этого подходят сопрановые и

альтовые ксилофоны. Для звукового разнообразия можно включить и гlockenspiel, а в некоторых случаях металлофоны и басовый ксилофон:

115

Ку - ку... как не лень, ку - ку...

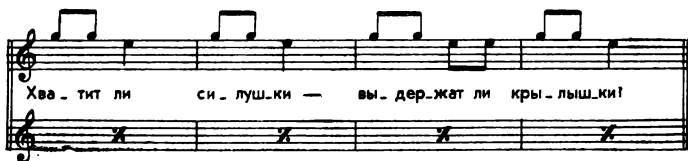
каждый день, ку - ку... не устать, ку - ку, ку - ко - вать.

116

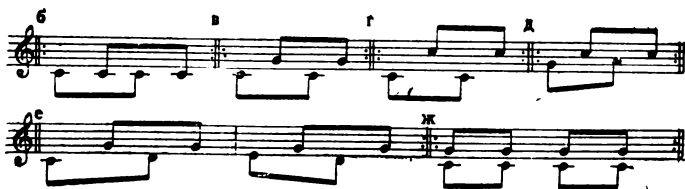
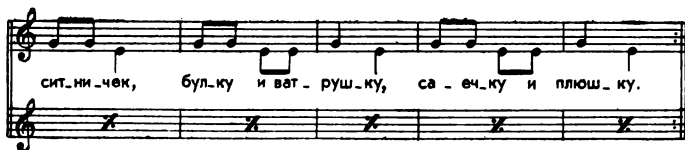
Ку - ку! Сколько раз про-ку-ку-ешь

ты сей-час? Ку - ку! Дважды пять. Каждый может сосчи-тать.

117



118



III

Яблонь в садочке, на болоте кочки.

а

This musical score is for a song titled "Яблонь в садочке, на болоте кочки." (Apple tree in the garden, on the swampy knolls). It is written for two voices, labeled "а" (alto) and "б" (bass). The score is in 2/4 time, indicated by the "II" at the top. The key signature has one flat (B-flat). The melody for the alto voice is written on a treble clef staff, and the melody for the bass voice is written on a bass clef staff. The lyrics are written below the staves. The score is divided into two systems by a double bar line. The first system contains the first two measures of the melody, and the second system contains the next two measures. The lyrics "Яблонь в садочке, на болоте кочки." are written below the staves, with the words "Яблонь" and "в садочке" under the first system, and "на болоте кочки." under the second system. The word "Яблонь" is written in a larger font than the other words. The word "в" is written in a smaller font than the other words. The word "садочке" is written in a larger font than the other words. The word "на" is written in a smaller font than the other words. The word "болоте" is written in a larger font than the other words. The word "кочки." is written in a larger font than the other words. The word "кочки." is written in a larger font than the other words.

над бо - ло - том вьет - ся стриж: „Эй, ля - гуш - ки, кыш, кышкыш.

Fine

[illegible]

Dal segno al fine

Ну-ка, ну-ка, жи - во-спе - чем пи-рог кра-си - вый.

а

или:

По-дой-дем и ска-жем ма-ме: „Ты по-будь не-много с нами. Те-ста нам дай

или:

и рас-ка-тай. Взе-й бе-лок... Ма - ма, мы спек - ли пи-рог!

или:

б в г д

а

Белый, белый
„При - ни - май - те

или:

Fine

бо - ро - вик по - ло - жи - ли в гру - зо - вик.
сроч - ный груз. Бу - дет суп хо - рош на вкус!

Е - го та - щит Вов - ка - в кух - ню за ве - ре - в - ку.

Dal segno al fine

б в г

Стар, стар са - мо - вар, но над ним клубится пар.

Она блес-тит, как но- вый, нам слу-жить го- то- вый.
 Ска- терть рас-сти-лай- те, наш- ки под-став-ляй- те.

Льёт-ся в чашки э-ти луч-ший чай на све-те!

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is a treble clef with a whole rest in each of the four measures. The lower staff is a treble clef with a melody of eighth notes in the first measure, followed by a double bar line, and then a sequence of eighth and sixteenth notes in the remaining measures.

Подготовкой к игре мелодий на двух и трех ступенях может служить воспроизведение их ритма на одном звуке — лучше всего на тонике или квинте — каждой рукой отдельно, обеими руками, в октаву, или попеременно левой и правой, соответственно в низком и высоком регистрах. Этот путь позволяет построить простую форму. Вот один из примеров.

Вступление: ритмическая последовательность мелодии на тонике — сначала в нижнем регистре, потом в высоком (*forte*).

Песня: учитель играет мелодию, дети — сопровождение и одновременно поют песню (*piano*).

Заключение: повторяется вступление (forte).

123



Ку - ку, сколько раз про-ку-ку-ешь ты сей-час?



ПЕСНИ НА ДВУХ И ТРЕХ СТУПЕНЯХ

Игре мелодий могут оказать помощь, если в этом еще есть необходимость, вспомогательные упражнения (воспроизведение шлепками определенных ритмов, игра отдельных тактов, повторение по слуху отдельных оборотов). Одновременно шаг за шагом детей знакомят с нотными обозначениями звуков, встречающихся в таких песенках. Они следят — по записи на доске — за нотацией мелодий, которые играют. Небольшие изменения, вносимые в них учителем, должны быть пропеты; новые обороты на знакомых ступенях — спеты по нотам и сыграны на инструментах.

Обращение к звуковысотной нотации мелодии предполагает известную сноровку в ритмической записи. Сначала нотируется ритм однотоковых мотивов, которые дети проигрывают и пропевают, а затем определяются звуковысотные различия. Использует ли при этом учитель вспомогательные средства, обратится ли к записи на двух или сразу на пяти линейках, — все это предоставляется на его усмотрение. Так или иначе, но — особенно вначале — расстояния между нотными линейками должны быть широкими.

По мере увеличения звукового пространства пение и игра на инструментах по нотам сочетаются с упражнениями, приучающими нотировать самих детей.

*ПЬЕСЫ И ПЕСНИ,
ПОСТРОЕННЫЕ НА ГАММООБРАЗНЫХ ОТРЕЗКАХ ЗВУКОРЯДА*

Одновременно с первыми песенками на двух и трех ступенях могут быть воспроизведены на штабшпилях мелодии, охватывающие весь пентатонический звукоряд. Эти мелодии возникают в процессе игры восходящих и нисходящих последовательностей, или, точнее, маленьких отрезков последних, сначала одинаковыми длительностями: учитель проигрывает такие отрезки детям или указывает их структуру. Сперва весь оборот исполняется каждой рукой поодиночке (неловкие движения одной из рук постепенно преодолеваются); за этим следует чередование рук с использованием их перекрещивания (прием, уже знакомый по упражнениям на сопровождение мелодий); при этом не должно возникать никаких динамических различий в звукоизвлечении — руки чередуются незаметно. Полезно сначала проработать чередующиеся движения рук в увеличенном масштабе — в воздухе или на полу в обоих направлениях.

Во время игры таких оборотов не только улавливаются начальный и заключительный звуки, но и происходит неосознанная тренировка слуха — постепенное запоминание ступеней звукоряда. Вспомогательные упражнения — повторение за учителем каждый раз меняющихся отрезков звукоряда — укрепляют слуховое развитие.

Помещенные ниже пьесы и предшествующие упражнения могут быть сыграны сначала одной рукой, а потом попеременно обеими руками. Одновременно может быть проведено всеми детьми упражнение, которое позволяет связать звуковысотное представление с игровыми движениями палочек. Заключается оно в следующем: поют мелодию и в то же время «играют ее в воздухе», причем движения, протекающие по горизонтали (как бы вдоль штабшпилей, вверх и вниз), проводятся в увеличении. Правильно ли «играют» дети — это учитель легко проверит по их движениям.



125

Kc. c.

Kc. a.

126

Kc. c.

Kc. a.

127

Kc. c.

Kc. a.

128

Kc. c.

Kc. a.

129

Kc. c.

Kc. a.

130

Kc. c.

Kc. a.

Kc. c.

Kc. a.

131

Kc. c.

Kc. a.

Kc. c.

Kc. a.

132

Kc. c.

Kc. a.

Kc. c.

Kc. a.

133

Kc. c.

Kc. a.

Fine

Kc. c.

Kc. a.

D. C. a. F.



В построение и в исполнение приведенных пьес могут быть внесены варианты:

- повторение пьески, если это возможно, выше на октаву;

- повторение в другой динамике;

- исполнение попеременно солистом и всеми детьми (solo и tutti);

- чередование в исполнении разных групп инструментов;

- исполнение последовательности звуков в той или другой пьесе в ином ритме или ином метре: вместо четного размера — в нечетном, вместо ровного движения восьмых — в пунктирном ритме (руки «галопируют», подобно прыжкам в галопе, подготовительные упражнения в шлепках);

- включение ударных инструментов, отмечающих акценты;

- объединение нескольких пьес в небольшие циклы;

- вставка ритмических интермедий;

- использование пьес для сопровождения соответствующих двигательных построений.

В песнях, которые приводятся ниже, развивается — с использованием тех же средств — то, что было начато в пьесах:

136

Кс. с.

1. Гусь по-ёт, а бы-чок дер-жит скрип-ку
2. Слон тру-бит, а ба-ран ба-ра-ба-нит

Кс. а.

Кс. с.

и слы-чок.
в ба-ра-бан. Ба-ра-ба-нит в ба-ра-бан.

Кс. а.

137

Кс. с.

Под ди-ва-ном-верь не верь, за-мя-у-кал

Кс. а.

Кс. с.

страш-ный зверь. То не лев и не слон - до-га-дайся кто же он?

Кс. а.

Кс. с.

Кто же он? Б-чик. д.

Кс. а.

Кс. с. Дом на-ряд-ный стро-ят мы-ши.

М. а.

Кс. а.

Кс. с. За-ды-мит тру-ба на крыше. Вый-дет кош-ка на бал-кон

М. а.

Кс. а.

Кс. с. и от-ва-сит им поклон.

М. а.

Кс. а.

Кс. с. Фу-ты, ну-ты! Ой, ой, ой! Хлы-нул дождик

Кс. а.

Кс. с. про-лив-ной. Ма-ма, ма-ма, не зе-вай бы-стре-е зон-тик

Кс. а.

Кс.с. рас-кры-вай! По лу-жам шле-пать мне не лень...

Кс.а.

Кс.с. За-втра бу-дет яс-ный день

Кс.а.

140

Кс.с. Кто-то шел ког-да - то от -

М.а.

Кс.а.

Кс.с. - ку - да - то, ку - да - то. С кем он шел и что на-шел?

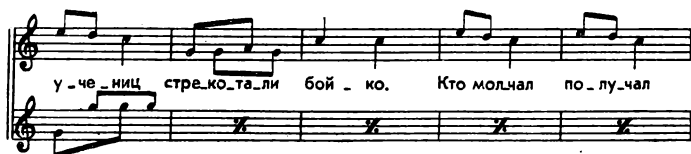
М.а.

Кс.а.

Кс.с. Вот-бы знать, ре-бя - та!

М.а.

Кс.а.



*ВОЗМОЖНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ
НАД ПЬЕСАМИ И ПЕСНЯМИ*

К примеру, на текст детского стишка «Раз, два, три!...» учитель сочиняет мелодию:



которую дети разучивают и воспроизводят на штаб-пилях.

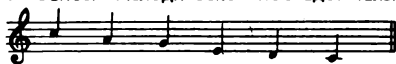
Прежде всего стихок ясно и точно произносится ритмически; затем воспроизводится в хлопках и шлепках. Устанавливается порядок чередования рук, и последовательность исполняется на одном звуке штабшпиля, на звуке *соль*. Затем в это однотонное исполнение начинают вводить варианты. Скажем, учитель вносит первое изменение — заключительное «Раз, два, три!» исполняется теперь на звуках *ми — ре — до*, последовательность эта проигрывается детям, а они повторяют ее по слуху (либо педагог называет звуки). Следующий мелодический оборот — допустим, в тактах 1 и 2 — находят сами дети. Наконец, вариант для такта 3 снова вносит учитель и предлагает детям повторить его по слуху.

Или:

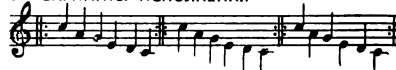
опираются на мелодический оборот, встречавшийся уже в ранее проработанной пьеске; вносят в него небольшие ритмические и мелодические изменения и постепенно приходят к окончательному оформлению мелодии; отдельные изменения должны быть прослушаны и повторены детьми. Вот один из примеров:



а ОСНОВА МЕЛОДИЧЕСКОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ



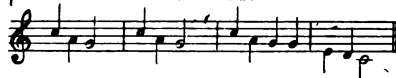
б ВАРИАНТЫ ИСПОЛНЕНИЯ



в ВАРИАНТЫ РИТМА



г ОКОНЧАТЕЛЬНАЯ ФОРМА



При разучивании песен учитель сначала поет всю песню, затем отдельные ее части; дети повторяют до тех

пор, пока не овладеют мелодией и не смогут сами ее спеть. Привлекается внимание к характерным звукам мелодических оборотов — самым высоким и самым низким; называют их; контуры мелодии описываются в воздухе широкими плавными движениями без остановок на отдельных нотах. Как вспомогательное средство можно использовать ручные знаки или пение с произнесением абсолютных или релятивных названий звуков.

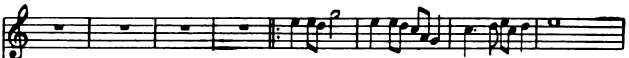
Если такая предварительная работа хорошо проведена, большинство детей научатся с первого же раза безошибочно играть простые мелодии. Правда, могут возникнуть некоторые ритмические неточности, но, повторяя несколько раз мелодическую последовательность и постепенно ускоряя темп вплоть до положенного, нетрудно в конце концов добиться плавного исполнения.

Старшим детям можно дать прослушать разучиваемые песни и пьески в грамзаписи. При этом следует распознать размер, построение, инструментовку, мелодию и сопровождающие голоса, а ведущий голос, если возможно, сыграть по слуху.

СОЧЕТАНИЕ НЕСКОЛЬКИХ ОСТИНАТНЫХ СОПРОВОЖДЕНИЙ

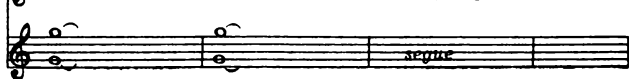
До сих пор песни и пьесы исполнялись чаще всего с одним или двумя оstinатными сопровождениями. В следующих примерах приводится по несколько оstinатных аккомпанементов к одной мелодии. Если все оstinатные аккомпанементы звучат одновременно в виде нескольких слоев, образуются большие звуковые «сооружения».

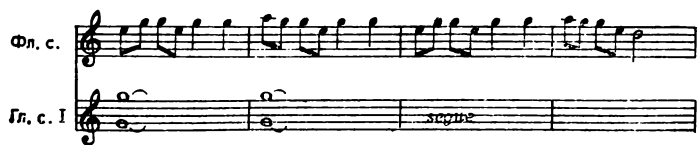
144

Фл. с. 

Гл. с. I 

Фл. с. 

Гл. с. I 



Другие оstinатные сопровождения:



Ж

Кс. с. I

Кс. с. II

И

Кс. а. I

К

Кс. а. II

Л

Кс. б.

М

Бас

segue

145

Бом! Бом! Сей.

Бом! Бом!

Гл. с. I

- час нач - нем Динь дили - дон! Вот э - то звон!

Бом Бом Бом Бом Бом Бом!

Гл. с. I

segue

Другие оstinатные сопровождения:

6

Гл. с. II

Гл. а. I

Гл. а. II

Мет. а.

6

Мет. с.

Ж

Кс. с. I

3

Кс. с. II

и

Кс. а. I

к

Кс. а. II

л

Кс. 5.

м

Бас

pizz.

pizz.

146

Фл. с.

а

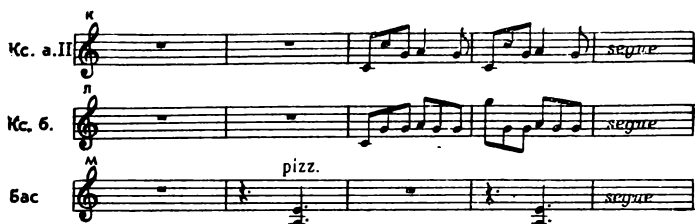
Гл. с. I

херне



Другие оstinатные сопровождения:

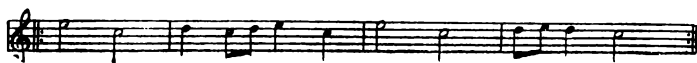




Такие «многослойные *ostinati*» — если использовать их для упражнений в совместной игре — вовсе не требуют, чтобы над ними обязательно звучала мелодия, как это имеет место в приведенных примерах. Они, эти упражнения, направляемые дирижированием учителя, могут имитировать своеобразный колокольный звон: сначала один инструмент, за ним через каждые два такта друг за другом вступают остальные, и так, постепенно усиливаясь, звучность в совместной игре достигает своей полноты, а затем таким же путем мало-помалу затихает. При этом вступления инструментов могут определяться характером их звучности — скажем, от низких к высоким или наоборот; порядок вступления может быть обусловлен и какими-либо другими мотивами. Так, скажем, в примере № 144 могли бы начинать сопровождение инструменты, играющие восьмые, а затем друг за другом те, партии которых построены на четвертях, половинах и целых. Возможен, но более труден противоположный путь — от целых к восьмым; более труден потому, что тут требуется умение правильно соразмерять время протяженных длительностей. Разумеется, возможно и одновременное вступление всех инструментов.

Полно очарования противопоставление звучности — все инструменты (*tutti*) и солирующий инструмент (скажем, блокфлейта или гlockenspiel). Для того чтобы при этом построить ясную форму, в тутовой части под аккомпанемент оstinатных голосов несколько блокфлейт могут сыграть в унисон короткую мелодию:

147



Коллективная вокальная импровизация под «много-
слойный» оstinатный аккомпанемент — начинает один
голос, присоединяются поочередно другие в разных диа-
пазонах (конечно, все это в пентатоническом звукоря-
де) — способна придать звучности полноту и значитель-
ность, доставить радость своей спаянностью и согласо-
ванностью.

Можно самим попытаться придумать такие много-
слойные *ostinati*, но при этом надо следить за тем, что-
бы сочетание голосов было благозвучно. Ритмически и
мелодически дополняющие друг друга формулы сопро-
вождения создают плотную основу, на которую может
опереться мелодия.

ПРИДУМЫВАНИЯ И ДОБАВЛЕНИЯ

Придумывания и добавления также начинаются с
нахождения оstinатных сопровождений. В процессе иг-
ры надо испробовать различные ступени, но вначале
ограничить себя основными тонами звукоряда. Сопро-
вождение октавами и квинтами, а затем свободное ис-
пользование большего количества звуков (совместная
или поочередная игра рук) — все это дети должны ис-
пробовать.

Несколько примеров:



Для того чтобы придать смелость робким детям и привлечь их к придумыванию и игре мелодий, можно сперва в качестве перехода к индивидуальной импровизации обратиться к групповой импровизации; тут дети почти не чувствуют, что за ними наблюдают. На фоне оstinатного сопровождения, которое дает ритмическое биение и всех объединяет, свободно вступают отдельные голоса: каждый ребенок тихо играет мелодию, под сказанную его фантазией; ни одна — не доминирует. Последующую индивидуальную импровизацию можно начать, как и в ритмических упражнениях, с продолжения мелодии, сыгранной учителем; сначала это короткие последовательности, к которым нужно добавить мелодию той же длины.

Так как на начальном этапе дети еще не обладают точными звуковыми представлениями и испытывают затруднения, когда требуется ритмически организовать звуки, можно придумывать и играть мелодии, составленные из гаммообразных отрезков звукоряда и преимущественно из нот одинаковой длительности; сыгранная учителем ритмическая последовательность может быть повторена в новом мелодическом варианте, который будет придуман учеником:



Следуют более свободные мелодические формы:

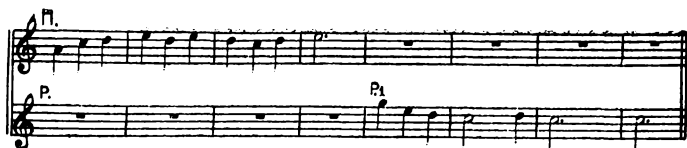


В приведённых здесь мелодиях нет еще больших интервалов и каждый звук большей частью переживается ребенком в момент, когда он извлекается. В дальнейшем же следует придумывать мелодии с интервальными скачками, и тут внутреннее слышание должно предшествовать игре. Для такого рода мелодий целесообразно сначала ограничить объем звукоряда для импровизационных добавлений и расширять его лишь постепенно:

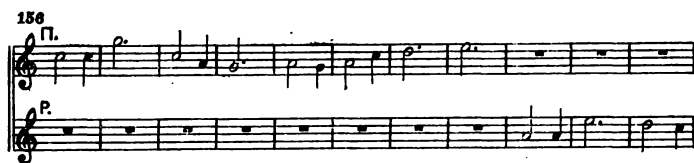


Для того чтобы дыхание мелодии не было слишком коротким, может быть поставлена такая задача: каждый ребенок продолжает мелодию учителя два раза и лишь во второй раз приводит ее к окончанию; начальная часть, сыгранная учителем, может при этом оба раза оставаться одинаковой:





На следующем этапе работы количество тактов в каждой части может быть удвоено:



Сочетание свободного продолжения и эхообразного повторения мелодических частей может принять следую-

щую форму (она требует, однако, хорошего слуха и памяти): учитель во второй раз повторяет ранее сыгранную ребенком мелодию, а ребенок — первоначальную мелодию учителя:



Мелодия может заканчиваться на любом звуке; стереотипных заключительных формул надо избегать, и прежде всего — окончания на тонике; следует всякий раз обращаться к новым оборотам:



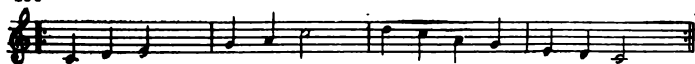


Вместо продолжения определенных мелодий дети теперь сами импровизируют начальные мелодические обороты. Для создания «головной» части мелодии надо найти яркие обороты, которые, если нужно, легко было бы запомнить и повторить. Тут становится уже возможной поочередная игра детей друг за другом: один играет начало мелодии, другой — ее продолжение. Нейтральное оstinатное сопровождение — несколько вступительных тактов помогают импровизирующему ребенку собраться и подготовиться — возбуждает фантазию и способствует мерному течению игры.

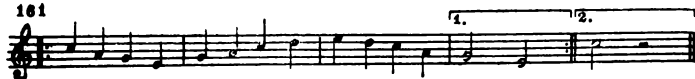
После такой предварительной работы нетрудно уже перейти к импровизации цельных, законченных мелодий. Они могут стать главными или промежуточными частями рондо.

Чтобы быстро создать рондо, мелодии для части А должны быть легкими как для запоминания, так и для исполнения:

160



161



162



Для главной части рондо (части А) надо придумать оstinатное сопровождение на штабшпилях и на безвысотных ударных инструментах, а тоника и квинта, взятые щипком на бурдонных инструментах, придадут звучности полноту.

Другая возможность для простой мелодической импровизации — придумывание мелодий на короткие тексты (или ритмы). И здесь сначала рекомендуется ограничить звукоряд:

163



164



Такого рода импровизационные упражнения следует несколько раз пропеть, а затем перенести придуманные мелодии на инструменты. Не всегда при этом ребенку удастся сразу же ограничить свою импровизацию звуками пентатонического звукоряда; но эта задача должна быть поставлена и выполнена осознанно.

Наряду с импровизациями в заранее predetermined формах, следует попробовать импровизировать мелодии в виде более свободных нерегулярных построений, в которых все меньше ощущалась бы тактовая расчлененность (здесь также можно отталкиваться от «диалога» между учителем и отдельными учениками); но тут, несмотря на большую свободу в проведении ме-

лодии, взаимосвязь между отдельными частями должна ощущаться.

В помещенных ниже примерах хотя как будто и чувствуется разделение на такты, но вместе с тем они состоят из свободных последовательностей:



Никакого тактового расчленения нет в следующей мелодии:



Совсем новые мелодические и ритмические возможности возникают тогда, когда поют или «озвучивают» на инструменте экспромтом возникшие прозаические тексты.

Тот, кто с должным вниманием займется мелодической импровизацией, будет непрестанно открывать новые формы и пути, и они придадут работе особый интерес.

УКАЗАНИЯ К ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ИГРЕ НА БЛОКФЛЕЙТЕ

Обучение на блокфлейте следовало бы начинать, как только ребенок приходит в школу, причем в небольших группах, так как поначалу учителю часто приходится поправлять отдельных учеников. Важно добиться плавной игры и на достаточно раннем этапе занятий сочетать игру на флейте с движением (см. главу «Ходьба в сочетании с игрой на флейте»). Нужно уметь играть по нотам, но не забывать о том, сколь необходимо много играть наизусть. Выученные на память песни и пьесы, если они для этого подходят, можно использовать как сопровождение к движениям других групп.

Как и при обучении игре на других инструментах, следует прежде всего обратиться к подборанию по слуху, начав с исполнения разных ритмов на одном тоне, перейдя затем к простым мелодиям на соседних звуках (в меньшем или большем диапазоне), а потом — к ритмически и мелодически более сложным последовательностям. Импровизация на блокфлейте строится так же, как и на штабшпилях: из коротких «диалогов» между учителем и отдельными детьми (в заранее установленной или свободной форме) вырастают самостоятельные формы, в которых вскоре используется весь пентатонный звукоряд, а когда ребенок лучше овладеет блокфлейтой, сюда включаются и полутоны. Ритмические или мелодические сопровождения, интермедии со звучащими жестами или безвысотными ударными инструментами, исполнение одной и той же мелодии поочередно на флейтах и на штабшпилях — все это оживляет урок. Фундаментом, на котором покоится вся звучность, может служить бурдонное сопровождение на виолончели или гамбе.

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ДВИГАТЕЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

«Элементарная музыка — это не музыка сама по себе; она связана с движением, танцем и словом» (Карл Орф).

Такое единство, которое и сегодня является чем-то само собой разумеющимся для многих культур нашей земли и не нуждается там в специальной заботе, в большинстве цивилизованных стран в значительной мере утрачено и в чистом виде осталось разве лишь у детей. Сохранить и развивать для них это единство — одна из главных задач, поставленных в работе над материалом «Шульверка». С этой целью наряду с развитием музыкального и речевого начал необходимо и целенаправленно развивать элементарные двигательные навыки, что в свою очередь — благодаря особому вниманию, уделяемому ритмическим элементам, — оказывает воздействие на формирование музыкальных способностей.

Предлагаемая вниманию часть книги содержит примерные образцы занятий с начинающими и подвинутыми учениками, не предназначенные, однако, для определенных возрастных групп, ибо, начиная обучение, необходимо учитывать не только возраст, но и подготовку. Учитель, знакомый с практикой работы по движению, сумеет правильно использовать приведенные упражнения, осознанно внести в них нужные изменения и дополнения. Тому же, кто менее сведущ в вопросах двигательного воспитания, — пусть он и сможет включить в занятия простые упражнения — надо дать совет: желательно, больше того — необходимо, особенно если учесть последующие этапы работы, чтобы он сам изучил у специалиста практику работы по движению или же работал в содружестве с таким специалистом.

В принципе ни один урок по музыкальному воспитанию, опирающийся на «Шульверк» Орфа, не должен был бы проходить без двигательных упражнений. Их можно проводить даже и в относительно небольшом помещении классной комнаты, ибо и пружиняющие дви-

жения на месте, и лёгкие покачивания корпуса вправо и влево, и движения рук, и сопровождение звучащими жестами (*хлопками, шлепками, притопами, щелчками*), и тактирование ритмической и мелодической последовательности. — все это движения. Однако для последующей работы такое помещение не может быть признано удовлетворительным. Становится необходимым специальное, предназначенное именно для движений помещение. Оно должно быть достаточно большим и светлым, с гладким и не слишком холодным полом. Идеальным является пружинящий пол, позволяющий давать большую нагрузку на голеностопный сустав. Все упражнения на движение следует проводить в легкой и свободной одежде, босиком или в гимнастических туфлях.

УПРАЖНЕНИЯ НА БЫСТРОТУ РЕАКЦИИ

К заданиям, которые не требуют специального развития техники движения и доступны каждому ребенку уже на первых уроках, относится реагирование на акустический или оптический сигнал. Такая тренировка восприятия в сочетании с двигательной реакцией должна занимать особенно на начальном этапе важное место и проводиться на каждом уроке движения в форме какой-нибудь игры.

По акустическому сигналу ребенок изменяет характер, направление или форму движения. Ходьбу, бег, пружинящие движения («пружинка»), прыжки и кружение на месте вокруг себя может выполнить более или менее ловко каждый ребенок. Он легко научается поскакам и галопированию. Он знаком с обозначениями, указывающими направление движения: вперед, назад, направо и налево; быстро осваивает и легко выполняет формы движения, связанные с перемещением в пространстве — по кругу, «впереमेжку»¹, «змейкой»².

¹ Ходьба (бег или прыжки) «вперемежку» позволяет каждому ребенку свободно двигаться в помещении, однако так, чтобы дети не сталкивались друг с другом, чтобы все пространство было использовано во возможности равномерно.

² Один ребенок («голова» змеи) ведет стоящих за ним детей извивающейся «змейкой», при этом все повороты его в том или другом направлении точно повторяются участниками игры. Чтобы его видели лучше, ведущий может поднять руку.

Вот некоторые типы заданий: реагирование на прекращение и возобновление сопровождения к движению, узнавание различной звуковой высоты однородных инструментов (двух барабанов или деревянных барабанчиков, бонго или двойных барабанчиков); различение разнохарактерной инструментальной звучности (скажем, ударных или мелодических инструментов) или разных сопровождающих ритмов. «Правила игры» должны быть просты и понятны каждому ребенку.

В последующих примерах даны некоторые образцы заданий, которые помогут учителю проявить собственную инициативу.

З а д а н и я:

Дети идут (бегут, прыгают) по кругу («змейкой», «впереमेжку»), учитель сопровождает движение игрой на барабане (на бонго или на флейте). Прекращение сопровождения означает, что надо остановиться (присесть на корточки, сесть, лечь); возобновление сопровождения — продолжать движение.

Прекращение сопровождения во время движений «вперемежку» может также означать: побыстрее образовать круг, в центре которого — учитель. При этом медленно считают до трех, на «три» круг должен быть построен: все дети берутся за руки и стоят на возможно равных расстояниях друг от друга. Усложнение задания: учитель, сопровождая движение детей, меняет свое место.

Или:

при построении круга — ни одного звука. С каждым повторением упражнения счет убыстряется.

Смена однородных инструментов разной высоты, которая может, скажем, означать, что ходьба вперед сменяется ходьбой назад — «вперемежку» или по кругу.

Или:

ходьба вперед в противоположных направлениях — «вперемежку», по кругу или «змейкой» (последнее звено «змейки» становится первым — ее «головой»).

Или:

разделение «змейки» на две или на несколько частей, причем ведущие каждой из них определяются заранее. Когда снова вступает первый инструмент, «змейка» соединяется.

Или:

ходьба «впереमेжку» сменяется ходьбой парами по кругу, причем заранее обуславливается, как именно пары объединяются — например, обнявшись за талию, скрестив руки или держась за руки. Партнером, которого надо найти возможно скорее, может стать любой или же определенный ребенок. Движение не прерывается, шаги приноравливаются друг к другу.

Или:

учитель играет мелодию на флейте, а дети, стоя на своих местах, аккомпанируют ему на ударных инструментах; дети, оставив инструменты, двигаются «вперемежку», а учитель сопровождает их движения на ударном инструменте.

Изменение в сопровождении ритма указывает на то, что изменяется характер движения:

♪ ♪ — *ходьба*, ♫ ♫ — *бег*, ♫.♫.♫ — *прыжки* или *галоп*.

Упражнения на быстроту реакции при изменении сопровождающих ритмов могут выполняться в движениях по кругу, «вперемежку» или «змейкой».

Или:

дети разделяются по группам; та из них, чей ритм играется, выполняет соответствующие движения; остальные делают пружинящие движения на месте.

Или:

дети сидят на полу по кругу; одного из них вызывают, и он двигается за кругом в соответствии с исполняемым ритмом. Когда вызывают следующего ребенка, ритм изменяется. Остальные дети сопровождают движение хлопками или шлепками.

Вместо того чтобы играть сопровождающие ритмы, учитель может подавать команды: «шаг», «бег», «галоп».

Смена направления и вида движения; изменению соответствует тот или другой инструмент, на котором играет учитель: скажем, звуки бубна обозначают движение по кругу, а звуки бонго — движения «змейкой» или «вперемежку». К этому добавляется свободная сме-

на сопровождающих ритмов с соответствующей реакцией детей.

Если речь идет о реакции на зрительное восприятие, то тут задача детей заключается в том, чтобы спонтанно повторить показанное учителем движение. Выполнять такие упражнения можно стоя на месте или двигаясь по залу.

Движения на месте лучше всего удаются, когда учитель, стоя перед группой, показывает простые движения, а дети, как в зеркале, их повторяют. Например: поднятие одной руки вертикально вверх, а другой в это же время — в сторону; изменения в положении рук — сначала одной руки, потом другой, затем обеих рук вместе; широкие круговые движения рук и прочее — пока без определенной тактовой организации. За этим могут последовать простые *ostinati* в звучащих жестах, шаги на месте в простых ритмах, шаги вперед и назад, вправо и влево — все это объединяют потом в относительно большие тактовые последовательности. Желательно (особенно с начинающими), чтобы отдельные построения часто повторялись и время от времени в них вносились видоизменения.

Когда выполняются упражнения, требующие продвижения вперед, лучше всего, чтобы учитель стоял с детьми в кругу. Все виды движений, которые дети уже знают, могут быть свободно друг за другом объединены. И тут важно, чтобы отдельные построения повторялись хотя бы до тех пор, пока все дети не выполнят их правильно, пока смена движений не будет проходить логично и убедительно, а все вместе — исполнено живо и динамично.

Возможные движения: ходьба по кругу вперед, назад или в сторону; лицом, спиной или боком в направлении движения; на носках или на всей ступне; без изменения или с изменением направления движения; в сочетании со звучащими жестами; переходы к бегу или поскакам; смена формы построения детей, тактового размера и все прочее, что может тут же придумать руководитель.

Быстрота реагирования должна быть упорядочена в виде ритмической или двигательной последовательности: ребенок, стоящий отдельно от других, начинает вос-

производить самостоятельно выбранный ритм в хлопках, в комбинации звучащих жестов или перемещаясь в пространстве, в различных простых видах движения; другие дети — вызывают одного за другим — должны подбегать к первому ребенку, перенять его ритм и соответствующий вид движения, войти в образовавшийся ряд или «змейку». Важно, чтобы каждый ребенок правильно выполнял ритмическое задание, возможно быстрее присоединился к остальным.

На первых уроках по движению следует многократно ставить одинаковые задания на реагирование и добиться благодаря этому быстроты реакции. Небольшие изменения, вносимые в задания, стимулируют непрерывную активность внимания.

ГИМНАСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

На первый взгляд представляется, что гимнастические упражнения не имеют прямой связи с работой по «Шульверку». Однако нельзя проходить мимо отдельных упражнений — тех, которые способствуют формированию свободной осанки и воспитанию пластичности движений в ритмических, инструментальных и дирижерских упражнениях; тех, которые помогают после известного напряжения освободить отдельные сочленения или даже весь корпус; наконец, тех, которые могут служить подготовкой к эластичному бегу и прыжкам.

ПОДГОТОВКА К РИТМИЧЕСКИМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ И ДИРИЖЕРСКИМ УПРАЖНЕНИЯМ

Предпосылка свободного музицирования — раскрепощение корпуса. Этого следует добиваться с самого же начала путем тренировки и осознания — до тех пор, пока должная осанка не войдет в привычку.

Познать ощущение правильной осанки легче всего из сопоставления с неправильной, небрежной: сидя, дети расслабленно наклоняются вперед — «дети устали»; затем они постепенно выпрямляют позвоночник и при-

нимают позу готовности к действию — «дети проснулись». Такая смена поз проводится несколько раз.

Столь же важна подвижность рук во всех их сочленениях, позволяющая добиться плавности движений:

- медленные движения плечами вперед и назад, вверх и вниз; круговые движения в обоих направлениях свисающих или отведенных в стороны рук;

- руки на высоте плеч, локти слегка согнуты, пальцы собраны; медленно вести локти навстречу друг к другу и возвращаться в исходное положение; из этого же положения — круговые движения локтей;

- движение рук вверх и вниз, вправо и влево; кружение рук в обоих направлениях;

- сгибание и разгибание кисти в запястном суставе при фиксированных кончиках пальцев (одна рука захватывает и фиксирует кончики пальцев другой);

- сочетание сгибания и разгибания кисти с движениями всей руки вверх—вниз, вперед—назад и в стороны;

- выбрасывание всех пальцев толчком и сжимание их в кулак;

- свободные параллельные и противоположные движения рук.

При выполнении хлопков или шлепков, во время игры на инструментах или дирижировании часто встречается такая ошибка — дети прижимают верхнюю часть руки к корпусу. Несколько упражнений, помогающих исправить эту ошибку:

- сесть по-турецки, руки положить на колени; поднимать и опускать локти, при этом поднимание акцентировать; начать с медленного темпа, затем его ускорить («взмахи крыльев»); то же движение в сочетании с мягким подъемом рук с колен; то же движение, но без прикосновения рук к коленям; держать руки не слишком близко к корпусу;

- стоять (ноги врозь) либо сесть на табуретку или стул; слегка закругленные руки — спереди, на высоте плеч; сохраняя подвижность локтей, медленно опускать руки до соприкосновения с бедрами, а затем поднимать их (непрерывное движение — плечо, предплечье, кисть);

— то же движение в быстром темпе; падая, руки ударяют по бедрам и эластичным движением возвращаются в исходное положение;

— то же движение с дополнительным пружинным взмахом в воздухе (от этого движения легко перейти к дирижированию на две четверти — показ сильной доли).

УПРАЖНЕНИЯ НА ОСВОБОЖДЕНИЕ

— Опустить расслабленные руки и свободно ими потрясти; потрясти также перед собой, в стороны и вверх.

— Потрясти руками (запястье расслаблено) во всех направлениях («брызги воды»).

— Ноги врозь; опустить напряженный корпус и ослаблять его, делая пружинящие движения вниз и вверх или небольшие вращательные движения вокруг продольной оси. Медленно выпрямиться.

— Потрясти ногой впереди, позади себя и в сторону от себя («выбрасывать ноги»).

— Ноги сомкнуты; пружинящие движения в голеностопном и коленном суставах с переходом к отскокам от пола с бесшумным опусканием (руки свободно свисают).

УПРАЖНЕНИЯ НА ПРУЖИНЯЩИЕ ДВИЖЕНИЯ, ПОДГОТАВЛИВАЮЩИЕ К ЭЛАСТИЧНОМУ БЕГУ И ПРЫЖКАМ

— Ноги сомкнуты; легкое покачивание в коленном суставе.

— Колени выпрямлены; поднимать пятки и опускаться на всю ступню с легким сгибанием в коленях; при ускорении темпа переходить к прыжкам.

— Пружинящие движения поочередно на правой и левой ноге.

Между упражнениями следует почаще потягиваться, расправлять мускулатуру, освобождать корпус. Если имеется достаточно места, предоставить иногда детям возможность побегать «вперемежку» или вокруг инструментов, попрыгать или прогалопировать.

ТРЕНИРОВКА ДВИЖЕНИЙ

В процессе последующих занятий необходима техническая тренировка различных движений, которые во время первых упражнений на быстроту реакции не могли быть выполнены достаточно совершенно. И одновременно с этим следует вносить в упражнения варианты — ритмические, динамические и «пространственные» (имеются в виду перестроения в пространстве). Все это позволит обрести уверенность в выполнении как предложенных учителем, так и самостоятельно придуманных упражнений на движение.

ХОДЬБА

Во время уроков ходьба обычно не вызывает у детей такой радости, как бег или прыжки; но если вносить в нее разные варианты, то и она становится интересной. Можно ходить быстро и медленно, мелкими и широкими шагами, на носках, на пятках или на наружной стороне ступней, сгибая колени, в низком приседе, на вытянутых, не сгибающихся в коленях ногах или высоко поднимая колени, акцентируя каждый шаг или тихо, как бы крадучись и прочее.

Ходьба может проводиться в различных тактовых размерах, прежде всего в наиболее простых — двух- и трехдольных, позже и в других размерах. Характер и отношения сильных и слабых долей в тех или иных тактовых размерах осваиваются при этом в движении.

Движения в пространстве — по прямым или по кривым линиям, различные формы изменения строя — изучаются сначала в процессе ходьбы, затем в беге и в прыжках. Тут возможно сочетание с хлопками, маленькими ударными инструментами, звучащими жестами, пением или игрой на блокфлейтах. Необходимость описать все эти возможности оправдывает то непропорционально большое место, которое занимает здесь ходьба.

ХОДЬБА ПО КРИВЫМ ЛИНИЯМ

О круге, «змейке» и движениях «вперемежку» была уже речь в связи с упражнениями на быстроту реакции. Дальнейшие задания:

Ходьба по отдельным маленьким кружкам в любом выбранном ребенком направлении:

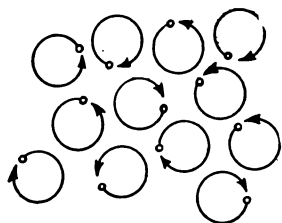


Рис. 1

То же, но в установленном направлении:

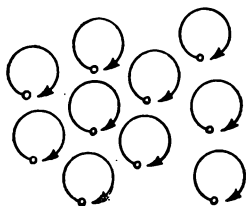


Рис. 2

Ходьба по «большой восьмерке»; для облегчения задачи отмечается центр каждого круга:

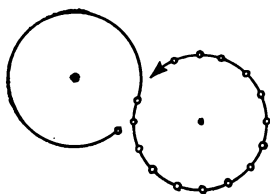


Рис. 3

Ходьба по отдельным «маленьким восьмеркам»:

в любом выбранном ребенком направлении:

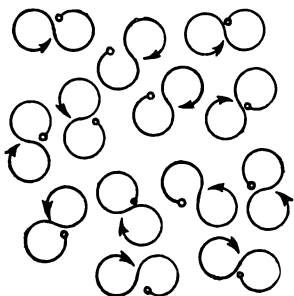


Рис. 4

в установленном направлении:

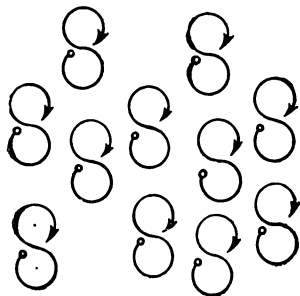


Рис. 5

Другие возможности движения по кривым линиям возникают, когда дана задача обходить поставленные препятствия (в некоторых упражнениях они могут быть потом убраны):



Рис. 6



Рис. 7

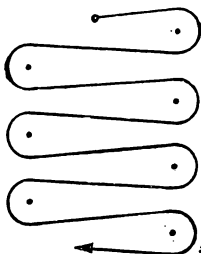


Рис. 8

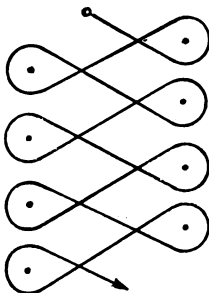


Рис. 9

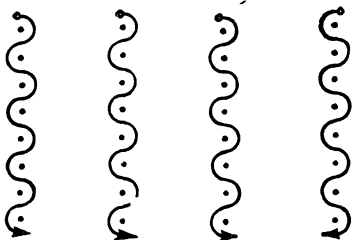


Рис. 10

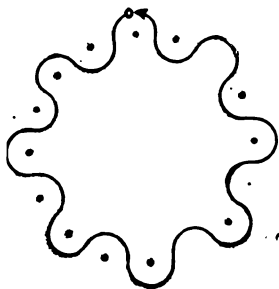


Рис. 11

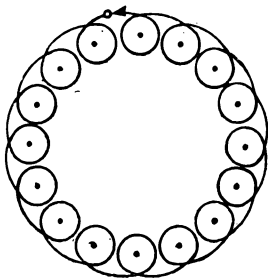


Рис. 12

ХОДЬБА ПО ПРЯМЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

По прямым направлениям можно идти вперед, назад или в стороны; по одному, парами или рядами, по-разному держась за руки; в параллельном или противоположном направлениях либо по перекрестным линиям.

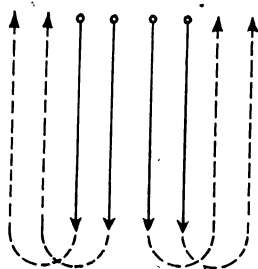


Рис. 13

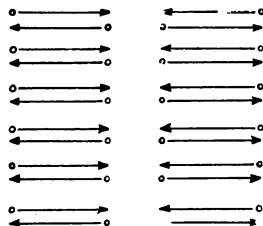


Рис. 14

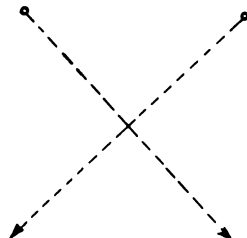


Рис. 15

Можно сочетать движения по кривым и прямым линиям:

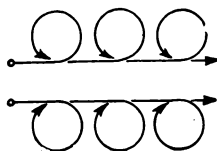


Рис. 16

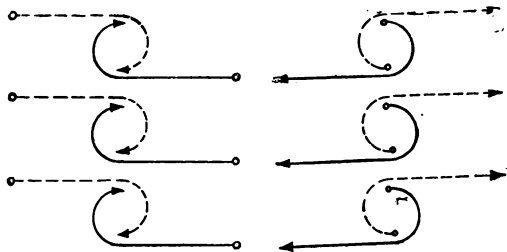


Рис. 17

ХОДЬБА С ИЗМЕНЕНИЕМ НАПРАВЛЕНИЯ, ВПЕРЕД И НАЗАД

Прежде чем перейти к последующим упражнениям, предусматривающим воспроизведение отдельных построений, следует научить детей изменять направление движений, обратившись к таким упражнениям на быстроту реакции, в которых еще не требуется точности в выполнении деталей. Надо предоставить детям свободу в выборе того, как именно исполнить то или иное задание; в большинстве случаев они сами быстро приходят к наиболее удачным решениям.

Если речь идет о заранее установленных построениях, то легче всего менять направление после одинакового количества шагов (короткие построения!).

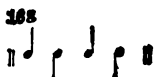
В последующих примерах направление обозначено стрелкой в направлении движения:



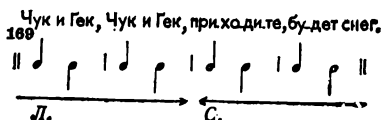
Рис. 18

(л. означает лицом, с. — спиной).

Ритм шагов отображен в нотных длительностях (♩ — шаг правой, ♪ — шаг левой):

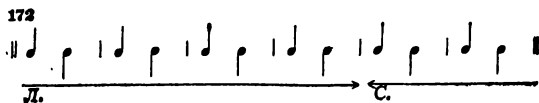
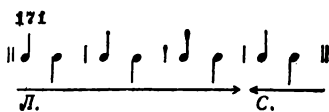
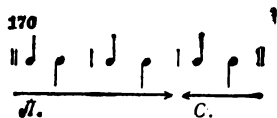


Произнесение подходящего стишка, соответствующего длине построения:

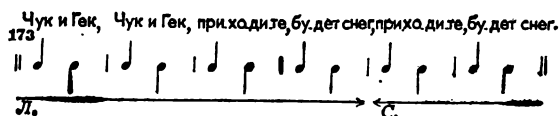


хлопок-акцент соответственно на первом или последнем шаге или сопровождение учителя — все это может облегчить задачу — вовремя изменить направление.

При смене направления после неодинакового числа шагов следует вначале обратиться к простейшим построениям:



И здесь произнесение стишка или, быть может, отдельных его частей способно помочь точно выполнить смену направления:



Этой же цели могут служить тут же придуманные рифмы или мелодии. Почти произвольно это влечет за собой динамические различия, обусловленные движением вперед и назад. Ни в коем случае не следует отсчитывать шаги, что привело бы к механическому, невыразительному исполнению. Чувство целого надо пробуждать в работе над любыми придуманными формами, пусть и очень маленькими, и непрестанно развивать его на новых заданиях.

В дальнейшем несложными покажутся новые расчленения (в том числе и смена тактовых размеров), выполнять которые — при соответствующем сопровождении — дети будут все более легко и естественно.

ДВИЖЕНИЕ СО СМЕНОЙ ФРОНТА

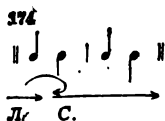


Рис. 19

Направление остается при этом неизменным, но всякий раз вводится полуоборот между движением лицом и спиной вперед (начало и конец полуоборота изображаются в записи знаком, отмечающим, на каких нотных длительностях он начинается и заканчивается), который выполняется:

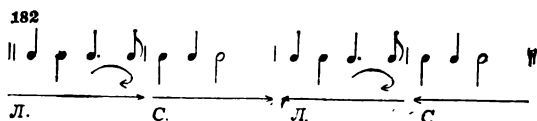
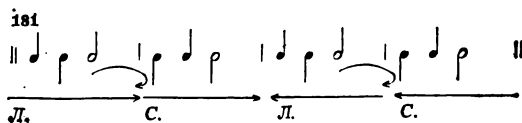
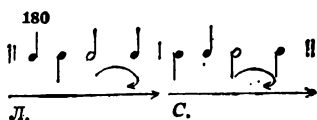
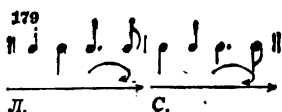
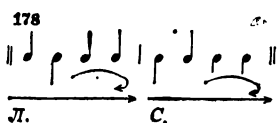
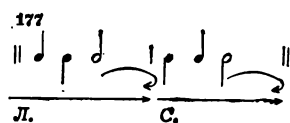
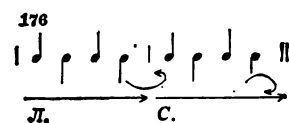
вправо (левое плечо вперед):

или влево (правое плечо вперед):



Пусть, делая полуобороты, дети испробуют обе возможности: нет необходимости, чтобы они их осознавали. Они сами быстро найдут, как им лучше сделать полуоборот. И в дальнейшем, в построениях с определенным количеством шагов, не следует сначала устанавливать направление поворота, а прежде всего надо добиваться плавности движений. Сам учитель определит тот момент, когда не только свободные, но и заранее установленные построения доставят детям радость.

В последующих примерах (в них приведены главным образом разные ритмические варианты для полуоборотов) хотя и обозначено направление поворота, но его надо рассматривать лишь как указание на самый простой способ сделать полуоборот. Его можно выполнить в противоположном направлении:



В примере №178 указывается на сочетание полуоборота с двойной «пружинкой»; в примере №179 —

с поскаком; в примере № 180 то же построение, что и в предыдущем, но другой тактовый размер; в двух последних примерах смена фронта сочетается со сменой направления.

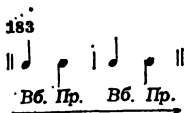
Не следует пугаться различных знаков в нотной записи; примеры эти — стоит только преодолеть первоначальные трудности, возникающие при переводе знаков на движения, — очень просты. После некоторой практики читателю нетрудно будет по нотному изображению ясно представить себе само построение.

ХОДЬБА В СТОРОНУ

Простейшая возможность — шаг в сторону (вбок) и приставление ноги ( — правой ногой боковой шаг

вправо,  — приставить, то есть левой ногой бо-

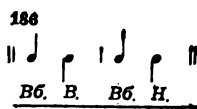
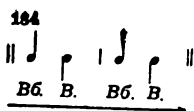
вой шаг вправо, пятка к пятке). Стрелки под нотами без дополнительных букв *В.* и *Н.* указывают на движение в сторону и определяют направление:



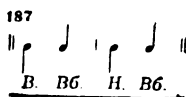
Другой вид боковых шагов — перекрестные. Такие шаги можно выполнить спереди (то есть перед ногой, сделавшей шаг в сторону) и позади этой ноги либо попеременно то сзади, то спереди. Они требуют разворота в тазобедренном и подвижности в коленном суставе

( — перекрестный шаг левой ногой вперед,

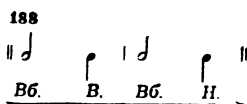
 — перекрестный шаг левой ногой назад):



Можно начинать не с шага в сторону, а с перекрестного шага:



Возможны также другие ритмы и тактовые размеры:



ХОДЬБА В СТОРОНУ С ИЗМЕНЕНИЕМ НАПРАВЛЕНИЯ В БОКОВЫХ ПРИСТАВНЫХ ШАГАХ

Самые простые возможности:

Приставной шаг без переноса на ногу тяжести перед изменением направления — облегченный шаг ($\overset{\times}{\text{Г}}$ — облегченный приставной шаг левой ногой, $\underset{\times}{\text{Д}}$ — облегченный приставной шаг правой ногой):



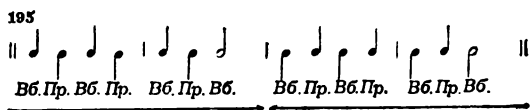
Небольшой заключительный прыжок перед изменением направления ( — заключительный прыжок на обе ноги):



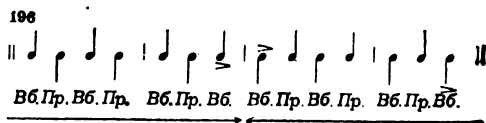
Двойная «пружинка» на последнем шаге:



Задержка на последнем шаге:



Сокращение построения за счет последней доли такта:

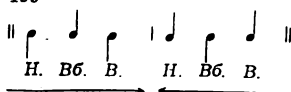


Все приведенные примеры можно выполнить и перекрестными шагами.

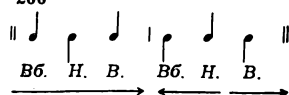
Вот еще ряд других возможных вариантов:



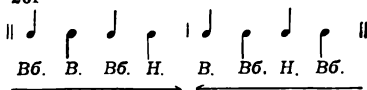
199



200



201



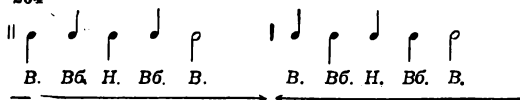
202



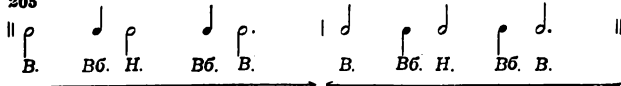
203



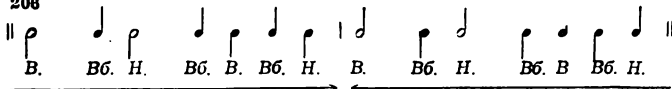
204



205



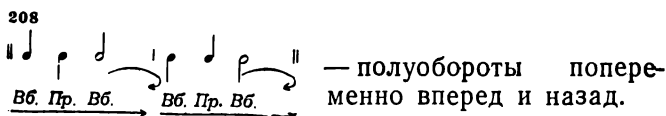
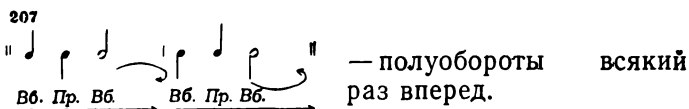
206



**ХОДЬБА В СТОРОНУ СО СМЕНОЙ ФРОНТА
В БОКОВЫХ И ПРИСТАВНЫХ ШАГАХ**

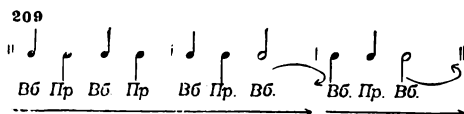
Направление движения не меняется; смена фронта происходит при помощи полуоборота вперед (лицевая сторона туловища поворачивается в направлении движе-

ния) или назад (спина поворачивается в направлении движения):

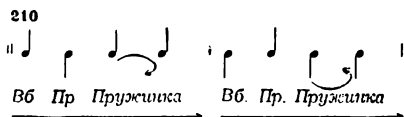


В а р и а н т ы

Различная длина фраз:



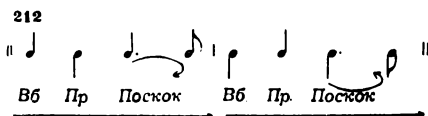
Сочетание полуоборота с двойной «пружинкой», полуобороты всякий раз вперед:



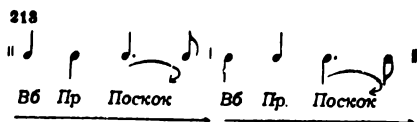
То же, но полуоборот попеременно вперед и назад:



Сочетание полуоборота с поскоком; полуоборот всякий раз вперед:

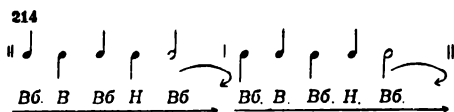


То же, но полуоборот попеременно вперед и назад:

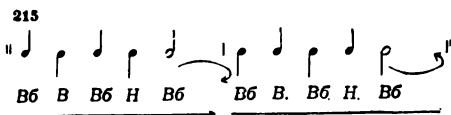


Варианты упражнений с перекрестными шагами

Полуобороты попеременно вперед и назад:



Полуобороты всякий раз вперед:



Сочетание полуоборота с поскоком:



Поскоки в другом ритме:

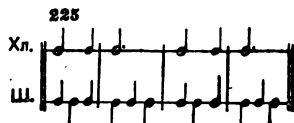
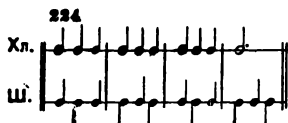
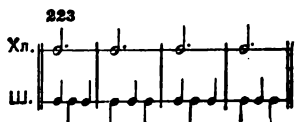
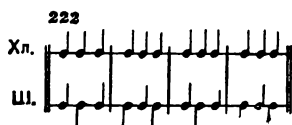
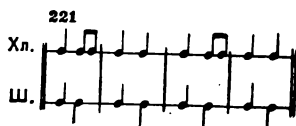
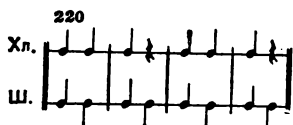
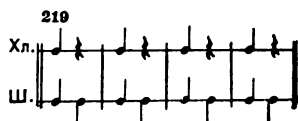
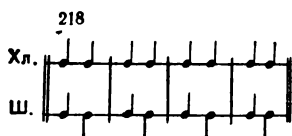


Приведенные примеры следует дополнить собственными вариантами.

*ХОДЬБА, СОПРОВОЖДАЕМАЯ ХЛОПКАМИ ИЛИ ИГРОЙ
НА МАЛЕНЬКИХ УДАРНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ*

Ходьба под собственное сопровождение детей — сначала хлопками (щелчками) в различных ритмах, потом на маленьких ударных инструментах — ставит

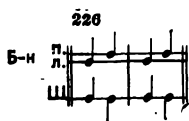
своей целью выработать независимость шага и сопровождения в процессе плавного общего движения. Начать лучше всего с шагов на месте (их следует специально проакцентировать, для того чтобы ребенок осознал ритм своих шагов), которые сопровождаются хлопками в том же ритме, потом половинными нотами. Затем к этому добавляют другие формулы сопровождения, однократные и двухтактные *ostinati* (см. раздел «Вычленение „ритмических блоков“», с. 75 и далее).



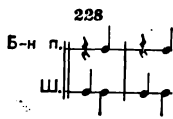
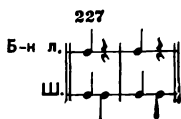
От шагов на месте переходят к продвижению в пространстве; акцентирование шагов сменяется плавным движением, которое может сопровождаться флейтой; можно присоединить и мелодию, исполняемую учителем. Теперь можно попытаться сочетать ходьбу с ритмической игрой «Эхо», с играми на добавление, а также с хлопками в различных ритмах. Неизменный метр шагов создает опору для осознания различных ритмических взаимоотношений.

Если иметь в виду более подвинутых детей, то с ними от простейших оstinatных сопровождений на одном инструменте можно перейти к созданию больших форм с использованием многих инструментов. К примеру: на-

чать с чередующихся ударов ладонью и пальцами по барабану на раме — сначала стоя на месте, затем в сочетании с шагами на месте и, наконец, продвигаясь по кругу:



Вслед за тем все дети ударяют по барабану либо ладонью (см. пример № 227), либо пальцами:



При разделении на две группы сначала каждая ударяет только свой ритм, затем обе группы играют вместе и идут парами по кругу; на фоне этого сопровождения — мелодическая импровизация учителя на блок-флейте. Удары по барабану пальцами заменяются ударами друг о друга палочек, оstinatное сопровождение слегка варьируется, мелодия учителя принимает форму восьмитакта (см. пример № 229). Паузы в сопровождении, исполняемом на барабане и на палочках, заполняются в четвертом и седьмом тактах двумя ударами тарелок, а в качестве звуковой основы вводится большой барабан (играющий стоит на месте в центре):

229

A

Эта часть используется как часть А в рондо. К части В, которую учитель играет на флейте:

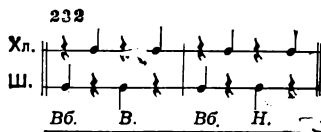
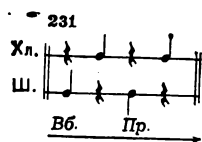


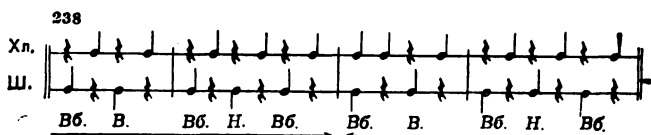
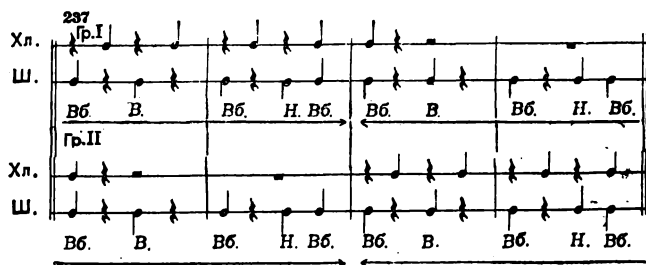
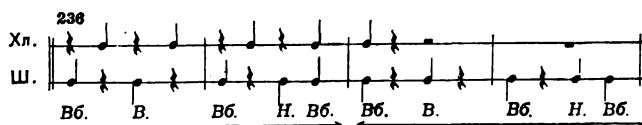
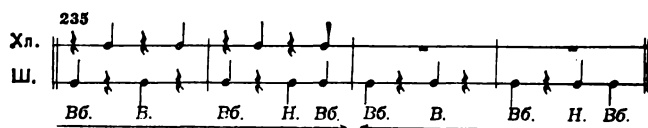
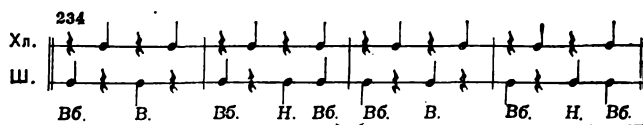
кто-нибудь из детей импровизирует сопровождение на бубне, остальные — молчат. Часть С может быть построена, скажем, только на ритмах — как «диалог» между двумя детьми, играющими на барабане и на палочках.

Учителю вместе с детьми нетрудно будет придумать к этому какое-либо построение в виде шествия. Следует попробовать самим найти другие формы в разных тактовых размерах.

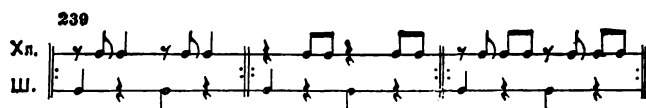
ХОДЬБА В СОЧЕТАНИИ СО ЗВУЧАЩИМИ ЖЕСТАМИ И С ПЕНИЕМ

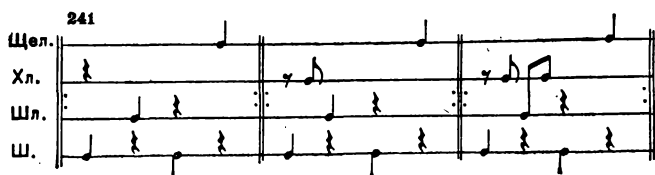
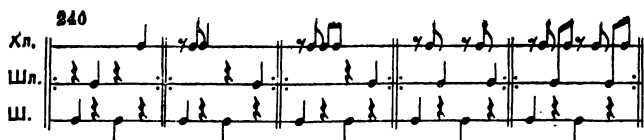
Всякого рода комбинации звучащих жестов с шагами могут ритмически оживить ходьбу. Начать лучше всего с чередования хлопков и притопов, сначала стоя на месте и делая притопы-акценты лишь одной ногой, потом попеременно каждой ногой, затем перейти к продвижению вперед. Сильно акцентируемый вначале шаг-притоп становится нормальным, в меру подчеркнутым шагом, который позволяет осуществить свободное продвижение вперед, назад и в стороны. Темп и динамика при этом варьируются. Следующие примеры показывают, какие тут открываются возможности в отношении продвижения в пространстве и ритмики:





В других оstinатных сопровождениях, выполняемых хлопками, шлепками или щелчками, ставятся новые задачи:





Ходьба может быть разной: вперед лицом, спиной или боком, в одном или изменяющихся направлениях, по прямым или кривым линиям, в сторону приставными или перекрестными шагами.

Однотактные и двухтактные *ostinati* могут быть расширены и образуют более крупные формы. Простые мелодии, которые при этом поются, позволяют создать естественное единство движения, звучащих жестов и мелодий.



Пение

Щел.

Хл.

Шл.

Ш.

Кружение на месте вправо. Кружение на месте влево.

Пение

Щел.

Хл.

Шл.

Ш.

Кружение на месте вправо. Кружение на месте влево

D. C. a. F.

Тут возможны разного типа исходные позиции:

- сомкнутое построение группы, учитель напротив;
- по одному, свободное расположение в помещении;
- круг;
- парами, свободно расположенными в помещении.

К сочетанию шагов и звучащих жестов следует обратиться и в трехдольном размере:

243

Щел.

Хл.

Шл.

Ш.

Л. Л. Л.

Благодаря удвоению темпа шагов, появляются новые возможности:

244

Щел.
Хл.
Шл.
Ш.

Л. Л. Л. Л.

245

Щел.
Хл.
Ш.

Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр.

246

Щел.
Хл.
Шл.
Ш.

Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Вб. Пр. Пр. Вб. Пр.

ХОДЬБА С БЛОКФЛЕТАМИ

И на блокфлейте можно и должно играть во время движения — как только заложены основы спокойного дыхания и хорошего звукоизвлечения.

Первые упражнения:

— ходьба в любом направлении и одновременное извлечение на флейте тянущегося звука одинаковой силы — пока хватает дыхания;

— расчленение одного звука по половинным нотам;

— короткие — из двух или более звуков — остигатные сопровождения:

247

Фл.

а б в г

248

Фл.

а б в г

к которым учитель, идя впереди детей, играет на флейте мелодию:

249

П. Fine

Д.

П. 1. 2.

Д.

250

П.

Д.

П.

Д.

D. C. a. F.

От одно- и многотактных оstinатных сопровождений переходят к игре мелодий, построенных на двух или трех звуках:

251

Фл. 1. 2.

252

Фл. 1. 2.

К ходьбе лицом вперед добавляют и другие виды продвижения в пространстве: ходьбу вбок и спиной вперед, смену направлений, кружение на месте и ходьбу по кривым линиям.

Ходьбу с одновременной игрой на флейте и ходьбу без игры можно чередовать, следя за тем, чтобы каждая из частей была одинаковой продолжительности.

В дальнейшем диапазон мелодий постепенно расширяется, ритм усложняется.

Все подходящие для этого мелодии — особенно музыка для шестивий, короткие танцевальные напевы и аналогичные — могут быть исполнены во время движения, как только дети овладеют ими технически и музыкально.

Цель, к которой должны стремиться более подвинутые, — импровизация мелодий во время движения: сначала продолжение мелодии, начатой учителем, затем самостоятельная импровизация.

БЕГ

Бегать можно вперед, назад, в стороны, по кривым или прямым линиям; мелкими и широкими шагами, легко или тяжело и сильно акцентируя; поодиночке, парами, рядами или группами; в различных темпах и тактовых размерах. Все приведенные в главе «Ходьба» примеры (см. с. 158 и дальше), в которых были показаны разные фигуры в пространстве, смена направления и фронта, могут быть отнесены и к бегу; не следует, однако, забывать, что сочетания бега со звучащими жестами или игрой на маленьких ударных инструментах требуют известного ограничения.

Особое внимание должно быть уделено упражнениям на переход от бега к ходьбе и наоборот. Необходимо найти наиболее подходящий темп для перехода от одного вида движения к другому.

ПРЫЖКИ НА ОДНОЙ НОГЕ, ПОСКОКИ

Прыжки на одной ноге — они развивают ловкость и чувство равновесия — доступны маленьким детям и могут быть использованы на начальном этапе обучения.

Различные позы при прыжках на одной ноге:

— коленный сустав согнутой под углом назад ноги обхватывается одной или двумя руками;

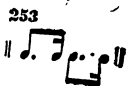
— обхватывается колено высоко поднятой и согнутой ноги;

— поднятая нога вытянута вперед, назад или в сторону;

— для более подвинутых: поднятая нога отведена в сторону, кружение (ряд прыжков) на месте со сменой направления, в котором происходит кружение.

Пусть сами дети найдут другие возможности для прыжков на одной ноге.

Не стоит слишком долго упражняться в прыжках на одной ноге (это может привести к перенапряжению суставов ноги): довольно скоро следует перейти к чередующимся поскакам на правой и левой ноге:



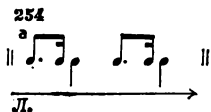
Все последующие примеры относятся к чередующимся поскакам. Их можно проводить:

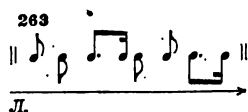
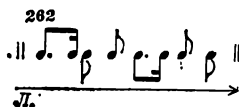
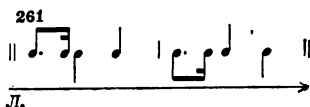
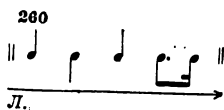
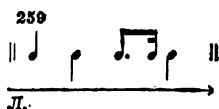
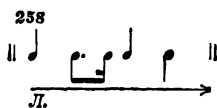
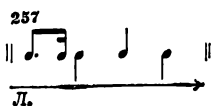
- узкими шагами, высоко поднимая колени;
- широкими, «полетными» шагами;
- вперед, назад, в сторону, кружась на месте;
- поодиночке, парами или рядами;
- в виде различных пространственных фигур, скажем, по кругу, змейкой и т. п.

Все примеры смены направления и фронта, приведенные в главе «Ходьба» (см. с. 158 и далее), могут быть перенесены и на поскаки.

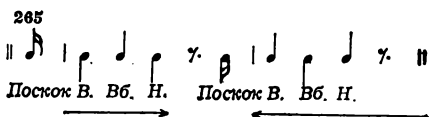
Возможны следующие ритмические варианты:

— вместо того чтобы все время делать поскаки, их выполняют только на отдельных шагах:





или начинают построение с затакта:



Другие варианты поскоков вперед, назад, в сторону, а также кружение поскоками на месте предлагается найти самим. Во всех упражнениях надо следить за легкостью и свободой движений.

«ПРУЖИНКА»

Виды упражнений:

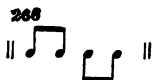
— «пружинка» на обеих ногах — путем легкого раскачивания в коленных суставах; вся ступня, не отрываясь, стоит на полу; увеличивая пружинящие движения, дойти до отталкивания от пола;

— «пружинка» поочередно на обеих ногах так, чтобы один носок всегда слегка касался пола, а вся ступня как бы перекатывалась от носка к пятке;

— переход от «пружинки» на месте к бегу небольшими пружинящими шагами в разных направлениях.

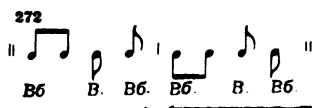
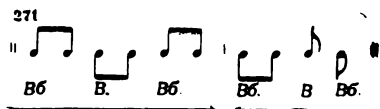
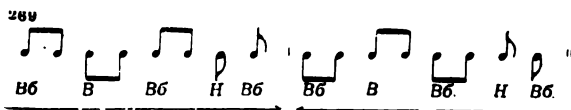
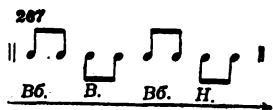
ДВОЙНАЯ «ПРУЖИНКА»

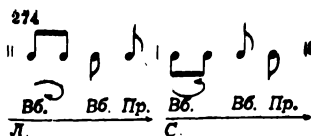
Это двойное пружинящее движение на каждой ноге:



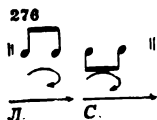
Двойные «пружинки» могут быть выполнены: вперед, назад и в сторону; с переменной направлением и фронта; шагами разной величины; в разном темпе.

Несколько примеров «пружинок» в сторону:





Двойные «пружинки» могут сочетаться с повторяющимися полуоборотами лицом, спиной или вбок:



Для того чтобы суметь при этом неизменно делать шаги по прямой линии, необходимо как можно дольше задерживать взгляд в направлении движения, а затем — после полуоборота — как можно скорее вновь его обратить в сторону дальнейшего продвижения.

Смена направлений по более длинным или более коротким отрезкам, в построениях, состоящих из одинакового или неодинакового числа тактов, в последовательностях с неизменной или меняющейся динамикой — все эти возможности следует испробовать самим. Двойная «пружинка» (так же, как и тройная или многоразовая «пружинка» на каждой ноге) особенно хорошо сочетается с ходьбой и бегом. И в этом случае надо почаще предоставлять детям возможность свободно в игре находить новые формы движений, сопровождающих мелодию, которую исполняет учитель.

Варианты в положении поднятой ноги:

- нога вытянута вперед, назад или в сторону;
- нога согнута впереди;
- для подвинутых: вытянутую назад ногу переносят по прямой вперед или ведут через сторону (при продвижении вперед); вытянутую вперед ногу ведут через сторону назад (при продвижении назад);

— чередование сгибания и разгибания или, наоборот, разгибания и сгибания ноги в колене (при продвижении вперед) и многое другое.

ПРЫЖКИ

Прыжки могут быть осуществлены по-разному:

- на двух ногах;
- с одной ноги на другую;
- с одной ноги на обе ноги;
- с обеих ног на одну ногу.

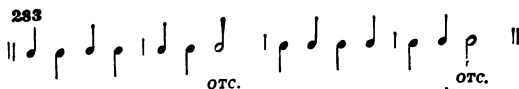
Прыгать на двух ногах пытается каждый подвижный ребенок очень рано. Приведем различные виды таких прыжков:

- прыжок обеими ногами на месте;
- прыжок обеими ногами с продвижением вперед;
- прыжки обеими ногами в сочетании с четвертным, половинным и полным поворотом на месте;
- прыжки обеими ногами вправо и влево, вперед и назад или вперед, вправо, назад, влево (без промежуточной «пружинки»);
- прыжок обеими ногами вперед с глубоким приседом;
- прыжки обеими ногами вперед с высоко поднятыми коленями (с промежуточной «пружинкой»);
- прыжки с чередованием положений «ноги врозь» — «ноги вместе» и с подниманием-опусканием рук в стороны («паяц»);
- прыжки из шаговой стойки «правая впереди» в шаговую стойку «левая впереди»;
- прыжки из положения «ноги вместе» с быстрым разведением в воздухе вытянутых ног (с промежуточной «пружинкой»);
- прыжки из положения «ноги врозь» с быстрым соединением в воздухе вытянутых ног (с промежуточной «пружинкой»).

Прыжки с одной ноги на другую могут быть выполнены следующим образом:

- прыжки с вытянутой вперед ногой («ножницы», раскрытые вперед);
- прыжки с вытянутой назад ногой («ножницы», раскрытые назад);
- прыжки с высоко поднятыми коленями;

— то же, но с промежуточными шагами в виде следующих ритмических вариантов (отс.— отскок, момент отталкивания.— *Ред*):



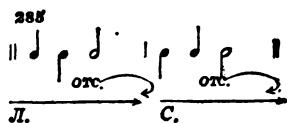
284

|| ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ ||

отс. отс.

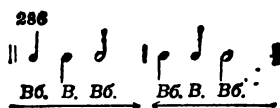
Л. С. Л. С.

— прыжки во время бега с полуповоротами в каждом такте:

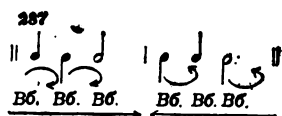


Подготовка к прыжкам с поворотами:

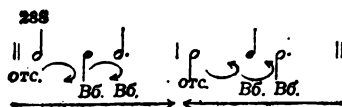
— шаги в сторону с переменной направления:



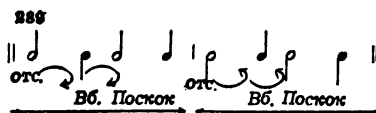
— в сочетании с двумя полуоборотами, сначала без отскока, затем с отскоком на первом шаге:



— в измененном ритме:



— с поскоком перед изменением направления:



Ряд прыжков с полуоборотами. Перед каждым прыжком боковой и приставной шаг:



Прыжки с одной на обе ноги могут быть выполнены в положении «ноги вместе» или «ноги врозь».

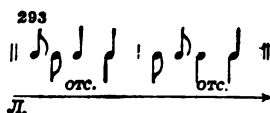
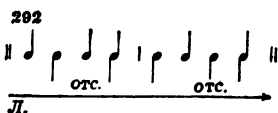
Прыжки в положении «ноги вместе» можно выполнить вперед или в стороны без промежуточных шагов или с промежуточными шагами. Поднятая нога при этом вытянута:

вперед, без промежуточ-

с промежуточными ша-
гами:

ных шагов( — прыжок

на обе ноги):

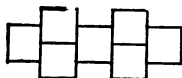


в сторону:

в сторону, меняя на-
правление:



Прыжки в положении «ноги врозь» выполняются так же, как при игре в «классы». Сначала для облегчения «классы» могут быть нарисованы на полу.



Прыжки с обеих ног на одну осуществимы из позиции «ноги вместе» или «ноги врозь».

При прыжках из позиции «ноги вместе» поднятая нога может быть в разном положении:

— голень отведена назад;

— бедро высоко поднято вверх;

— вся нога вытянута вперед.

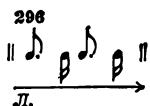
Приземляться после прыжков можно как на одну и ту же ногу, так и поочередно на правую и левую ногу.

При прыжках из позиции «ноги врозь» поднятая нога отводится назад.

Все прыжки могут быть выполнены стоя на месте или в продвижении.

ГАЛОП

Хотя галоп относится, собственно говоря, к прыжкам, но в занятиях с детьми занимает особое место и поэтому выделен в специальный раздел. Галоп, как и поскоки (общим для них является пунктирный ритм, но при галопировании прыгают с одной ноги на другую:



), часто используется на начальном

этапе занятий.

Галопировать можно вперед и в сторону (детям, которые не умеют еще галопировать, следует, показывая галоп вперед, предложить выставить ногу, которая на протяжении всего движения неизменно должна оставаться спереди).

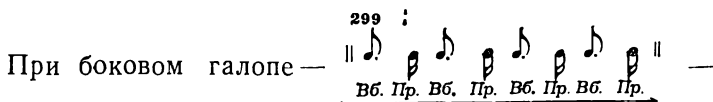
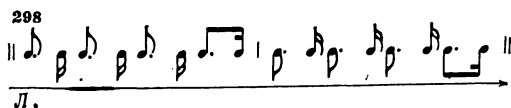
Галопирование вперед может быть выполнено широкими или узкими шагами с высоко поднятыми коленями. Можно чередовать небольшой прыжок с большим:



Правильной осанке может помочь сравнение со скачущим всадником. Руки при этом держат воображаемые вожжи или кнут. «Объезжая» воображаемые или реальные препятствия, дети учатся двигаться в пространстве и выбирать направление (см. эскизы движений по кривым).

При «цирковой езде» (галоп вперед.— *Ред.*) возможна — с помощью вставленного поскока — смена выстав-

ляемой вперед ноги: сначала, допустим, впереди правая, потом левая:

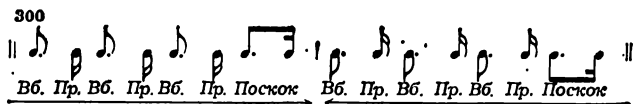


следует (во избежание растяжения голеностопного сустава) слегка повернуть носки наружу.

Боковой галоп можно проводить поодиночке или парами, взявшись за руки (стоя рядом или напротив друг друга), продвигаясь по прямым или кривым линиям.

Перемена направления при боковом галопе осуществляется:

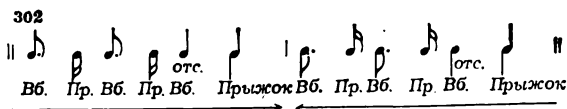
— при помощи поскака:



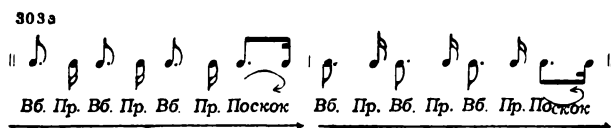
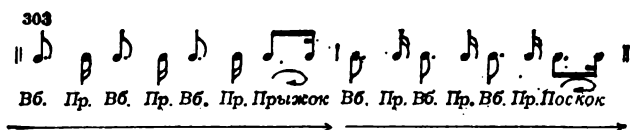
— путем приставления ноги, на которую не переносится тяжесть:



— при помощи прыжка на обе ноги:

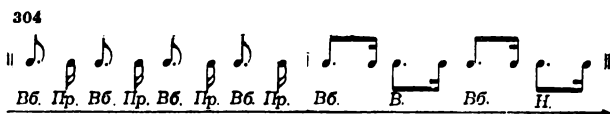


Смена фронта без изменения направления движения:



Можно выполнить и с партнером: спина к спине, взявшись за руки, направленные в сторону движения. При полуобороте руки делают взмах снизу.

Возможны различные варианты в сочетании бокового галопа с прыжками:



Другие возможности сочетать галоп с прыжками не трудно найти самим.

ПОКАЧИВАНИЕ

Различные маховые движения — корпуса, рук и ног — выходят за рамки элементарного двигательного воспитания и здесь поэтому не рассматриваются. Однако о легких покачиваниях, которые позволяют сделать

более ощутимым и наглядным характер трех- и шестидольных тактов и которые особенно хорошо удаются девочкам, надо сказать несколько слов. Речь идет о покачиваниях с переносом тяжести вправо и влево (ноги сомкнуты или на расстоянии шага), о такого же характера приставных шагах или соответственно о перекрестных шагах, а также о сочетании этих движений с полуоборотами.

Одновременное произнесение словесных рядов:

306

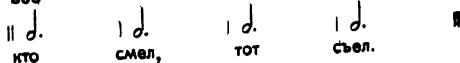


307



или коротких стишков и поговорок:

308



309



310



напевание с закрытым ртом или пение отдельных звуков простых мелодий:



Эта двухтактная форма сочетания движений положена в основу следующих примеров:

313 а

Фл.

Б-н л.

1. Fine

2.

D C a F

или.

Фл.

Движения можно выполнять по кругу или по диагонали. При этом следует обратить внимание на точность вступлений, на легкость и слаженность совместных действий детей. Все движения (свободный и естественный мышечный тонус!) должны выполняться плавно. Свою роль здесь может сыграть и показ учителя. Но не следует забывать о важной задаче — научить детей изменять вид движения по одному лишь сигналу учителя. Команда должна быть короткой и точной.

Из основной формы, приведенной в примере № 313, могут быть развиты варианты:

- бег вперед — «пружинка» назад;
 - бег назад — «пружинка» вперед;
 - бег вперед — «пружинка» на месте;
 - бег вперед — «пружинка» и кружение на месте;
 - бег вперед — «пружинка» с двумя полуоборотами;
- вместо четырех шагов бега только два:

314

Л.

314 а

Фл.

п.
Б-н
л.

Фл.

п.
Б-н
л.

или:

Фл.

— вместо двух шагов бега — три:

315

Л.

315 а

Фл.

п.
Б-н
л.

Fine

Фл.

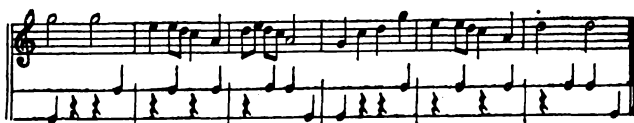
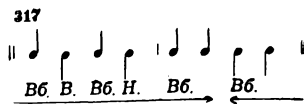
п.
Б-н
л.

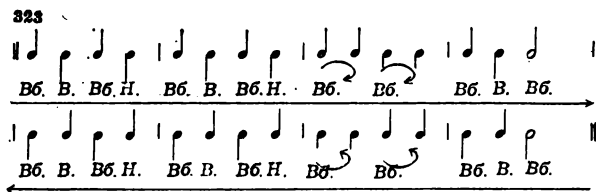
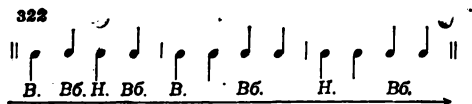
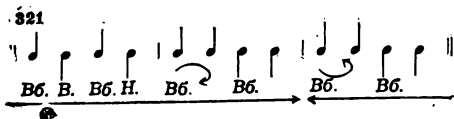
D. C. a. F

или:

Фл.

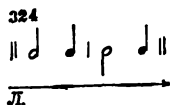
Варианты сочетания бега и «пружинки» при движении в сторону:



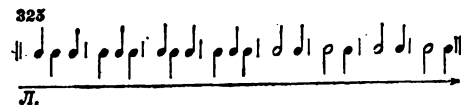


ХОДЬБА В ТРЕХДОЛЬНОМ РАЗМЕРЕ С ПОСКОКАМИ, ПРЫЖКАМИ И ПОВОРОТАМИ

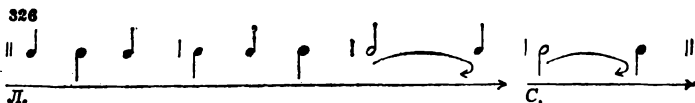
В примерах, которые здесь приводятся, поскоки, прыжки и повороты выполняются в следующем ритме:



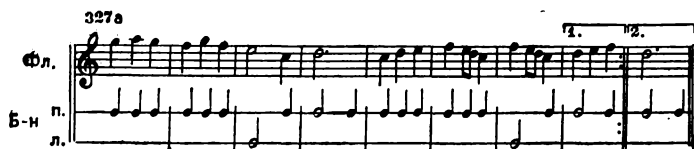
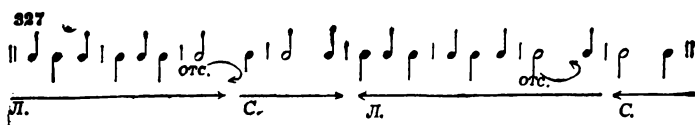
Чередование ходьбы (в каждом такте по три шага) с поскоком в последовательности, состоящей из восьми тактов:



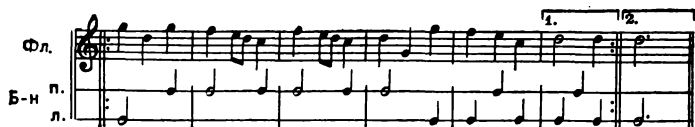
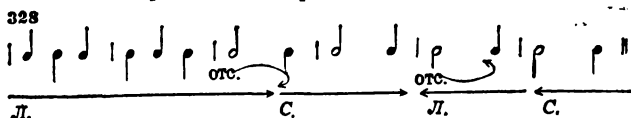
Сокращение наполовину и вариант: два такта ходьбы вперед, а за ними поскоки с полуоборотами:



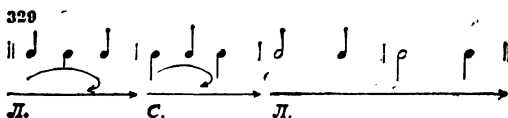
Вместо поскоков — прыжок с полуоборотом и затем поскок на месте; затем все повторяется в противоположном направлении:



То же построение, но без промежуточных шагов при движении в обратном направлении:



Каждый такт, на который падают три шага, выполняется с полуоборотом (поскоки вперед):



Варианты, предназначенные для выполнения в боковом направлении, нетрудно составить самим.

ВАРИАНТЫ ШАГОВ В ПЯТИДОЛЬНОМ РАЗМЕРЕ

Иной раз при внесении изменений в какой-либо ритм может получиться — чаще всего случайно — пятидольный такт; в занятиях же с подвинутыми учениками следует проводить упражнения в этом размере систематически.

При этом либо сохраняются акценты дву- и трехдольного тактов:

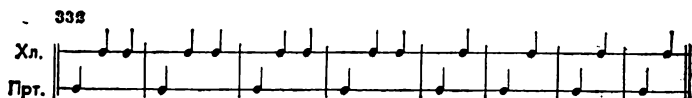


либо пятидольный размер подается как неразделимое единство:

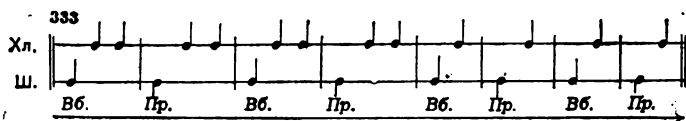


В основу следующего примера положено разделение — трехдольный такт плюс двухдольный.

Сначала трехчетвертной и двухчетвертной размеры дети воспроизводят притопами и хлопками, стоя на месте; последовательность тактов — произвольная, затем четыре трехдольных такта чередуются с четырьмя двухдольными:

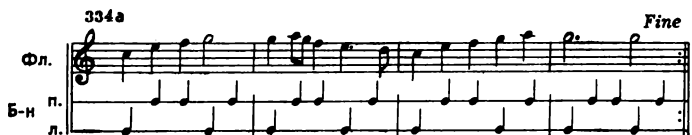
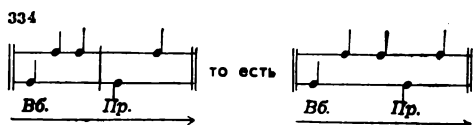


потом все это связывается боковыми и приставными шагами:

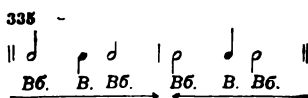




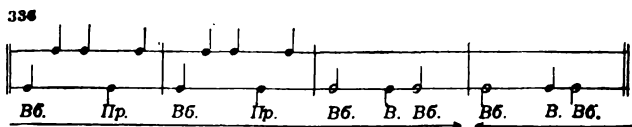
Вслед за этим чередование тактов изменяется:



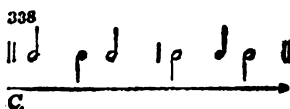
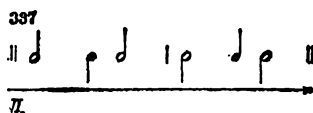
Теперь проводится упражнение в другом ритме шагов:



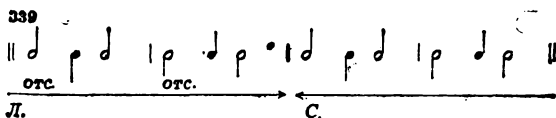
а затем этот ритм соединяется с первым:



Новый ритм шагов выполняется также лицом и спиной в направлении движения:

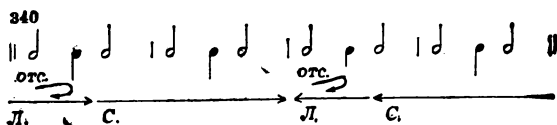


затем оба эти направления чередуются, и каждому соответствует своя динамика. В дальнейшем при продвижении вперед на каждом первом шаге в такте делается прыжок:



К прыжку добавляется теперь полуоборот, последующие шаги делаются в том же направлении, но спиной по

ходу движения, затем последовательность повторяется в противоположном направлении:



Последовательность движений, указанная в примере № 336а, соединяется путем включения поворота на одну четверть (четвертного оборота): направо — при переходе от первой последовательности ко второй, налево — при переходе от второй к первой. Каждая последовательность повторяется. Варианты музыкального сопровождения:

341

Фл.

Б-н.

л.

1.

2.

Фл. 
н. 
Б-н 
л. 

342

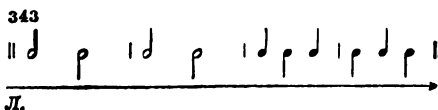
Фл.

п.
Б-н
л.

1.
2.

ДВИЖЕНИЯ В СОЧЕТАНИЯХ ТАКТОВ НА $\frac{2}{2}$ И $\frac{3}{4}$

В плавном темпе исполняется шагами чередование половинных нот в такте на $\frac{2}{2}$ и четвертей в такте на $\frac{3}{4}$. Сначала — свободное чередование по команде учителя; затем из этого случайного чередования возникает построение:

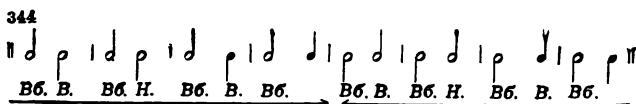


которое проводится сначала свободно в любом направлении, а затем в виде определенных пространственных и ритмических последовательностей:

- все шаги вперед;
- все шаги назад;
- такты на $\frac{2}{2}$ — вперед, на $\frac{3}{4}$ — назад;
- такты на $\frac{2}{2}$ — вперед, на $\frac{3}{4}$ — повороты.

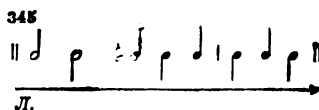
В сторону:

- такты на $\frac{2}{2}$ — боковые и перекрестные (спереди и сзади) шаги, на $\frac{3}{4}$ — повороты;
- в другом ритме шагов с изменением направления после поскока (возможен прыжок на первой доле трехдольного такта):



— в такой же ритмической последовательности, но в трехдольных тактах прыжки с поворотом (продвижение в том же направлении).

Сокращенное построение:



На эту же мелодию следует придумать собственные варианты движений.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ

Отправным моментом для создания подвижных игр могут быть детские песни или словесные тексты, инструментальные пьесы или песни танцевального характера. Но исходным пунктом может стать и само движение: на его основе создается то или иное построение, к которому придумывают ритмическое или мелодическое сопровождение.

Если речь идет о таких песнях, как «Петя-булочник» и т. п., в которых самый текст содержит какие-то игровые моменты, то создание подвижных игр должно быть предоставлено фантазии детей. Задача учителя заключается лишь в том, чтобы придать форму найденному

самими детьми, помочь им прийти к результатам, выходящим за рамки чистой импровизации.

Сказанное относится и к коротким словесным текстам, которые можно представить в игровой форме. Тут следует обращаться только к таким текстам, которые по своему содержанию связаны с движением.

Прежде чем начать придумывать вместе с детьми двигательное построение к какой-либо музыке, будь то инструментальная пьеса или танцевальная песня, необходимо, чтобы дети поняли форму всей пьесы, отдельных частей и сумели отразить ее в движениях. Поначалу нет нужды связывать это отражение с относительно сложными коллективными построениями — каждый ребенок свободно двигается там, где хочет, или же все стоят в кругу. Начинают с ясно расчлененной двухчастной мелодии, на которую следует выполнить заранее установленную смену движений (момент смены должен услышать каждый ребенок).

При этом используются только простейшие виды движений и построений: ходьба, бег, поскоки и галоп, движение поодиночке или парами, вперед и назад, «впережку», по большому кругу или по маленьким кружкам, повороты на месте, звучащие жесты и т. п.

Пример для работы с начинающими:

346

Гл. с.

Гл. с.

Гл. а.

Гл. а.

Треуг.

Л-ры

Бас

p

p

p

p

p

pizz.

p

Гл. с. *p*

Гл. с.

Гл. а.

Кс. а.

Треуг.

Л-ры

Бас *arco*

Гл. с.

Гл. с.

Гл. а.

Кс. а.

Треуг.

Л-ры

Бас

Вступительные такты оставляют вначале без внимания. Учитель играет мелодию на блокфлейте (позже дети будут исполнять к ней сопровождение), а дети слушают отличающиеся друг от друга четырехтактные части этой мелодии. Движения под эту музыку:

1-я часть — дети стоят в разных местах (или по кругу) и выполняют в хлопках оstinatный ритм:

347

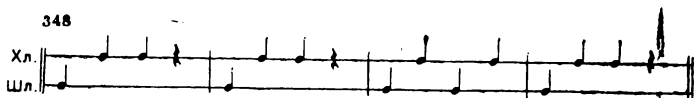
Хл. || ♪ ♪ ♪ ♪ ||

2-я часть — дети делают поскоки «впереमेжку» или по кругу и останавливаются с окончанием мелодии.
Или:

1-я часть — поскоки «вперемежку»;

2-я часть — дети, взяв за руки ближайшего партнера, продолжают продвигаться вперед поскоками или же, оставаясь на месте, сочетают их с поворотами.

Теперь добавляют четырехтактное вступление и исполняют его звучащими жестами:



Другой пример, для более подвинутых:

349

D. C. a. F.

Одна группа детей играет инструментальное сопровождение, другая — выполняет движения.

Образуется форма рондо: A_1 — В — связующие такты (I) — A_2 — С — связующие такты (II) — A_3 — D — связующие такты (III) — A_4 .

Этим частям соответствуют следующие движения:

A_1 — взявшись за руки и образуя большой круг, дети в живом темпе делают шаги в трехдольном размере; при повторении мелодии меняют направление.

В — кто-либо из детей импровизирует движение, остальные опускаются на одно колено.

Первые связующие такты I — из большого круга образуют два меньших.

A_2 — те же движения, что и в части A_1 (но в двух кругах).

С — в середине каждого круга повороты кого-либо из детей, перед повторением в центре становятся другие дети; другой вариант — те, кто находится в центре круга, импровизируют движения, остальные опускаются на одно колено.

Связующие такты II — из двух кругов образуются четыре.

A_3 — те же движения, что и в части A_1 (но в четырех кругах).

D — все дети свободно двигаются по залу.

Связующие такты III — все собираются в большой круг.

A_4 — те же движения, что и в части A_1 .

Пример канона в движениях (для более подвинутых):

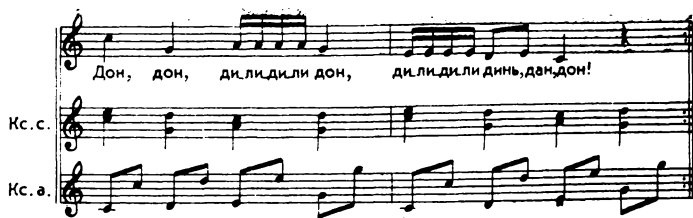
350

1. 2. 3. 4.

Дон, дон, дилидили дон, дилидили дон вот э-то звон!

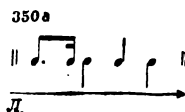
Кс. с.

Кс. а.



В основу положено четырехтактное построение движений:

такт 1 — поскок, три шага вперед:



такт 2 — полный поворот на месте четырьмя шагами;

такт 3 — то же, что и в первом;

такт 4 — полуоборот на трех шагах и хлопки в ритме шага. Все построение повторяется.

Самый канон можно выполнить в движениях в разных вариантах:

— два вступления (второе — на втором такте) — два concentric circles in different directions;

— четыре вступления (каждое — через полтакта) — два standing opposite each other in a row:

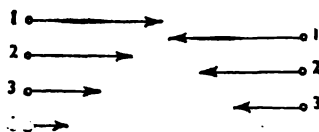


Рис. 21

— или поодиночке, свободно выбирая направление.

Когда подвижная игра создается не на музыку или текст, а на основе самих движений, следует из одного или нескольких видов движений составить ясную форму, части которой находились бы в каких-то соотношениях друг с другом.

Для такого рода подвижных игр или этюдов могут быть использованы любые виды движения — бег, по-

скоки, взмахи, качания и многое другое. К играм придумывают затем музыку или ритмическое сопровождение в характере движений.

ПОДВИЖНАЯ ИГРА С ХОДЬБОЙ И ПОСКОКАМИ

Расположение: два стоящих друг против друга ряда, произвольное количество пар.

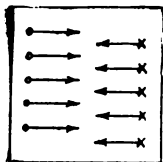


Рис. 22

Игра, о которой пойдет речь, состоит из пяти частей, в каждой — восемь тактов в четырехдольном размере. Два вступительных такта исполняют все участники звучащими жестами, стоя на месте:



I часть.

Такты 1 и 2: стоя в рядах и взявшись за руки, дети делают по четыре шага — сначала навстречу друг другу, а затем, двигаясь спиной назад, возвращаются на свои места.

Такты 3 и 4: боковые и приставные шаги то вправо, то влево, хлопок на второй и четвертой доле:



Такты 5—8: повторение тактов 1—4.

II часть.

Такты 1—4: четыре шага — располагаясь в рядах и взявшись за руки, идут навстречу друг другу; восемь шагов — взяв за руки стоящего напротив партнера, делают полный круг; четыре шага — снова стоя в рядах и взявшись за руки, возвращаются, двигаясь спиной, на свои места.

Такты 5—8: повторение построения.

III часть.

Такты 1—4: делая первые восемь шагов, меняются местами с партнерами из противоположного ряда; делая вторые восемь шагов, описывают на новом месте небольшой круг.

Такты 5—8: в такой же последовательности возвращаются на свои исходные места.

IV часть.

Три пары, делая по восемь шагов, меняются местами, но не сразу, а поочередно, вступая каждая через такт после предыдущей. Дойдя до нового места, пары поворачиваются друг к другу лицом и, начиная с такта 5, таким же образом возвращаются на свои исходные места. Дети, стоящие на месте, сопровождают движение шлепками и хлопками. Если количество парное, построение должно быть соответственно изменено.

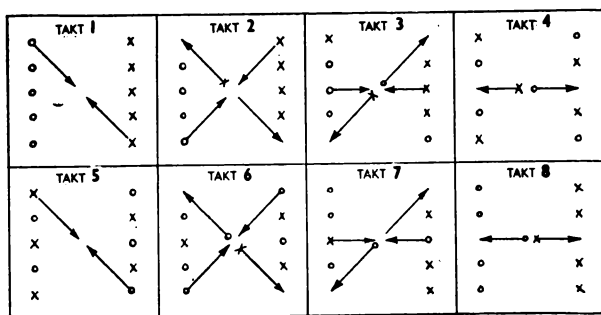


Рис. 23

V часть — повторение I части.

Следуют восемь промежуточных тактов. На протяжении первых шести тактов оба ряда, делая вдоль

стен трижды по восемь шагов, занимают новое положение (на первом, третьем и пятом шагах — щелчки пальцами). В седьмом и восьмом тактах, оставаясь на занятых местах, дети повторяют два вступительных такта (см. пример № 351).

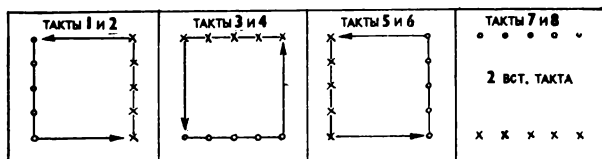


Рис. 24

Из этого нового расположения повторяется все пятичастное построение, но на этот раз не шагами, а поскоками. В заключение — два вступительных такта. Мелодия:



подходит для обоих вариантов:

- I часть — мелодия А
- II часть — мелодия В
- III часть — мелодия А
- IV часть — мелодия С
- V часть — мелодия А

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ИМПРОВИЗИРОВАНИЕ ДВИЖЕНИЙ

Речь идет о двигательном импульсе, по большей части неосознанном, который в своем первоизданном виде прежде всего присущ детям. Его нужно растить и развивать. При этом интуитивное, первоизданное должно быть бережно сохранено, но одновременно осознано,

оформлено и организовано то, что поначалу было бесформенным и случайным. Наилучшим средством для этого является музыка, стимулирующая двигательные импульсы. Таковую музыку, особенно вначале, должен импровизировать учитель.

К импровизированию движений следует приступить рано. Почти всегда в группе находятся дети, обладающие непосредственностью, любящие движения и оказывающие воздействие на других детей. Они обычно не стесняются двигаться поодиночке, сопровождая движения собственным пением. Они забывают при этом окружающее и танцуют самозабвенно. Учитель, особенно в маленьких группах, должен поощрять такие попытки и постепенно добиться того, чтобы все большее количество детей свободно проявляло свою мелодическую и двигательную фантазию. Однако всегда находятся дети, у которых вначале не хватает смелости и уверенности, и они смущаются, когда приходится свободно придумывать и показывать движения. Не следует заставлять их выполнять такого рода задания, а сперва давать лишь такие, в которых они чувствуют себя свободнее, — скажем, продолжить начатый сопровождающий голос или понаблюдать за действиями других детей. В большинстве случаев сам собой приходит момент, когда радость, доставляемая движением, побеждает страх. Учитель тут многому может помочь своим поощрением и одобрением; впрочем, его критика импровизации вообще должна привлекать внимание лишь к позитивным моментам.

Целесообразно, чтобы сперва дети импровизировали все вместе, а если детей много — по группам. Под звуки мелодии, исполняемой учителем, они двигаются так, как чувствуют и как им это нравится. То, что при этом получается, представляет собой вначале нечто случайное, неопределенное по форме, технически несовершенное и по большей части беспомощное. Однако для начала этого достаточно: главное пока — сам факт импровизации, а не ее качество. Мелодия должна быть простой и ясной, форма ее — понятной ребенку, ритм должен побуждать к определенным движениям (мелодии для ходьбы, бега, поскоков).

Во время первых импровизаций каждый ребенок двигается в группе детей сам по себе, без связи с дру-

гимн. Новые задания могут состоять в том, чтобы дети вступали в контакт друг с другом, реагировали на действия другого! Тут следует использовать различные пути: короткую пробежку парами, кружение парами — один вокруг другого или вместе с другим, переход от одного партнера к другому и т. п.

Мальчикам, для которых характерно стремление сильнее подчеркивать ритмическое начало, должна быть предоставлена возможность принять участие в импровизации движений сообразно их склонностям. Игра на палочках или барабанах во время движения либо импровизация на одной или нескольких литаврах, которая затем включается в музыкально-двигательное построение, — вот те задания, которые могут заинтересовать и мальчиков.

Цель, которая ставится на следующей ступени занятий, — развитие чувства формы, ощущения пропорциональности и продолжительности частей. Лучше всего подходит для этого простейшая форма рондо с одинаковой протяженностью всех частей.

К рондо (А В А С А), исполняемому на ксилофонах и помещенному ниже, движения к части А придумываются всеми детьми вместе, движения же к промежуточным частям (В и С) импровизируются отдельными детьми:

354

А

Кс. с. *Fine*

В

Кс. с.

Кс. а.

С

Кс. с.

Кс. а.

1. 2.

D. C. a. F.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДВИЖЕНИЯ

Смысл и цель сопровождения — создать опору для движения и стимулировать его при помощи ритма, мелодии или того и другого. Главное, чтобы сопровождение соответствовало движению, будь то хлопки или щелчки, возгласы или словесный текст, пение вполголоса или громкое пение или, наконец, игра на инструментах.

Проще всего — сопровождение без инструментов, так как тут не требуется особая техника. Всякое же инструментальное сопровождение предполагает некоторое овладение инструментами. Однако в любом случае необходимы проникновение в характер движения, умение придавать сопровождению форму, понимание динамики и звуковых красок. Одинаковое по силе звучания сопровождение притупляет внимание, напротив, нюансированная и притом всегда тихая игра способствует сосредоточенности. Если сопровождение умолкает, то затем, когда вновь вступает, оно доставляет еще большее наслаждение, а неоднократная смена сопровождающих инструментов предохраняет от однообразия. Слишком сложное сопровождение лишает детей возможности наблюдать за происходящим и вносить поправки в свою игру. Предпочтительнее простые последовательности — они облегчают создание ясных форм.

В поле внимания учителя должны быть главным образом следующие ритмические инструменты, используемые для сопровождения: бонго, различные виды барабанов, бубны, а также — особенно для всякого рода взмахов — низко звучащий барабан на раме, висящие тарелки, маленькие тарелочки различной величины и треугольники.

Короткий, светлый звук бонго подходит для сопровождения почти всех видов движений, за исключением взмахов. Особую прелесть этому инструменту придает то, что ритм — в соответствии с его характером — можно распределить между двумя звуками разной высоты. Не следует упускать возможность быстро переходить от одних инструментов к другим — флейте, бубнам или, если используются палочки, к разного рода деревянным барабанчикам, — что особенно важно в упражнениях на быстроту реакции. Звучный, не слишком маленький ба-

рабан на раме подходит для сопровождения всякого рода движений. Играть на нем можно палочками или лучше — для того чтобы добиться разнообразной нюансировки — рукой.

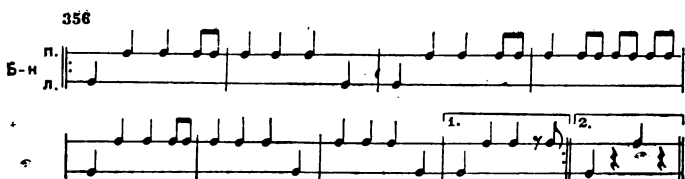
Двойной деревянный барабанчик с двумя звуками разной высоты может быть использован так же, как и бонго. Когда на таком барабанчике сопровождают движения, ударять по нему, как правило, следует палочками с твердыми фетровыми головками, а не деревянными палочками.

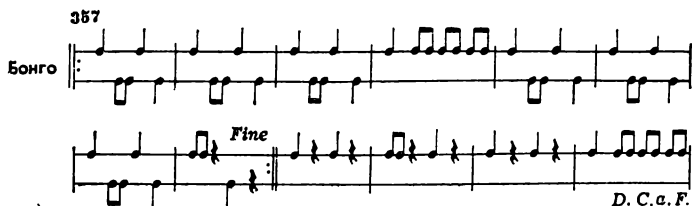
Деревянным барабанчиком с его резковатым звуком — на нем играют деревянными палочками — следует пользоваться экономно.

К бубнам, в соответствии с характером их звучания, обращаются преимущественно для сопровождения быстрых, легких ритмических движений.

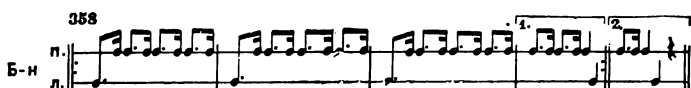
Такие виды движений, как ходьба, бег или поскоки, если эти движения выполняются какое-то время одинаково, учитель может сопровождать аккомпанементом, находящимся в полной согласованности с шагами; но лучше расчленить сопровождение — проще всего на четырехтактные или восьмитактные группы — и таким путем исподволь развивать у детей чувство формы.

Приводятся примеры для сопровождения ходьбы (в более быстром темпе подходит и для бега):

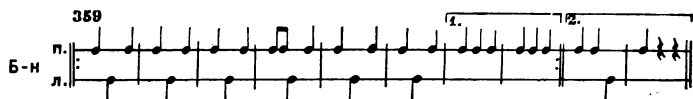




Для поскоков или галопа:

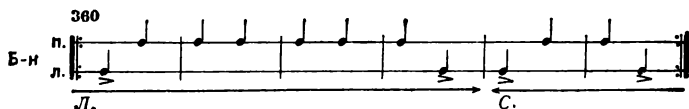


В трехдольном такте:



Если же само двигательное построение уже определенным образом расчленено, то задача сопровождения — еще больше подчеркнуть эту форму.

Пример: ходьба вперед и назад, направление меняется соответственно через четыре или два такта:



Следует достаточно рано привлекать детей к сопровождению движений. Они сопровождают хлопками шаги учителя (он ходит то быстрее, то медленнее, акцентируя то сильнее, то слабее, но все время делая шаги достаточно четко) и пытаются сразу же в своем сопровождении приноровиться к темпу и динамике его шагов.

Или:

одна группа детей хлопает в ладоши (шлепает и хлопает или топают и хлопает) в ритме шагов другой группы, а учитель играет к этому аккомпанементу мелодию на блокфлейте.

Благодаря тому, что дети попеременно то двигаются, то сопровождают движение, они научаются исправлять

ошибки, которые сами же заметили. Темп должен быть не слишком быстрым и не слишком медленным и — если выполняются более длительные построения — достаточно устойчивым. Очень важно следить за движением, чтобы сопровождение совпадало с ним и ему соответствовало.

Другая возможность — сопровождать движение игрой на палочках, бубнах, трещотках, треугольниках, маленьких тарелочках, барабанах на раме и т. п.

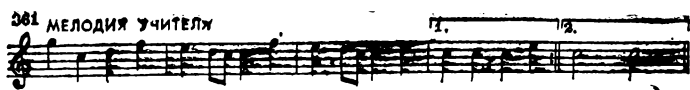
От игры на инструментах только четвертями переходят вскоре к одно- или двухтактным оstinatным сопровождениям, а отсюда — к более свободной игре в разных тактовых размерах; вначале все это под звуки мелодии, исполняемой учителем.

Если говорить о мелодическом сопровождении движения, осуществляемом учителем, то в первую очередь должна быть названа блокфлейта — сопрановая и альтовая. Возможность все время наблюдать за движением, менять место, фразировать мелодию дыханием соответственно движению, разнообразие артикуляции и полнота звучания — все это дает блокфлейте преимущество перед штабшпилями. Как солирующий инструмент, она требует хорошего владения техникой игры, но сыграть несложную мелодию к оstinatному сопровождению можно, используя достаточно простые приемы.

И тут, как и всюду, необходима ясность формы: легко запоминающиеся мелодии, которые повторяются в неизменном или слегка измененном виде, четкие мелодические заключения, достаточно частые смены регистров (низким регистром на флейте не следует злоупотреблять), живое исполнение.

Сопровождая движение, учитель примет, конечно, во внимание возраст детей: в работе с маленькими предпочтет пентатонические или мажорные мелодии с простым ритмом и короткими повторяющимися фразами, со старшими использует все мажорные и минорные лады и более сложные ритмы.

Сопровождение к движениям, исполняемое детьми на штабшпилях, следует начинать с оstinatных ритмов в октаву или квинту. Ходьба сопровождается игрой на штабшпилях в ритме шага, к чему присоединяется мелодия учителя:



То же можно играть в более быстром темпе для бега. Сопровождая поскаки или галоп, учитель в своей мелодии использует пунктирный ритм (см. пример № 363), дети же играют, как в предыдущем примере, четвертями.



Позже и дети могут использовать пунктирный ритм, который подготавливается упражнениями в шлепках:



На основе такого сопровождения педагог свободно ведет мелодию:



В дальнейшем те мелодии, которые дети уже выучили, служат основой для сопровождения движений. Первые возможности для этого предоставляют небольшие пьесы, построенные на гаммообразных отрезках ладов (см. нотные примеры № 124—134). Большая часть их пригодна для любого движения, если вносить в них рит-

мические изменения в соответствии с ходьбой, бегом, поскоками или играть их в других тактовых размерах.

367 для ходьбы



368 для бега



или:



и т. д.

и т. д.

369 для поскаков или галопа



или:



и т. д.

и т. д.

370 на 3/4



или:



и т. д.

и т. д.

Отдельные пьесы слишком коротки, и поэтому для развернутых двигательных построений необходимо их расширить. Это можно осуществить, играя те же мелодии в различных регистрах или разными группами инструментов, тихо или громко, solo или tutti, с сопровождением или без него. Можно также составить последовательность из двух или большего числа подходящих для этой цели мелодий так, чтобы образовались такие формы, как АВ, АВА, АВС, АВАСА и т. п.

Цель, которая ставится в подобных упражнениях, заключается в том, чтобы в дальнейшем подвести детей к импровизированию на инструментах, будь то штабшпили или блокфлейты.

Что касается импровизации на штабшпилях, то описанные уже в первой части книги импровизационные упражнения — предварительная ступень для этого, и требуется только настойчивость и немножко смелости, чтобы приняться за осуществление этой задачи. Для начинающих основная трудность заключается в том, что импровизированное сопровождение движений обычно должно быть достаточно протяженным, а мелодиче-

ской фантазии и способности построить целостную форму еще не хватает для создания больших построений. Чтобы облегчить дело, можно обратиться либо к рондообразной форме с повторениями всей мелодии или отдельных ее частей, либо к чередующейся игре двух или большего числа детей, каждый из которых исполняет лишь одну восьмитактовую последовательность. Проходящее оstinатное сопровождение на одном или двух инструментах обеспечивает в любом случае непрерывность музыки, даже если один из участников прекратит игру. Для того чтобы избежать монотонности, следует почаще менять *ostinati*. Если импровизация длится относительно долго, то неплохо чередовать два или большее количество заранее намеченных *ostinati*.

371 Ostinato I

I Кс. а. и т. д.

II Кс. а. и т. д.

Ostinato II

I Кс. а. и т. д.

II Кс. а. и т. д.

Ostinato I

I Кс. а. и т. д.

II Кс. а. и т. д.

Ostinato II

I Кс. а. и т. д.

II Кс. а. и т. д.

Переход к другому *ostinato* осуществляется либо по знаку учителя, либо каждый раз через определенные промежутки времени. Тот же путь можно избрать при обучении импровизации на блокфлейте. Временную протяженность первых импровизационных упражнений к движениям следует ограничить, но почаще повторять.

Конечно, в больших группах продуманное руководство занятиями и обучение движениям при помощи музыки — в руках учителя. Но не следует при этом забывать, что все попытки детей придумать самостоятельное сопровождение к движениям содействуют развитию их интуиции и творческих способностей. И в этих поисках дети получают возможность пережить единство музыки и движения.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКОВ ПО ДВИЖЕНИЮ С НАЧИНАЮЩИМИ

(рассчитано на детей приблизительно от четырех до шести лет)

ВОЗМОЖНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ПЕРВОГО УРОКА

Дети размещаются в зале, каждый двигается свободно, но стараясь не сталкиваться с другими. Учитель дает ритмическое сопровождение; когда оно прекращается, дети останавливаются.

То же самое, но дети идут спиной назад.

Еще раз вперед, в беге.

Дети собираются вокруг учителя и, взявшись за руки, образуют тесный круг. Все делают одновременно шаги назад и образуют большой круг. Опускают руки. Все элементы повторяются теперь в движении по кругу.

Дети расслабляют верхнюю часть туловища и наклоняют его вперед.

Дети садятся на пол или на табуретки, расставленные по кругу или полукругом. Каждый ребенок поочередно называет свое имя.

То же самое еще раз, ясно акцентируя.

Поочередно каждый ребенок пытается прохлопать свое имя. Подходящие для дальнейшей работы имена прохлопываются всеми детьми: тихо, громко, маленькими группами, одним из детей, всеми вместе.

Учитель обращает внимание на хорошо и плохо выполненные хлопки.

Все дети вместе с учителем прохлопывают равномерную последовательность четвертей (без акцентов), меняя силу звучания — постепенно или неожиданно.

Учитель называет имя, которое надо прохлопать. Названный ребенок встает, остальные должны запомнить его имя.

Учитель прохлопывает разные имена, среди них и то, которое дети должны узнать.

Одно имя (Ваня, Таня, Леночка или другие) все прохлопывают и одновременно произносят.

Учитель играет при этом мелодию на блокфлейте, дети должны сохранить заданный темп.

Дети еще раз прохлопывают и произносят имя, теперь уже без мелодии учителя, и следят за темпом, чтобы не ускорить или не замедлить его.

Вместо имени произносится короткий стишок «Гусь поет, а бычок...» на фоне равномерных хлопков четвертями. Вместо хлопков дети двумя руками одновременно делают шлепки; сначала тренируются в одних шлепках, затем вместе с произношением стишка.

Стишок один раз сопровождается хлопками, другой раз — шлепками (динамические различия).

Небольшую последовательность (например: хлопки *forte* — шлепки *piano* — хлопки *forte*) дети пытаются выполнить сначала с учителем, затем без него — учитель только показывает начало каждой части.

Затем дети тренируются в чередовании шлепков и хлопков.

По знаку учителя хлопки или шлепки прекращаются, затем снова начинаются. Те дети, которые в процессе длительных упражнений почему-либо выключаются из работы, спустя некоторое время, наблюдая и прислушиваясь к происходящему, обычно вновь в нее включаются.

Кисти рук и плечи расслабляются.

Пытаются произнести стишок «Гусь поет, а бычок...», сопровождая свою речь ранее разученными хлопками и шлепками.

Дети встают, расслабляют корпус и ноги, бегут под аккомпанемент учителя «впереमेжку» и пытаются по команде учителя, не прекращая бега, образовать большой круг; а затем — в соответствии с замедлением сопровождения — замедляют бег и останавливаются.

Стоя, снова повторяют стишок в сопровождении хлопков и шлепков.

В заключение — поскоки «вперемежку».

ПРЕДЛОЖЕНИЯ К ДАЛЬНЕЙШЕЙ РАБОТЕ

После упражнений на быстроту реакции в начале урока — игра, в основе которой различные виды движений и перестроений:

- из круга — змейка и возвращение к кругу;
- одновременное или поочередное движение нескольких змеек;
- из круга к «улитке», затем снова образовать круг;

— галоп; обходятся заранее расставленные препятствия, и благодаря этому создаются определенные фигуры в пространстве.

Или:

— кружение на месте со сменой направления, руки «взлетают»;

— то же, но поскаками;

— ходьба поодиночке по маленьким кругам в свободно выбираемых направлениях, лицом и спиной по ходу движения, не толкая друг друга;

— то же, но поскаками;

— ходьба по маленьким «восьмеркам» в свободно выбираемом направлении;

— ходьба по одной большой «восьмерке» вокруг двух поставленных далеко друг от друга препятствий; сначала обходят каждое препятствие двумя отдельными тесными кругами, затем расстояния между детьми расширяются, дороги идущих перекрещиваются в точке пересечения, и каждый ребенок должен найти лазейку, чтобы из одного звена «восьмерки» перейти в другое;

— галоп «вперемежку» (не толкать друг друга) под звуки мелодии, которую на блокфлейте играет учитель; с окончанием мелодии дети останавливаются;

— в заключение все дети сопровождают мелодию учителя самостоятельно придуманным оstinатным ритмом.

Или:

— игра «Эхо» в хлопках или других звучащих жестах (стоять на месте);

— свободные ритмические добавления — продолжение того, что начал учитель;

— придумывание оstinатного сопровождения в звучащих жестах к мелодии, исполняемой учителем;

— шаги на месте с оstinатным сопровождением в хлопках;

— ходьба по кругу или «змейкой» с оstinатным сопровождением в хлопках;

— перенесение сопровождения на маленькие ударные инструменты;

— ходьба ребенка по диагонали в сопровождении самостоятельно выбранного ритма;

— поскаки вперед и назад «вперемежку».

В. КЕЛЛЕР

ВВЕДЕНИЕ В «МУЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ»

ОБЩИЕ СООБРАЖЕНИЯ

1

Своим «Шульверком» Карл Орф вносит музыкальный вклад в современное общее воспитание, не требуя предварительно от учеников ни особых музыкальных способностей, ни подготовки. Вместе с тем «Шульверк» не только не ограничивает развитие подлинно талантливых детей, но, благодаря разнообразию заданий, предоставляет им простор для того, чтобы проявить и испытать свои способности, и не лишает их возможности выказать свою музыкальную активность с детской непосредственностью. «Шульверк», если использовать его правильно, ставит перед всеми учениками, способными и менее способными, задачи, нужные для тех и других, так, чтобы никто из детей не чувствовал, что ему оказывают предпочтение или отодвигают на второй план. Однако подлинная цель «Шульверка» — вызвать радость; ту радость, которая возникает при плодотворном взаимодействии индивидуальных и коллективных творческих проявлений. В этом смысле задачи, связанные с творчеством, воспроизведением и слушанием музыки, не должны расчленяться на различные, друг с другом разобщенные разделы работы; их следует ставить перед всеми участвующими в работе детьми, ставить в

единстве. «Шульверк» Орфа — не методика, а скорее путеводитель. Все методические соображения, которые высказываются в дальнейшем, опираются на приведенные выше основные принципы и указывают лишь некоторые пути среди многих возможных. Поэтому все, что предлагается, можно изменить применительно к конкретным условиям.

2

«Шульверк» Орфа прежде всего предназначен для работы с группами; правда, в пьесах имеются индивидуальные упражнения и сольные задания, но при этом не имеются в виду «солисты», которые заставляют всех остальных музицирующих лишь аккомпанировать господствующему голосу. Самая маленькая группа состоит из двух участников, каждый из которых принимает равноправное участие в воспроизведении или импровизационном оформлении пьесы. Максимальное количество участников группы установить невозможно; оно зависит от числа имеющихся инструментов, от возможностей помещения и от ряда других обстоятельств; таким образом, величина группы определяется не абсолютно, а относительно. В дальнейшем мы покажем, что можно работать и с маленькими и с большими группами, если считаться со звучностью определенного инструментального состава и соблюдать динамические градации. Переполнение школьных классов, на которое часто (и обоснованно!) жалуются учителя, не может служить помехой для музицирования по «Шульверку» Орфа. Но соблюсти одно предварительное условие необходимо — помещение должно предоставлять возможность музицирующим свободно двигаться, то есть хлопать, топать, играть на инструментах и даже танцевать всей группой. При строительстве новых школ следует поэтому наряду со спортивным залом предусмотреть специальное помещение для занятий музыкой и движением, которое соответствовало бы этим требованиям. Если же такого помещения нет, можно использовать спортивный зал или зал для общественных собраний, в крайнем случае — классную комнату, в которой на время музыкальных занятий следует освободить возможно больше места.

Элементарное музицирование возможно в любом возрасте. Но при этом нужно соотнобразовываться с возрастными особенностями, выбирать подходящие песенные тексты и считаться с объемом детских голосов.

Сборники «Музыка для детей» (то есть та часть «Шульверка», о которой пойдет речь) предназначены главным образом для начальной школы (то есть для детей от 6 до 14 лет). Вряд ли нужно напоминать, что в несколько измененной форме (облегченной или усложненной) материал «Шульверка» позволяет музицировать как в дошкольном возрасте, так и после пятнадцати лет. В школе группировка по возрастам получается сама собой, так как в каждом классе учатся дети одних лет. Вне школы и дома могут совместно музицировать дети разного возраста; в семье же появляются совсем новые возможности для домашнего музицирования — участие родителей.

ИНСТРУМЕНТЫ

Музыкальные инструменты (которые в своей первоначальной функции передавали ритмические компоненты музицирования) с самого начала работы с детьми используются вместе с певческим голосом (выразителем мелодических компонентов). Природными инструментами — руками и ногами, с помощью которых можно хлопать и топать, — обладает каждый человек. Звукотокрасочная гамма хлопков, притопов, шлепков и щелчков отличается некоторым разнообразием оттенков, но все же она весьма ограничена. Ее, эту гамму, следует дополнить, расширить и улучшить маленькими и ударными инструментами. К ним относятся: *трещотки, деревянные палочки, небольшие тарелочки, тарелки, треугольники, кастаньеты*, различного рода *деревянные и кожаные барабаны, бубенцы* и другие подобные инструменты.

К этим инструментам без определенной звуковой высоты, которые применяются как чисто звукооткрасоч-

ные и ритмические инструменты, присоединяются ударные, имеющие определенную звуковую высоту: *маленькие литавры*, разной формы *штабшпили* (гlockenшпили, металлофоны, ксилофоны и стеклянные сосуды). Штабшпили являются связующим звеном между мелодическими и ритмическими инструментами и образуют основу всего звучащего ансамбля.

К третьей группе принадлежат *струнные инструменты* (смычковые и щипковые): гамбы и фидели (разного высотного диапазона), псалтарионы (гусли), лютни, гитары. Как *басовые* инструменты (наряду с литаврами, басовыми ксилофонами и специальным бурдонным инструментом, находящимся в настоящее время еще в экспериментальной стадии) используются басовый фидель, гамба, виолончель и контрабас (бас, который может быть исполнен разными инструментами, обозначается в «Шульверке» единообразно — «бас»).

В четвертую группу входят *духовые инструменты*: блокфлейты, загнутый книзу гобой и другие.

К ВОПРОСУ О ТЕХНИКЕ ИГРЫ НА УДАРНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

УПРАЖНЕНИЯ В ДИРИЖИРОВАНИИ

Дирижирование играет ту же роль, что и игра на *ударных инструментах*: в рамках «Шульверка» оно выполняет функцию главного ударного инструмента, который, подобно концертмейстеру, ритмически ведет за собой всю группу. Поэтому дирижерские упражнения следует вводить одновременно с упражнениями в хлопках, притопах, шлепках и щелкании пальцами, о которых речь впереди. Само собой разумеется, что дирижирование должно также ритмически управлять речевыми и певческими упражнениями.

В упражнениях по дирижированию должны принимать участие все ученики, с тем чтобы в конце концов каждый из них мог взять на себя роль дирижера. Для основных тактовых размеров мы используем общепринятые схемы дирижирования, которые, как и в управлении хором, выполняются зеркально двумя руками (без палочек):

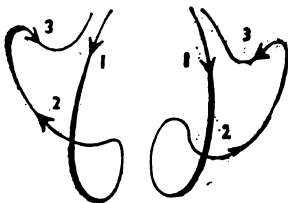
ДВУДОЛЬНЫЙ ТАКТ



Левая рука Правая рука

Рис. 1

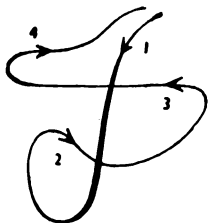
ТРЕХДОЛЬНЫЙ ТАКТ



Левая рука Правая рука

Рис. 2

ЧЕТЫРЕХДОЛЬНЫЙ ТАКТ



Левая рука



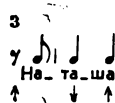
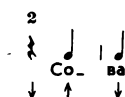
Правая рука

Рис. 3

В исходном положении руки подняты вверх (верхняя часть руки почти на высоте плеча, но плечи не подымать!), предплечье повернуто вовнутрь (так, чтобы руки почти соприкасались), пальцы сомкнуты (как если бы руки держали чайные чашки), тыльная часть руки повернута кверху (такое положение руки должно сохраняться и при дирижировании, то есть тыльная часть руки не должна переворачиваться).

При дирижировании запястье должно быть свободным, а пальцы — сомкнутыми (руки не должны напрягаться). Несколько выше середины туловища следует представить себе плоскость, по которой эластично удаляют опускающиеся руки. При этом дирижировать следует в направлении от корпуса (ни в коем случае не в трусливой, оборонительной позе), слегка наклоняясь скорее вперед, чем назад. Каждый поворот дирижерского жеста (см. приведенные выше графические изображения) сопровождается небольшим пружинистым движением запястья. Если пьеса начинается с сильной тактовой доли, дирижер подготавливает вступле-

ние з а т а к т о в ы м движением (см. пример № 1). Если пьеса начинается с затакта, равного одной метрической доле, перед вступлением должна быть показана доля такта (см. пример № 2). Если пьеса начинается с длительности, равной части метрической доли, то основную долю, которая оказывается раздробленной, отмечают энергичным движением (см. пример № 3).



Для того чтобы показать окончание пьесы или ее части, лучше всего на последней доле сделать эластичное кругообразное движение в наружную сторону с тем, чтобы принять затем исходную позицию. Учителю настоятельно рекомендуется дополнить приведенные здесь лишь в самых общих чертах указания по технике дирижирования, обратившись к пособию по хоровому дирижированию или, что еще лучше, восполнив свое образование обучением хоровому дирижированию. Это позволит ему не только правильно руководить группой музицирующих детей, но и преподавать им основы дирижирования, а также контролировать и исправлять их дирижерские технические навыки.

ХЛОПКИ

Хлопки также требуют тренировки, и их нужно разучивать. Удар в ладоши должен быть упругим, дыхание — правильным. Вначале хлопки лучше всего проводить стоя; руки перед хлопком должны быть свободными, а самый удар — легким и мягким. Замах может быть двусторонним по диагонали (правая рука сверху справа ударяет вниз влево, левая рука — снизу вправо вверх) или односторонним (одна рука ударяет по спокойно подставленной ладони другой). Осанка должна быть, как при дирижировании, свободной, ненапряженной, хлопок надо выполнять с минимальной затратой силы.

Хлопки отличаются друг от друга. Это отличие обусловлено двумя моментами: формой, которую принимают

ладони, и характером удара. При *хлопке горстью* ладони принимают форму чаши, ударяют так, чтобы между ними образовалось полое пространство, и воспроизводят благодаря этому глухой звук.

При *хлопке плоской ладонью* пальцы остаются вытянутыми; рекомендуется односторонний хлопок правой руки по ладони левой; ладонь эту можно ударять в разных местах: хлопок по середине или возле пальцев звучит иначе, чем хлопок по запястью или у края кисти. Следует испробовать всевозможные варианты хлопков и поупражняться в них.

Надо использовать различные динамические градации звучания, прежде всего — переходы от *piano* к *forte* и наоборот (а также *crescendo*, *decrescendo*). *Piano* важнее, чем *forte*, так как тихие хлопки приучают прислушиваться друг к другу и одновременно чутко различать тонкости звуковых красок. Однако тихие хлопки не должны приводить к ритмическим неточностям, как это часто бывает из-за неверного отношения к *piano*: *piano* вовсе не означает ослабления собранности! Энергия, прежде всего ритмическая, должна присутствовать и при самом нежном звукоизвлечении! (Эти основные правила относятся к любой работе на любом инструменте, независимо от его характера.)

ШЛЕПКИ

Под шлепками мы понимаем удары плоскими ладонями по бедрам. Шлепки дают новую звуковую краску и могут применяться как сами по себе, так и чередуясь с хлопками и притопами. Как и всегда во время музицирования, корпус должен быть свободным и вместе с тем «готовым к прыжку». Шлепки можно выполнять как сидя, так и стоя.

ЩЕЛКАНИЕ ПАЛЬЦАМИ

В каждой группе можно найти ребят, умеющих щелкать пальцами; некоторые могут этому научиться тотчас же, но не все, так как не каждая рука пригодна для этого. Важно, чтобы щелканье пальцами выполнялось без напряжения, свободно и бойко.

ПРИТОПЫ

Топать можно сидя и стоя. Лучше всего слегка приподнять голень и ударять ногой по полу, что можно выполнить с большей или меньшей силой. После удара нога должна оставаться на полу (вначале лети обычно поднимают ногу после удара и остаются в беспомощной позе). Наряду с притопами всей ногой можно и должно проводить и другие упражнения: удары носком (пятка остается на полу) или пяткой (носок остается на полу).

ТРЕЩОТКА

Трещотка состоит из полого корпуса, в котором содержится подвижный материал. При сотрясении или ударе по корпусу раздается треск, отсюда и название этого инструмента. Трещотку может сделать каждый ученик. Для этого надо наполнить песком, мелкими камушками, дробью, рисом или другим материалом жестяную или деревянную коробку, картонку, скорлупу кокосового ореха или тыквы (сколько именно всыпать материала, это нетрудно определить, обратившись к пробам звучания). Инструмент следует держать в руке так, чтобы треск не приглушался.

ДЕРЕВЯННЫЙ БАРАБАН

Инструмент представляет собой небольшой деревянный палисандровый ящичек. Играют на нем палочками с деревянными, войлочными или резиновыми головками. Корпус инструмента лучше всего положить на соломенные валики или на какой-либо материал, который не приглушал бы звучность. Щель должна при этом находиться сбоку у верхней плоскости. Наилучшее место для удара — непосредственно над щелью. Деревянный барабан (он может быть разной величины) с его резким, светлым звуком следует использовать расчетливо, так как чрезмерное употребление может обесценить его звуковой эффект.

ДЕРЕВЯННЫЕ ПАЛОЧКИ

Речь идет о двух палочках из хорошо звучащего дерева (бамбука, палисандра и т. п.), которые ударяют

друг друга. Их следует держать так, чтобы большая часть палочки оставалась свободной, лучше всего — между указательным и большим пальцами. Можно также одну палочку положить на собранную в виде полого тела левую ладонь (вдоль вытянутых кончиков пальцев до запястья) и другой ударять по этой палочке, благодаря чему получается более интенсивное звучание.

Деревянные палочки, как и другие маленькие ударные инструменты, особенно хорошо использовать в подвижных играх.

КАСТАНЬЕТЫ

Эта древняя трещотка известна теперь прежде всего как испанский народный инструмент. Игрой на кастаньетах (каждая рука держит две раковины из твердого дерева, соединенные шнуром) сопровождают танец. Игра на такого рода кастаньетах требует особого мастерства. Мы же используем кастаньеты с рукояткой, к которой подвижно прикреплены деревянные раковины. Если требуется выполнить точный ритм и избежать нежелательных призвуков, рекомендуется взять только один инструмент в правую руку и ударять раковинами по ладони левой.

Кастаньеты с их пронзительным звуком следует употреблять расчетливо, чтобы не утомить слух.

ТАРЕЛОЧКИ И ТАРЕЛКИ

Тарелочки или тарелки — парный инструмент, состоящий из двух круглых металлических дисков или чашек, края которых вибрируют, середина же (большей частью выпуклая) остается в покое. К середине тарелки прикреплен ремень, за который ее держат. Самые маленькие по размеру тарелочки называются пальцевыми. Для детского музицирования созданы тарелки меньшего размера, чем те, которые используются в большом оркестре. Тарелки и тарелочки можно ударять друг о друга обеими руками. В партитуре такой способ звукоизвлечения обозначается  (удар двумя тарелками); другой способ звукоизвлечения — удар палочкой по висящей тарелке — обозначается знаком —. При ударе двумя тарелками они соприкасаются либо благодаря круговому движению рук снизу в наружную сторону

(открытый удар тарелками), либо благодаря вертикальному движению вверх и вниз в противоположном направлении. Первый прием рекомендуется в тех случаях, когда ударом тарелок подчеркивают акцент или кульминационную точку; второй — там, где нужно сопровождать ударами аккомпанирующую фигуру или фигуру из нот короткой длительности и где необходимо более мягкое звучание. Ремни следует взять так, чтобы крепко держать тарелки за их середину; тогда они не будут производить неконтролируемые движения и не будут покачиваться. Ни одним из ударных инструментов так часто не злоупотребляют, как тарелками! Всюду начинать с игры *riapo* — это наше требование в данном случае особенно важно!

Второй способ звукоизвлечения менее рискован: тарелка подвешивается к специальной подставке, или ее высоко держат за ремень левой рукой; правая — ударяет палочкой с мягкой головкой возле края тарелки (либо металлической или деревянной палочкой по наружному краю тарелки). Тарелке, по которой ударили, можно дать прозвучать или прекратить звук, взявшись за ее край (в партитуре обозначается »/«), в зависимости от желательной продолжительности звучания. На больших тарелках можно воспроизвести шумовой эффект при помощи тремолирующих ударов двумя палочками с мягкими головками. Используя различные палочки, можно внести разнообразие в звучание. Можно краем одной тарелки ударять (осторожно!) по краю другой.

Пальцевые тарелочки надевают на большой и средний пальцы (таким образом, каждый музицирующий может играть на двух парах тарелочек) и легко ударяют ими друг о друга (особенно хорошо использовать в танцевальных движениях). Пальцевые тарелочки можно также держать за петли (разумеется, в каждой руке по одной тарелочке) и извлекать звук, сверху ударяя левую тарелочку краем правой (или наоборот).

ТРЕУГОЛЬНИК

Этот инструмент представляет собой изогнутый в виде треугольника металлический стержень; его подвешивают за один из углов ниткой, жильной струной или вы-

соко держат в всячем положении левой рукой; удар производят металлической палочкой. Тонкие палочки или палочки из мягкого металла (стальные иглы) позволяют извлечь при ударе соответственно более тонкий звук. И здесь пробы и вслушивания могут помочь отделить пригодное от непригодного. Треугольники бывают разной величины. Звук треугольника обладает характерной особенностью: он «приспосабливается» к тембрам других инструментов, с которыми хорошо сливается. В сочетании с гlockеншпилем, тарелками или другими инструментами звучание треугольника напоминает гlockеншпиль, удар тарелок или тембр другого, одновременно с треугольником звучащего инструмента. Как правило, удар производится по горизонтальной стороне треугольника; в иных случаях можно ударять и по двум другим сторонам, главным образом тогда, когда нужно исполнить тремоло (быстрые удары по внутренним сторонам треугольника).

БАРАБАН НА РАМЕ

Барабаны на раме — односторонние барабаны: кожа натягивается с одной стороны деревянной рамы. Они бывают разной величины, с винтами, при помощи которых натягивается кожа, и без винтов. Барабанами без винтов пользоваться не рекомендуется, так как большей частью они бывают плохого качества и быстро портятся. В раму могут быть вделаны бубенчики (имеются иногда приспособления, позволяющие менять и вынимать бубенчики). Барабан с бубенчиками называется бубном, и следовало бы пользоваться этим названием вместо распространенного, но неправильного термина «тамбурин». На этих барабанах можно играть рукой или колотушкой; лишь в первом случае название «ручной барабан» оправданно, так как оно обозначает не самый инструмент, а способ звукоизвлечения. Необходимо знать важнейшие способы удара.

Обратим внимание на следующее: барабан надо держать левой рукой либо свободно на уровне середины туловища, либо крепко и тогда — высоко (край барабана и рука, которая его держит, находятся примерно на уровне глаз). Высоко держать барабан можно и сидя; первый же способ возможен только в стоячем поло-

жении, обеспечивающем необходимую свободу движений. Высокое положение барабана требует затраты большей силы (хотя по весу барабаны на раме сравнительно легки), ведет к более напряженной и концентрированной игре и используется прежде всего в тех местах, где ручной барабан играет ведущую роль и выступает на первый план (в примитивных культурах для сопровождения танцев он применяется лишь в этом высоком положении). Другое положение (на уровне середины туловища) удобнее и требует при ударе лишь большего противодействия со стороны левой руки для того, чтобы инструмент в руке не раскачивался слишком сильно, а тем более не болтался (так как это отражается на звучании и на ритмической точности удара).

При игре на ручном барабане чаще всего ударяют по инструменту большим и тремя наружными пальцами. Если желательно имитировать удар твердой палочки, то большой и средний пальцы должны быть вытянуты: они как бы образуют две палочки, используемые попеременно. Если же требуется более приглушенная звучность, можно ударять мягкой частью ладони или запястьем при отогнутых (разжатых) пальцах. Каждая рука имеет свои особенности, и исполнитель должен поэтому найти наилучшее, соответствующее его руке положение для разного рода ударов.

Очень важно найти те места удара по барабану, которые позволяют достигнуть нужных звуковых эффектов. Зоны у краев кожи дают наиболее сильно резонирующий звук. Деревянная основа барабана сама по себе резонирует, и поэтому можно ударять и по раме. (На хороших инструментах звук будет не хуже, чем при ударе по мембране.) И в этом случае, только испробовав резонансовые эффекты того или другого инструмента, можно найти наилучшее место для звукоизвлечения. Удар по середине кожи дает слабо резонирующие звуки; между серединой и краями — различного рода промежуточные звуковые краски, которые также следует использовать. Осознанно меняя места ударов от края и до середины барабана, можно достичь тонких звуковых различий и контрастов.

Мы различаем следующие виды ударов по барабану: удар *пальцами*, удар *мягкой частью ладони*, удар

большим пальцем, малый переменный удар и большой переменный удар.

Удар пальцами может быть произведен либо вытянутыми пальцами, начиная от среднего, либо же свободными, веерообразно сложенными пальцами, начиная с мизинца. Удар происходит от взмаха всей руки; однако решающую роль играет кистевой сустав, который производит последний размах перед ударом (см. рис. 4).

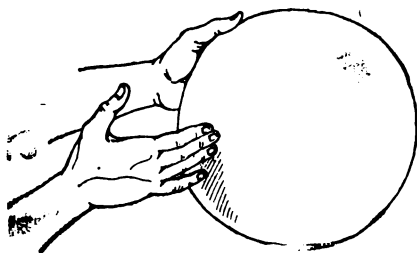


Рис. 4

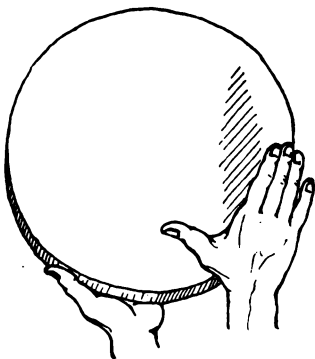


Рис. 5

Удар мягкой частью ладони может быть использован сам по себе, но чаще всего чередуется с ударами пальцев. При малом переменном ударе рука вытянута, большой палец отведен возможно дальше от среднего. Благодаря вращению предплечья, после удара средними пальцами производится удар большим пальцем; ударяет он чуть дальше к середине барабана, однако все же у его внешнего края.

При малом переменном ударе лучше всего держать барабан высоко (см. рис. 5).

Этот способ — важнейший при исполнении быстрых ритмических фигур. Благодаря вращательному движению, выбивается *барабанная дробь* — прекрасное упражнение для освобождения руки. Добиться этой дроби можно путем равномерного малого переменного удара, темп которого следует подготовить постепенно. Надо при этом стремиться к возможно более выровненной динамике при смене ударов средними пальцами и большим пальцем; иными словами, не следует допускать непреднамеренного различия в силе звука. Другим видом

малого переменного удара является смена пальцевого удара и удара мягкой частью ладони. Однако такой способ звукоизвлечения влечет за собой смену места удара: мягкая часть ладони в силу необходимости вынуждена ударять несколько ближе к середине, чем пальцы. Этот вид игры требует уже известной сноровки, большей силы и не может опираться на одни лишь взмахи и вращательные движения. Поэтому описанный способ игры мы скорее применяли бы в варианте для двух рук, о котором речь впереди.

Большой переменный удар можно выполнить только на барабане, который держат свободно. За ударом средних пальцев следует удар большого пальца или же удар мягкой частью ладони по противоположной стороне барабана (не у самого нижнего края) или же — если желательна резкая, мало резонирующая звучность — по середине мембраны. Размах к удару большим пальцем дает удар средних пальцев. Большой переменный удар пригоден для небыстрых последовательностей звуков, которые по динамике и окраске должны отличаться друг от друга. Ударами мягкой частью ладони лучше всего отмечать акцентируемые длительности; впрочем, преднамеренно (в целях тренировки) эти удары могут быть использованы и в других случаях. Точно так же и удар мягкой частью ладони может служить толчком и замахом перед последующим ударом пальцами:



Рис. 6

Отметим, наконец, что умелые исполнители могут пальцами (как на клавиатуре) выполнить на барабан-

ной мембране подвижные пассажи, если речь идет о равномерных и не очень громких фигурах.

Следует также упомянуть о том, что на барабане можно играть двумя руками. В этом случае его держат между коленами (чуть косо, с поворотом вперед). Лучше всего подходят для этого двойные барабаны небольших размеров. Прижав раму (это препятствует ее вибрации), можно приглушить звук барабана. При игре двумя руками хорошо может быть использован уже упомянутый удар *мягкой частью ладони*, чередующийся с ударом пальцами.

Наконец, барабан может быть зажат между левым предплечьем и бедром (в вертикальном положении) так, чтобы левая рука могла ударять палочкой, правая — без палочки или с палочкой. Левая рука в этом случае должна производить удар при помощи кисти.

Если ударяют *палочкой*, все то, что было сказано о месте удара по мембране, остается в силе. Красочный звуковой эффект, соотношение силы удара и силы звука зависят от особенностей барабана и палочки. Если нет возможности пользоваться разными палочками, то для барабана на раме рекомендуется выбрать палочку с мягкой головкой из фильца: эффект удара палочки с твердой фильцевой или деревянной головкой можно с большей легкостью воссоздать с помощью ударов средних и большого пальцев, чем своеобразную приглушенную звучность, которую производит палочка с мягкой фильцевой головкой (литавровая палочка).

БУБЕН

На бубне играют так же, как на рамовом барабане без бубенцов, то есть как на ручном барабане. В этом случае бубенцы дают лишь дополнительную звуковую краску; если же требуется, чтобы они зазвучали ярче или более характерно, то одного лишь доминирующего звучания бубенцов можно достичь тем, что бубен встряхивают отдельным рывком или ритмически равномерно (в зависимости от предусмотренного эффекта или предписанной ритмики). Удар бубном *по колену* позволяет усилить — по сравнению с ударом руки — эффект от одновременного звучания мембраны и бубенцов. Если хотят играть обеими руками, надо положить бубен на колени и ударять руками по краю кожи.

БУБЕНЦЫ

Бубенцы на ленте (с резинками или ремешками) прикрепляются к запястью, к ноге или как-либо по-другому; их можно также свободно держать в руке. Они выполняют роль дополнительной звуковой краски при хлопках, притопах, шлепках или используются самостоятельно.

ТРЕЩОТКА С БУБЕНЦАМИ

В такого рода трещотке бубенцы (подвижные металлические пластинки, объединенные обычно, как и в бубне, попарно и ударяющиеся друг о друга при движении инструмента) вставлены в специальную оправу с рукояткой. И трещотка с бубенцами начинает звучать либо благодаря встряхиванию инструмента, либо благодаря удару незанятой рукой по соответствующему месту оправы.

МАЛЕНЬКИЙ БАРАБАН

Маленький барабан — инструмент с двумя кожаными мембранами. Для музицирования детей создаются простые и небольшие по размеру инструменты. Если специальные подставки не предусмотрены, маленький барабан ставится на уровне колен исполнителя (сидящего). Плоскость барабана должна быть наклонена в сторону играющего. Для игры на маленьком барабане используется пара специальных палочек, изготавливаемых из цельного куска дерева («барабанные палочки», не смешивать с палочками, имеющими деревянные головки); утолщенная рукоятка суживается и переходит в яйцеобразную головку. Обычно палочки продаются вместе с маленьким барабаном.

Правильное использование этого инструмента — одна из самых трудных проблем техники игры на ударных инструментах. Скажем лишь самое важное о правильном способе игры и одновременно дадим некоторые указания по поводу того, как упростить технику удара. Прежде всего отметим, что детям нелегко держать палочки, особенно левую. Левая палочка лежит между большим пальцем и верхним краем пальца; указательный и средний пальцы остаются свободными, слегка со-

гнутыми и не касаются палочки, которая поκειται на четвертом пальце и на несколько сантиметров выдается над рукой. Правая же рука держит палочку совсем по-иному — сверху большим, указательным, а иногда и средним пальцами. Остальные пальцы согнуты, не касаются палочки, которая не должна выступать из руки.

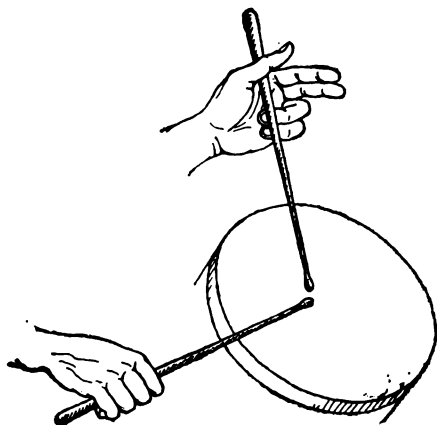


Рис. 7

Более ловкие ученики могут попытаться держать палочки описанным способом; менее ловкие — просто взять палочку левой рукой так, как это делает правая (при игре на нескольких барабанах или при употреблении других палочек так поступают даже профессионалы ударники).

Своеобразие техники игры на маленьком барабанае заключается прежде всего в использовании *упругих*, или *прыгающих*, ударов, которые, благодаря эластичности кожи и палочек, при легком ударе сами влекут за собой *дополнительный последующий удар*. Поэтому дробь на маленьком барабанае исполняется не так, как на других ударных инструментах или как при использовании другого рода палочек, то есть не путем быстрой смены единичных ударов, а путем смены двойных ударов (репетиционных ударов). Упражняться следует сначала медленно, затем ускорять темп путем расчленения долей, наконец, переходить к дроби (п — правая палочка, л — левая):



Главная трудность заключается в том, чтобы эти упругие удары держать под контролем и не отдергивать палочки от места удара; ударять, следовательно, нужно сверху (движением, исходящим из запястного сустава) по одному и тому же месту, не допуская горизонтального «пританцовывания» руки из стороны в сторону. Мембрану маленького барабана предпочтительно ударять в середине (в отличие от рамового барабана и литавр, на которых кожа натянута свободнее). Только во время дробы, исполняемой *crescendo* и *decrescendo*, можно передвигать палочки от края барабана к середине и обратно.

Характерная особенность маленького барабана — особый треск, который вызывается вибрирующими струнами (возле нижней мембраны, по которой не ударяют). Именно треск этот придает дробы особую окраску. Применяют маленький барабан и без вибрирующих струн. В этом случае звук его становится похожим на звук других барабанов с туго натянутой кожей.

ПРОЧИЕ БАРАБАНЫ И УДАРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Большой барабан с двойной кожей на цилиндрическом корпусе (вариант большого оркестрового барабана) устанавливается перед играющим так, чтобы он мог ударять по обеим мембранам слева и справа. При этом используются различного рода палочки, а также удары рук. Следует только учесть все то, что было сказано выше об игре на ручном барабане...

Любая страна и любая национальная музыкальная культура обладают своими ударными инструментами. Их следует применять сообразно их особенностям и в соответствии с принадлежностью к определенному музыкальному стилю, но они должны быть также испробованы и во всевозможных новых комбинациях.

ШТАБШПИЛИ

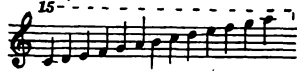
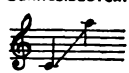
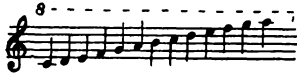
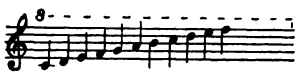
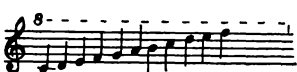
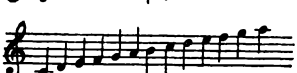
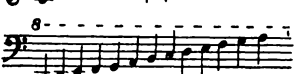
Штабшпили — ударные инструменты, представляющие собой резонансовый ящик и ряд пластинок опреде-

ленной высоты из дерева или металла; звук извлекается ударами палочек. Штабшпили с деревянными пластинками называются *ксилофонами*, с металлическими — *глокеншпилями* и *металлофонами*. Существуют ксилофоны разного рода и по-разному настроенные. Для нашей работы особенно важны *сопрановые* и *альтовые ксилофоны*. Более низкие инструменты (теноровые и басовые ксилофоны) могут обогатить и дополнить семейство ксилофонов. Среди металлических штабшпилей важнейшие — *глокеншпили* (сопрановые и альтовые); название «глокеншпиль» (от немецкого слова «glocke» — колокол, колокольчик) характеризует особенности звучания пластинок, сделанных из твердого металла (большей частью из никелированной стали). По той же причине и *металлофоны* можно было бы назвать «низкими глокеншпилями» или распространить общее наименование «металлофоны» на все штабшпили из металла. Однако название «металлофон» укоренилось за инструментами, пластинки которых сделаны из алюминиевого сплава. Звук этих пластинок темнее, мягче и отличается большой протяженностью. Металлофоны также бывают различных размеров, чаще всего двух, соответствующих диапазону сопранового и альтового ксилофона (сопрановый и альтовый металлофон).

Штабшпили, применяемые в «Шульверке» Орфа и образующие, как уже говорилось, основу инструментального ансамбля, были впервые построены в 1930 году мюнхенским мастером Карлом Маендлером по инициативе и предложению Карла Орфа.

Основной строй инструментов до мажор. Переменные пластинки (*фа-диез, си-бемоль, до-диез*, а по желанию и другие пластинки для получения темперированного полутонового звукоряда) предоставляют возможности для транспонирования в соседние тональности или для превращения до-мажорной настройки в другую (при одинаковом расположении пластинок); таким путем создается «транспонирующий инструмент» (более подробно речь об этом будет идти дальше). Путем дополнительного использования второго резонансового ящика с пластинками, настроенными по темперированным полутоновым ступеням (соответствующим черным клавишам на фортепиано), диатонические штабшпили могут быть трансформированы в хроматические.

Приведем таблицу звукового объема, нотации и реального звучания штабшпильей, употребляемых чаще всего:

	Звучность:	Записывается:
Сопр. гlockеншпиль		
Альт гlockеншпиль		
Сопр. металлофон		
Альт металлофон		
Сопр. ксилофон		
Альт ксилофон		
Бас ксилофон		

Для того чтобы превратить штабшпили в «транспонирующие инструменты», скажем, до-мажорный строй — в ре-мажорный, следует самую низкую (длинную) пластинку *до* заменить самой низкой — *ре* и отсюда построить ре-мажорную гамму. В пятиступенном звукоряде без IV и VII ступеней соответствующие пластинки, разумеется, вынимаются; пробелы, однако, остаются незаполненными, так как они наглядно указывают на скачок — на малую терцию. В до-мажорном строе удаляются пластинки *фа* и *си*, в ре-мажорном — *соль* и *до-диез*. Пробелы в том и в другом строе останутся на том же месте: ведь пластинку первой ступени (в данном случае *ре*) мы подвинули на первое место. Таким образом, для играющего ничего не меняется; он играет так же, как и в до мажоре, но звучание транспонировано в ре мажор.

Такая транспонировка всего звукоряда может быть проведена всюду, и прежде всего там, где до-мажорная запись подводит к нижней границе диапазона детского

голоса и где транспонирование вверх оказывается поэтому необходимым. Хотя песни из «Шульверка» Орфа могут быть спеты в их абсолютной нотной записи, все же надо иметь в виду возможность транспонировки вверх в тех случаях, когда из-за основной настройки инструмента нотация, если ее рассматривать как абсолютную, влечёт за собой обращение к низкому регистру детского голоса. Поэтому нотацию (до-мажорную) всегда надо рассматривать как относительную.

ТЕХНИКА ИГРЫ НА ШТАБШПИЛЯХ

Инструмент следует расположить на соответствующей подставке так, чтобы игровая поверхность находилась приблизительно на высоте колен ребенка, сидящего перед инструментом. Более низкие пластинки расположены слева, как клавиши на фортепиано.

Если играют стоя, инструмент следует поднять — приблизительно на высоту середины корпуса.

Для элементарного музицирования детей лучше всего, как подтверждает опыт, держать палочки так, чтобы тыльная часть кисти находилась сверху (нельзя, однако, возражать и против других приемов, если они приводят к удовлетворительным с точки зрения звука и ритма результатам). При этом ручку следует крепко держать большим, указательным и средним пальцами, и она должна лежать приблизительно между первой и средней фалангами указательного и среднего пальцев. Нельзя ни держать ее кончиками пальцев, ни обхватывать всей рукой, ни тем более зажимать в кулак:



Рис. 8

Четвертый и пятый пальцы не следует оттопыривать: они должны свободно лежать на кончике ручки. Начинаящие кладут иногда сверху на ручку указательный палец (стремясь к меткости). Эта ошибка приводит к скованности руки и к удару, лишенному эластичности; а это отражается на звучании пластинки: оно становится приглушенным. Поэтому такую ошибку обязательно необходимо предотвращать или тут же исправлять. При

правильной постановке палочки, в соответствии с естественным положением рук, должны быть перед ударом направлены внутрь:

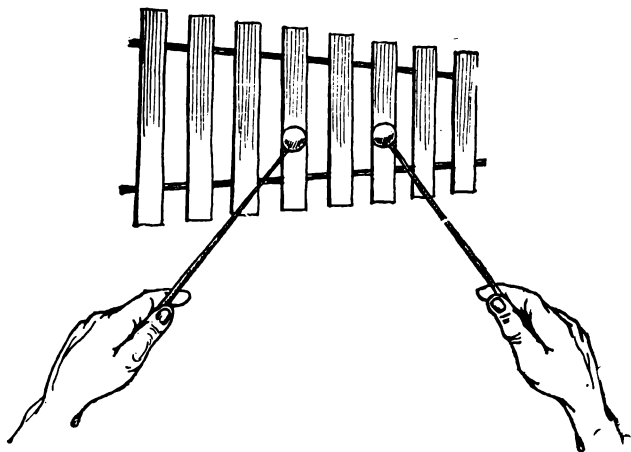


Рис. 9

Сам удар должен быть коротким и упругим, ибо, как отмечалось, если головка палочки останется на пластинке, прекратится ее колебание и звук будет притуплен. Пластинку надо ударять посередине. Для того чтобы понять нужный для удара прием, следует представить себе свободное «лётное» движение — взмах руки и кисти. Вначале следует упражняться в одновременном ударе обеих рук (при этом надо обратить внимание на одинаковый по высоте взмах обеих рук), затем — каждой рукой отдельно и в заключение — попеременно, чередуя равномерные удары обеих рук. Чередующиеся удары рук (левой — правой) должны оставаться основным способом звукоизвлечения и при исполнении мелодии. Далее мы покажем, что бурдоны и остинатные фигуры в пьесах и упражнениях предоставляют достаточные возможности для того, чтобы тренироваться и совершенствовать технику игры на ксилофонах.

Наряду с обычным попеременным ударом каждой палочкой, может быть применен и двойной удар каждой рукой, так называемый *вилкообразный удар* (см. альбом иллюстраций). Для этой цели берут две

палочки в одну руку наподобие вилки и зажимают указательный палец (а для больших интервалов — и средний) между ручками; их концы упираются в самую середину ладони и удерживаются остальными пальцами столь крепко, чтобы не мог произойти нежелательный шум от соприкасающихся ручек. Перед ударом устанавливают головки палочек на желаемом расстоянии. При этом способе удара нужно с особым вниманием следить за тем, чтобы не перенапрягать руку и кисть (это может произойти из-за необходимости крепко держать палочки). Вилкообразным ударом двух рук (следовательно, четырьмя палочками) один играющий может исполнить четырехзвучный аккорд. К вилкообразному удару можно обращаться лишь тогда, когда обычное звукоизвлечение не представляет трудностей для учащихся.

Тренироваться же в *перекрещивающемся ударе*, как называют удар левой над правой и наоборот, можно и на начальном этапе занятий, так как благодаря этому вырабатывается независимость рук. Легче всего выполнить перекрещивающийся удар тогда, когда одна рука повторяет тот же звук в середине инструмента, а другая — извлекает то нижний, то верхний звук (слева и справа от повторяющегося тона) большей ритмической длительности. Для таких и подобного рода упражнений мы найдем в «Шульверке» достаточно материала среди пьес с бурдонами и остинатными фигурами. При перекрещивающемся ударе следует избегать соприкосновения одной палочки с другой. Рекомендуются при таком ударе держать палочки почти параллельно друг другу (под правильным углом по отношению к звучащим пластинкам). Сами палочки ни в коем случае не должны прикасаться к звучащим пластинкам (если правильно их держать, этого не произойдет).

Наконец, могут быть использованы и другие звуковые эффекты, которыми, однако, ни в коем случае не следует злоупотреблять: *глиссандо*, при котором одной палочкой проводят по ряду пластинок, а другая, которая не выполняет глиссандо, отмечает начало и конец (без всякой паузы между глиссандо и ударом); *поперечный удар* на гlockеншпилях — легкий удар одной или двумя поставленными на ребро пластинками (на ксилофонах и металлофонах такой удар не применяется); *тремоло*

(дробь) на одной пластинке — путем быстро следующих друг за другом ударов палочек, удерживаемых в обеих руках (сначала следует тренироваться в медленном темпе). Исполняя глиссандо, палочку следует держать свободно и легко, а запястье не зажимать и тем самым возможно меньше противодействовать скольжению. И при тремолировании следует использовать своеобразный эффект, связанный с эластичностью пластинок (не переставая при этом контролировать свое исполнение).

На штабшпилях можно играть различного рода палочками; но каждый тип инструмента требует определенных палочек, которые чаще всего используются и лучше всего подходят для данного инструмента. Так, на ксилофонах преимущественно играют палочками с головками из твердого фальца или резины и лишь в исключительных случаях — палочками с деревянными головками или головками в виде ложек (когда требуется резкое звучание по каким-либо музыкальным соображениям или же в связи с требованиями текста); на гlockеншпилях, напротив, играют главным образом палочками с деревянными головками (а при случае и металлическими молоточками). Недавно стали выпускать деревянные молоточки, головки которых с одной стороны оклеены фальцем: они могут быть использованы поэтому двояко. Удар оклеенной стороной приглушает звучность и сближает звук гlockеншпиля со звуком металлофона. На металлофонах играют палочками с головками из твердого фальца (ксилофонные палочки).

Вообще надо сказать, что по металлическим штабшпилям следует ударять мягче и осторожнее, чем по ксилофонам (не следует, однако, делать вывод, что на ксилофонах надо играть грубо!), так как по природе своей они звучат интенсивнее и поэтому легко могут стать назойливыми или слишком выделяться. По тем же причинам и в инструментовке следует пользоваться ими экономно; в противном случае звучность станет слишком звонкой.

СТЕКЛЯННЫЕ СОСУДЫ

Группу гlockеншпилей можно дополнить стеклянными сосудами, специально подобранным для игры. Надо подыскать хорошо звучащие стеклянные бокалы или рюмки (различной величины), которые при ударе изда-

ют звук определенной высоты и которые можно расположить соответственно звуковой шкале ксилофонов. Наполняя бокалы или рюмки водой, можно понизить их звук примерно на полтона. Надо стремиться к тому, чтобы получился полный пятиступенный звукоряд. Играть на стеклянных сосудах можно и с меньшим количеством звуков, в крайнем случае и с одним-единственным, который в этом случае по возможности должен входить в состав основного трезвучия (в до мажоре это может быть *до*, *соль* или *ми*). Играют на стеклянных сосудах палочкой от гlockеншпилей (палочкой с деревянной головкой); исполнитель, стоя, свободно держит ее тремя пальцами и ударяет почти что одним лишь весом самой палочки у края сосуда.

Кроме такого способа игры (звучность при этом напоминает звучность гlockеншпилей), стеклянные бокалы и рюмки можно заставить «петь». Достигается это равномерным кругообразным трением края сосуда (лучше всего из тонкого стекла) слегка смоченными кончиками пальцев. Так достигается нечто напоминающее звук стеклянной гармоник, которой восхищался еще Гёте.

МАЛЕНЬКИЕ ЛИТАВРЫ

Маленькие литавры (их называют также танцевальными литаврами) отличаются от оркестровых не только по величине, но и по своему строению: они представляют собой цилиндрические барабаны (покрытые с одной стороны кожей) с определенной и регулируемой (внутри ограниченного звукоряда) высотой. Их чаще всего применяют парами, иногда по три или по четыре; по возможности — различной величины с тем, чтобы их можно было настроить в кварту или квинту или в другие интервалы из звуков трезвучий I или V ступеней желательной тональности. Надо научиться настраивать литавры. Следует обратить внимание на равномерное натяжение и ослабление кожи, по возможности используя для этого все винты; начать нужно с двух винтов на противоположных сторонах инструмента, манипулировать ими, пока не будет достигнута желательная высота, а затем уже подтягивать все остальные винты. К сожалению, до сих пор не введен единственный тип маленьких литавр; их объем и особенности регулировки на

инструментах различных фирм оказываются разными. В иных случаях приходится по основному звуку тональности настроить меньшую литавру, а по доминантовому — большую (как кварту снизу). Другие же инструменты предоставляют возможность получить тонику на низкой литавре, а верхнюю доминанту — на более высокой. Само собой разумеется, что на литаврах могут быть воспроизведены и другие ступени (скажем, I и II).

На литаврах можно играть разными палочками; используются же главным образом палочки с полумягкой головкой (фильц или кожа, а внутри мягкая набивка). Держат палочки так же, как при игре на ксилофонах; однако тыльная часть рук может быть повернута в стороны.

Литавры обычно ставят так, чтобы слева от играющего находились высокие, а справа — более низкие; вопреки этой традиции, мы рекомендуем другую расстановку, соответствующую расположению пластинок на штабпилах, то есть слева от играющего — низкие, справа — высокие литавры. Таким образом, для всех музицирующих расположение высоких и низких звуков будет единообразным; а это тем более желательно, что все учащиеся имеют дело со всеми инструментами и никакой специализации быть не должно.

Ударять литавры следует всегда у края.

Если имеются большие литавры, то, осторожно пользуясь динамикой, можно применить и их. То же относится и к другим большим ударным инструментам, например к большому барабану, большим тарелкам и другим подобным инструментам. На литаврах и барабанах звучность может быть приглушена, если частично покрыть кожу куском сукна или войлока.

ПО ПОВОДУ ПРИМЕНЕНИЯ ДРУГИХ ИНСТРУМЕНТОВ

БАСОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Наряду с применением упоминавшихся простых бурдонных инструментов, литавр и низких ксилофонов (если они имеются), для партии баса могут быть использованы и низкие струнные инструменты. Их превращают в простые бурдонные инструменты, настроив две самые низкие струны на основной тон и квинту желательной

тональности; остальные же струны служат либо для удвоения бурдонной квинты, либо как дополняющие звуки желаемого аккорда. Таким образом, для исполнения щипком простого бурдона на пустых струнах нет необходимости овладевать техникой игры на струнных инструментах. Если же среди участников имеются дети, владеющие струнными инструментами, то бурдонное сопровождение не следует ограничивать игрой на пустых струнах: оно может быть обогащено путем использования смычка, игры *legato* и выдерживания длинных звуков (органных пунктов).

КЛАВИШНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Можно ли использовать рояль, фисгармонию, клавесин или клавикорд? Этот вопрос возникает тогда, когда не хватает других инструментов. Клавишные инструменты имеют возможность воспроизводить весь звукоряд; их включают поэтому в ансамбль, а это ведет к компромиссу — восполняется звучность, но, конечно, за счет единообразия и чистоты стиля. Поэтому мы возражаем против включения фортепиано.

Что же касается старинных клавишных инструментов — клавесина и клавикорда, то, учитывая характер их звучности, они могут быть использованы как заменяющие инструменты. Прежде всего клавесин, который хорошо вписывается в звуковую палитру нашего инструментария, ибо на нем, как и на наших инструментах, невозможно экспрессивное звукоизвлечение и внутри выбранного регистра он остается динамически неизменным (клавикорд с его нежным и тихим звучанием вряд ли пригоден для музицирования в больших группах и может быть при случае применен как красочный регистр в сочетании с другими, тихо звучащими инструментами). Клавесин может помочь в любом звуковысотном регистре, не внося чуждого по стилю звучания. Несмотря на все это, следует все же предостеречь от слишком широкого использования старинных клавишных инструментов. Велико искушение заменить совместное музицирование всех участников пением, сопровождаемым клавишным инструментом и несколькими ударными, и тем самым обойти трудности работы с однородным инструментальным составом.

Если использование клавесина (в силу особенностей звукоизвлечения на нем и характера его звучности) еще не представляет опасности, то фортепиано с его разнообразными динамическими и красочными возможностями может резко нарушить ансамбль. Лишь при очень осторожном приспособлении к звуковому миру орфовского инструментария и подчеркивании той стороны характера фортепианного звука, который гармонирует с особенностями металлических штабшпилей, можно, но лишь в самом крайнем случае, присоединить фортепиано к ансамблю музицирующих детей.

Ручная и губная гармоника должны быть совершенно исключены, так как характер и манера игры на этих инструментах противоречат звуковому и музыкальному идеалу орфовского «Шульверка».

СМЫЧКОВЫЕ И ЩИПКОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Наряду с певческим голосом и уже упомянутыми духовыми инструментами (о технике игры на которых имеется соответствующая литература), следует, говоря о мелодических инструментах, упомянуть еще о *фиделях* (они получили широкое распространение в последние годы), которые прекрасно сочетаются со звучанием ксилофонов и маленьких ударных инструментов. Прежде всего из старших детей (начиная примерно с десяти лет) может быть образована внутри музицирующего коллектива отдельная группа детей, играющая на фиделях; их участие приучит тех детей, которые играют на ударных инструментах, к более нежному звучанию. Сказанное относится к различного рода *гуслям* и другим щипковым инструментам, которые могут быть включены как мелодические и аккомпанирующие инструменты. Скрипки и альты предъявляют к технике исполнения слишком большие требования; если же овладеть ими технически, они уводят к тому типу выразительного исполнения, которое характерно для высоких ступеней музыкального искусства, а это плохо сочетается с элементарным музицированием. Вот почему их лучше использовать не в роли инструментов, ведущих мелодическую линию, а для обогащения аккомпанирующих и оstinатных фигур (*arco* или *pizzicato*). Если они выступают в этой роли, то может быть легко предотвращена опас-

ность их превалирования как сольных инструментов. А вообще говоря, не рекомендуется, чтобы такие сложные инструменты, которыми могут овладеть лишь отдельные ученики, участвовали в ансамбле: невозможно будет выявить присущее им своеобразие, и у играющих может выработаться неправильный взгляд как на особенности орфовского музицирования, так и на задачи солирующего инструмента. Пусть это и звучит парадоксально, но для специального обучения игре на скрипке или фортепиано полезнее, чтобы эти инструменты не применялись в рамках орфовского музицирования; общее свободное проявление ритмических и элементарных мелодических способностей в совместной игре принесет пользу любому специальному обучению, но не должно вступать в конфликт с задачами, стоящими перед этим специальным обучением.

Мы повторяем в этой связи то, на что уже обратили внимание: «Шульверк» Орфа вовсе не стремится подменить собой специальное обучение способных учеников сольной игре или же помешать музицированию на других инструментах. Напротив, «Шульверк» стремится перед и наряду с изучением литературы того или иного стиля или наряду с любым специальным обучением помочь всем детям овладеть основами музыки, которые не исчерпываются разучиванием нескольких песен и некоторыми сведениями из музыкальной теории. Именно с этой целью, именно для того чтобы помочь свободному проявлению индивидуальных творческих способностей, необходимо ограничить сначала звукоряд и общую звучность. Такому естественному и постепенному овладению музыкой мы хотим содействовать с помощью орфовского инструментария, материалов, приведенных в «Шульверке», и методических указаний.

НАЧАЛО МУЗИЦИРОВАНИЯ

РАССТАНОВКА ИНСТРУМЕНТОВ И ГРУППИРОВКА УЧАСТНИКОВ

Инструменты располагаются в таком же порядке, как голоса в хоре: справа от руководителя — низкие инструменты, слева — высокие. Мелкие ударные инструменты размещаются произвольно, в зависимости от той

роли, какую они выполняют в данной пьесе. Одинаковые или родственные инструменты располагаются по возможности рядом. Может быть и другая группировка, обусловленная требованиями исполняемой пьесы. Говоря о хлопках и притопах, мы уже упоминали о том, что размещать музицирующих следует так, чтобы каждому была обеспечена свобода движений. Сами учащиеся должны как можно скорее научиться подготавливать к игре и расставлять инструменты, прежде всего ксилофоны, а также убирать их; это поможет им лучше познать инструментарий и освоиться с ним.

Правильную последовательность пластинок, на которых обозначены названия звуков, легко понять, и учащиеся почти без помощи учителя быстро запоминают названия диатонического звукоряда. Маленькие дети и начинающие расставляют пластинки по их величине. Как уже отмечалось, для работы в пятиступенном звукоряде следует вынуть пластинки *си* и *фа* (в до-мажорном строе). После этих приготовлений можно начать изучение двухступенной попевки (попевки зова) с инструментальным сопровождением.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПОПЕВКОЙ ЗОВА

Эту первую песенку не следует разучивать с детьми путем подпевания; она должна быть воспроизведена активно и с самого начала разбудить у всех учеников чувство творческого соучастия. Для того чтобы правильно разрешить эту задачу, учитель обязан к ней подготовиться. Ничто другое не требует такой тщательной подготовки, как руководство творческими и импровизационными упражнениями. Выразимся еще яснее: импровизационные упражнения учеников не дают учителю права импровизировать. Подготовка должна прежде всего состоять в том, чтобы продумать и найти подходящие пути и средства, которые вызовут у ребенка стремление к самостоятельности и натолкнут его на поиски элементарных музыкальных образований. Важным средством является ограничение звукоряда пятиступенной последовательностью тонов (пентатоникой), а внутри нее — формулой зова. В I томе «Шульверка» находим ряд таких попевок на двух ступенях («ку-ку» и

другие), из которых рождаются затем простейшие песенки:



Привычный путь пропевания и последующего повторения мог бы, казалось, быть использован и здесь, но он не приведет к желанной творческой деятельности. Мы даем поэтому возможность самим ученикам найти эту попевку, что может быть достигнуто разными путями — например, вопросом: «Как кричит кукушка?» — на который должен последовать музыкальный ответ как со стороны тех, кто поет, так и тех, кто сидит за штабшпилями. Одни споют, другие же сыграют ответ, и это позволит учителю объяснить, как правильно держать палочки и извлекать звук на ксилофонах. Найденная попевка «ку-ку» может быть спета и сыграна в разных местоположениях (оба широких промежутка между пластинками штабшпиля, отмечающих скачки на малые терции — *до—ля* и *соль—ми*, — должны найти сами дети!). Хорошим интонационным упражнением является подхватывание хором звуков или мотивов, сыгранных на ксилофоне. Такого рода пропевание полезнее, чем повторение звуков, спетых голосом, так как требует от детей умения преобразовать инструментальный звук в звук вокальный.

Другой путь самостоятельного нахождения формулы зова связан с самим понятием этого слова: призывы и отклики («Ау!», «Алло!», «Помоги!») и наряду с ними имена и короткие фразы-вопросы («Таня!», «Где ты?», «Кто там?» и т. д.) наталкивают детей на поиски попевок. Быть может, на прогулке уже представилась возможность показать детям, что пропетый зов — в отличие от немзыкального окрика — разносится на далекое расстояние. Такие и сходные приемы помогают найти попевки, начинающиеся с первой доли такта, а затем за-

тактовые. Затактовые имена (Иоганнес, Мария, Катюша, Евгений) часто начинаются с тоники (вероятно, это свойственно первоначальной формуле зова):

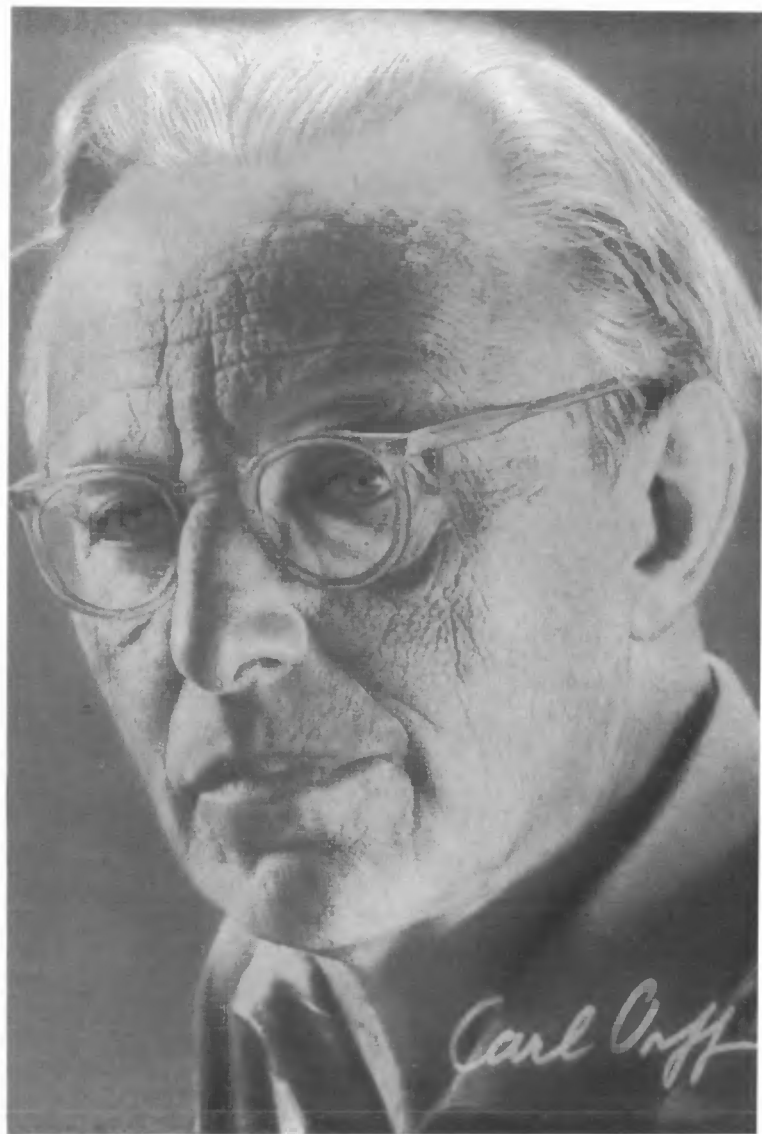


Простейшие мелодии развиваются из интервала малой терции. Как только найдена первая мелодия такого рода (путем озвучивания небольших стишков, считалок и поговорок по образцу: «Петя, булочник, испеки...»), можно приступить к поискам ритмического сопровождения. Оно сводится сначала к хлопкам, притопам и шлепкам. Тут следует вспомнить все то, что было сказано о правильном выполнении хлопков и притопов. Для того чтобы воспитать навык хлопать и топать тихо (piano), рекомендуется произносить текст шепотом (четко выговаривая слова!) и так тихо хлопать и топать, чтобы ученики, стоящие вдали, смогли понять каждое слово.

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Речевые упражнения — одни из основных упражнений «Шульверка», и они сопровождают все музыкальные упражнения; больше того, они рассматриваются как музыкальные упражнения в самом прямом значении этого слова. В I томе приводятся примеры ритмического сопровождения, которые можно выполнить либо отдельно, либо в различных комбинациях (соединяя одновременно различные сопровождающие ритмы).

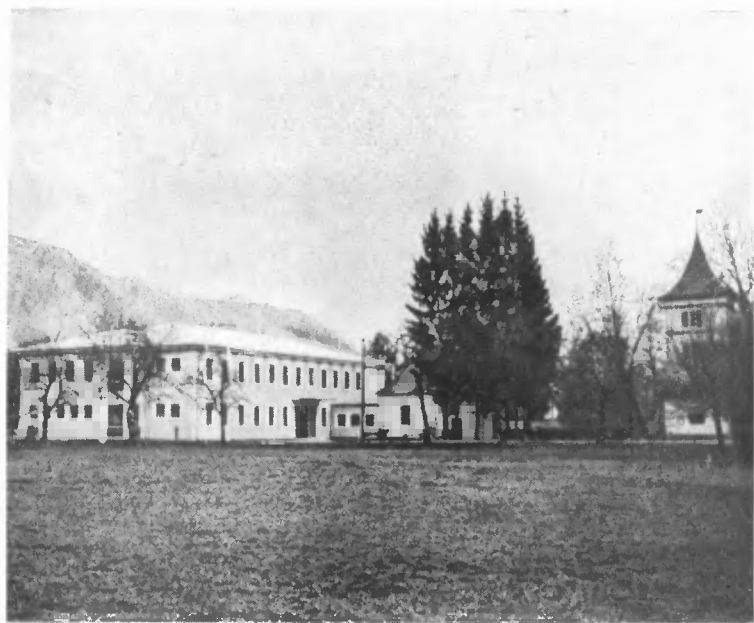




Карл Орф



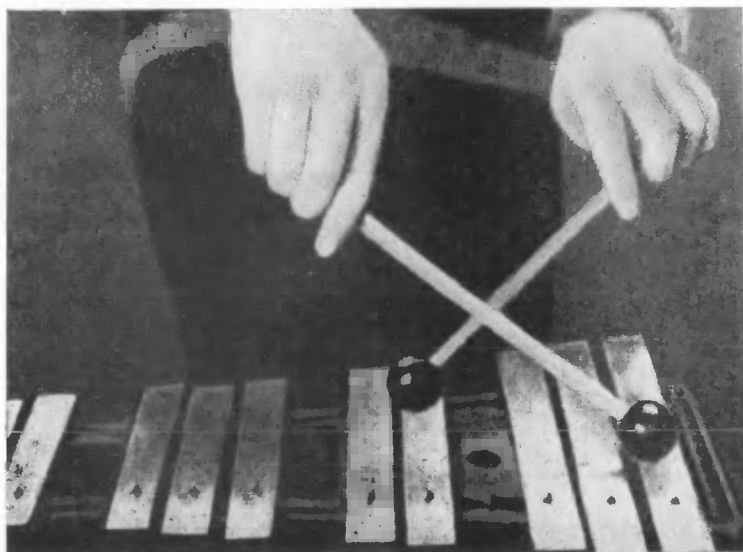
Гунильд Кеетман



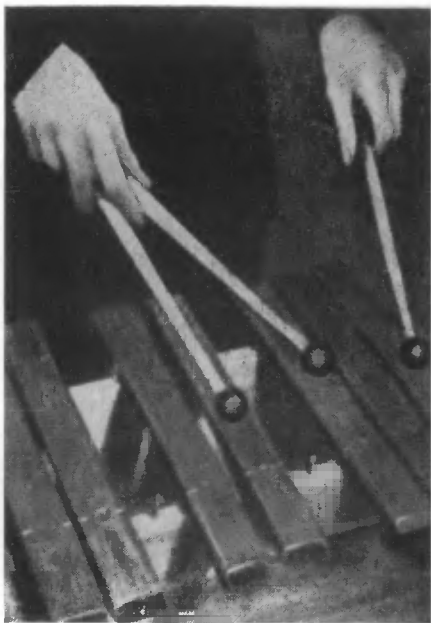
Институт имени К. Орфа



На занятиях в Институте имени К. Орфа (детская группа)



Приемы игры
на ксилофоне



Игра
на стеклянных сосудах



Игра на блок-
флейте



Игра на ксилофоне
и треугольнике



Уже простые четвертные удары, записанные на первой строчке, составлены так, что из них легко составить песенку в двухчастной форме.

Педагог начинает с простых хлопков четвертями; затем постепенно вводятся более дробные ритмические фигуры, которые разучиваются в чередовании хлопков и притопов. Само собой разумеется, что приведенные в «Шульверке» примеры должны быть дополнены собственными. Учителю не следует заглядывать в нотный текст модели; он должен проработать ее дома, готовясь к занятиям, и «освободиться» от нее; модель дает ему толчок для дальнейшей работы, с учениками же он свободно ее варьирует и разучивает. Сопровождающие ритмы можно вводить, используя соответствующие слова (а также поговорки), которые можно найти в речевых упражнениях «Шульверка» (см. пример № 1).

Речевые упражнения не только развивают ритм, но и голос: если стремиться к ясной артикуляции, то это потребует правильной позы; а при такой позе все звучит лучше и до известной степени исключается возможность говорить и петь хныкающим и «горловым» голосом.

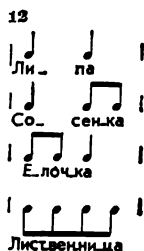
11

Зяб_ лик, зяб_ лик; пта_шечка, пта_шечка; дя_ тел, дя_ тел;
лас_точка, лас_точка; со_вушка, со_вушка. Зяб_ лик,
зяб_ лик; пта_шеч_ка, пта_шеч_ка; дя_ тел, дя_ тел;
ку_роч_ка, ку_роч_ка, жел_тый цып_ле_нок.
Ро_за, ро_маш_ка, че_ре_му_ха, /пер_во_цвет ран_ний.
Астра, а_за_ли_я. Я_сень, бе_ре_за, о_си_на, ря_би_на.
Ви_шен_ка, ви_шен_ка, по_спе_вай.
Сли_ва, гру_ша, смок_ва; клюк_ва, зем_ля_ни_ка, ви_но_град_инка; яблоч_ка, ви_шенки нет.

Все речевые упражнения проводятся в различных голосовых регистрах, различными тембрами (фальцет, гудящий голос, шепот, через нос и т. п.) и различной силы звуком. И тут следует повторить сказанное: все при-

веденные в «Шульверке» примеры речевых упражнений — лишь образцы; они должны служить стимулом для нахождения собственных примеров — слов, поговорок и предложений, которые передавали бы музыкально-звуковое своеобразие родного языка.

Сопровождающие ритмы также можно подготовить с помощью подходящих слов. Подспорьем для изучения простых форм дробления длительностей могут служить различные слова, которые в должном ритме произносятся сначала последовательно, одно за другим; затем различные фигуры разделяются между группами учащихся, которые произносят их одновременно; таким образом, создается так называемая «комплементарная ритмика» (дополняющая ритмика):



Все эти ритмы выполняются в хлопках или притопах вместе с произнесением текста, а в конечном счете — без текста. Распределение заданий между учащимися следует менять, чтобы все дети освоили все ритмические варианты.

ПЕРЕНЕСЕНИЕ РИТМИЧЕСКИХ ФИГУР НА МАЛЕНЬКИЕ УДАРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

После того как различные ритмические фигуры освоены в речевых упражнениях, хлопках, притопах, шлепках (для обогащения нашей пока еще бедной звуковой палитры позволительно использовать также умение отдельных ребят щелкать пальцами), можно начать перенос этих ритмов на различные инструменты. Знакомые

уже слова помогают ученикам понять, какую из выученных ритмических фигур надо воспроизвести. Учитель говорит: «На деревянном барабане простучи: „липа“» или «Пусть трещотка воспроизведет первый слог слова „сосенка“». Такие и аналогичные приемы освобождают учителя от подробных объяснений или показа той или иной ритмической фигуры. Столь же ненужным становится высчитывание и счет, так как живой речевой ритм ведет к тому же самому, но не влечет за собой механического метризации музыкальной речи.

Без труда прорабатываются синкопированные образования: например, перед учениками, исполняющими ритмическую фигуру «Ар-fel-baum» («Я-бло-ня»), ставится новая задача — отметить ударом только последний слог, а на двух первых — промолчать. Дети внутренне прочувствуют (произнесут про себя) первую часть такта и переживут, таким образом, самую сущность синкопы — перенос тяжести на слабую часть такта.

Такой прием — оставление пробела в ранее сыграных частях такта — мы затем расширяем и распространяем на область формы (и ритма в широком смысле этого слова), оставляя незаполненными и большие части. Примером может служить паузирование группы инструментов или одного инструмента на протяжении какого-то раздела формы. Достаточно, чтобы удар треугольника падал, скажем, только на начало такого раздела, в то время как раньше ударом треугольника отмечался, допустим, каждый такт. Если прежде ученик играл свой сопровождающий ритм непрерывно на протяжении всей пьесы, то и при паузировании он будет все время соучаствовать в исполнении; ритм, который он себе представляет, останется непрерывным, но в определенных местах этот ритмический рисунок проявится в реальном звучании. Паузы в этом случае будут восприниматься не как «прекращение музыки», а как «ритмизованное молчание», во время которого пульсация музыки не приостанавливается.

При совместной игре трудно бывает вначале соблюдать устойчивость темпа. Действенное средство, которое способно уберечь от столь опасных «убеганий» и «отставаний» отдельных учеников или целой группы, — дирижирование: дети поочередно дирижируют музицирующей группой.

Одновременно со включением маленьких ударных инструментов можно ввести в аккомпанемент и штабпили, на которых сначала должна звучать только тоника и квинта. В исполнении мелодии, звуки которой уже раньше были найдены и сыграны (терцовая попевка зова), могут соучаствовать другие инструменты. Неизменную басовую квинту называют бурдоном. *Бурдон* — простейшая звуковая опора любой пятиступенной мелодии. Его спокойствие и устойчивость противопоставляются мелодическому движению и вместе с тем стимулируют формирование мелодии. Поэтому бурдон кладется в основу всех импровизационных упражнений. Из простого бурдона развиваются ритмически фигурированный, затем «блуждающий бурдон», а из него — остинатные фигуры.

При «блуждающем бурдоне» происходит следующее: либо один из звуков бурдны движется шагами или небольшими скачками вверх или вниз, образуя орнаментальные фигуры; либо оба звука квинтового интервала, благодаря параллельному или противоположному движению, опеваются одновременно. Но при этом квинтовое звучание — элементарный гармонический фундамент, — несмотря на эти оплетения, должно быть все время явно слышно. Примеры простого и «блуждающего бурдона» — сначала в четном, а затем и в нечетном размере — можно найти на страницах I тома «Шульверка» («Остинатные упражнения для штабшпильей»).

Вот несколько примеров таких упражнений:
«блуждающий бурдон» (простой):



«блуждающий бурдон» (двойной):



Если украшения и оплетения приобретают значение самостоятельных фигур, то мы говорим уже не о бурдо-

не, а о Basso ostinato, или, коротко, об ostinato¹. Переход от «блуждающего бурдона» к остинатным фигурам едва заметен, и поэтому точно установить границу между ними нелегко. Квинта как таковая не всегда должна обнаруживаться: ее может заменить обращенный интервал — кварта.

В качестве первых аккомпанирующих фигур мы используем простые бурдоны: аккомпанирующие ритмы, подготовленные речевыми упражнениями («липа» или «елочка»), выполняются теперь в квинтовом звучании. Лишь тогда, когда в совместной игре эта задача будет решена без особых трудностей и без нарушений темпа, можно перейти к более сложным аккомпанирующим фигурам, как, скажем, в партии ксилофонов в следующем примере:

15

Кс. Пе_тя бу_лочник,

или:

Гл. а.

Кс. а.

ис_пе_ки сит_ни_чек, булку и ва_труш_ку, са_ечку и плюш_ку.

¹ От ostinato (лат.) — упрямый, упорный, все время возвращающийся.

Варианты могут быть исполнены также одновременно. В помещаемом ниже примере — дальнейшее усложнение (октавные прыжки у альтовых гlockenspielей, двузвучия у альтового ксилофона):

16 $\frac{4}{7}$

Г. л. с.

Сос. с.

Г. л. а.

Кс. а.

Бас

Пе_тя булочник,

испеки сит_ничек, булку и ва_груш_ку, са_ечку и плюш_ку

Приведенные примеры не исчерпывают всех возможностей: каждый из примеров может быть упрощен или усложнен. Следует еще указать на то, что в пятиступенном звукоряде и в сфере бурдонного и оstinатного со-

провождений могут возникнуть звуковые шероховатости и параллельное движение между фигурами аккомпанемента и мелодией; это не только не противоречит стилю, но, напротив, составляет своеобразие такого изложения и придает ему необходимую остроту и напряженность. Слух следует приучить реагировать на тонкости и красочные различия этого вида изложения.

Таким путем будет преодолена та нелепая точка зрения (она возникла из-за недостаточной тонкости слуховых различительных способностей), согласно которой все пьесы в пятиступенном звукоряде лишены интонационной напряженности и в конечном счете похожи одна на другую.

Всего того, о чем была до сих пор речь, — то есть работы над песенкой, построенной на двух ступенях, и над сопровождением этой песенки на имеющихся инструментах — можно добиться уже на первых уроках. Обогащение формы достигается без всяких дополнительных заданий, просто при помощи повторений и пропусков: так, в качестве вступления может прозвучать одно лишь сопровождение без мелодии или одна мелодия, исполняемая на блокфлейте или на гlockenspielе. Когда вступает голос, сопровождение может быть ограничено только важнейшими инструментами, в заключении же снова прозвучат все инструменты (*tutti*). Далее, форма сопровождения может изменяться от куплета к куплету (если требуется, надо сочинить и новые словесные куплеты): один куплет сопровождается только хлопками тех учащихся, которые не сидят за инструментами; другой — игрой на штабшпилях; третий — ударными инструментами без определенной высоты; четвертый — любым иным сочетанием и т. д. и т. п.

Во всех этих упражнениях следует использовать новые функции отдельных инструментов и певческих голосов, но не ставить перед детьми новые технические проблемы. Поэтому все эти упражнения прекрасно подходят для закрепления изученного и для совершенствования в ощущении формы. Ученики должны прислушиваться к словам-призывам (и к звукам-призывам), указывающим на вступление их инструментов. Благодаря повторениям совершенствуется или разбалтывается, если не уделять ей должного внимания, техника игры на всех инструментах.

НАЧАЛО ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ И ТВОРЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

ОБЩИЕ СООБРАЖЕНИЯ

На первых уроках мы умышленно ограничиваем до минимума все подготовительные упражнения, чтобы само музицирование сразу же вызвало у детей радость. Однако нельзя забывать о серьезном отношении к делу; уже с самого начала следует добиваться, чтобы учащиеся почувствовали: здесь необходима основательная работа.

Поэтому уже на втором или третьем уроке можно приступить к более развернутым упражнениям, которые, если проводить их правильно, принесут детям не меньше радости, чем само музицирование. Музицирование вырастает из импровизации, и поэтому все упражнения должны подготавливать к импровизации и творчеству.

Первая предпосылка для успешной импровизации — основательное знание материала и инструментов, которые служат для этой цели. Поэтому техникой игры на штабшпилях следует овладеть настолько, чтобы дети свободно играли на них в объеме заданного звукоряда. Пока учащиеся еще недостаточно освоили игру на штабшпилях, мы проводим упражнения по импровизации только на тех инструментах, на которых они играют без затруднений. Таковыми опять-таки являются руки, производящие хлопки, и топающие ноги, а затем маленькие ударные инструменты, которые вводятся соответственно возрастающим трудностям игровой техники (а трудности эти для разных учеников будут, естественно, разными). Для дальнейшего развития игровой техники одновременно с первыми песенками и стишками (помещенными в первой части I тома «Шульверка») следует также поиграть и первые пьесы (из третьей части того же тома); они разучиваются тем способом, о котором было уже сказано, когда речь шла о первых песенках. Вот одна из таких простейших пьес:





Само собой разумеется, что и эти пьесы следует рассматривать как примеры и модели, указывающие учителю путь для самостоятельных поисков и проб.

Построение ритмико-мелодических упражнений основано на уже известном принципе: начинают с *речевых* упражнений, затем после попевки зова и простых бурдонов переходят к ритмической игре «Эхо»:

18
4 (один)

а (все)

б

в

г



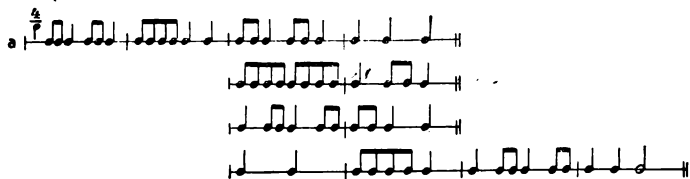
к ритмам для хлопков, для сочинения на их основе мелодий:

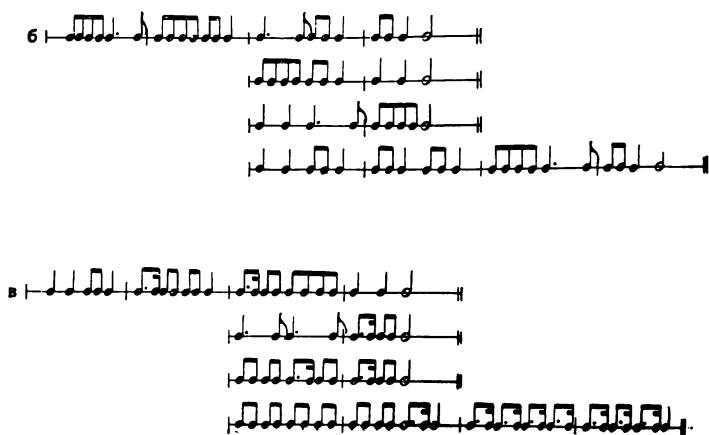
19



и к ритмам для подтекстовок; после всего этого обращаются к первым упражнениям, в которых заданный ритм:

20





или мелодия ведутся учениками дальше и заканчиваются, и, наконец, к самостоятельным творческим упражнениям.

С речевыми упражнениями мы уже встречались. Они усложняются, и теперь ритмизуются уже не только отдельные слова, но и предложения и поговорки. Особенно полезны *речевые каноны*, воспитывающие переживание и понимание дополнительной («комплементарной») ритмики в двухголосном изложении. Вот один из примеров таких канонов:



Различные поговорки или словесные сочетания можно также комбинировать в виде своеобразной ритмической полифонии (одновременно говорить и хлопать). К примеру, комбинируются две поговорки, из которых одна начинается с сильной доли такта, а другая — с за-такта:

звукоряде. Наряду с речевыми упражнениями следует и без слов (в хлопках, притопах, шлепках) ритмизировать заданные тексты; в представлении слова должны, конечно, звучать, в исполнении же проявляться только как ритмы хлопков, притопов и шлепков. Таким путем постепенно приобретается большая свобода в обращении с элементами и средствами импровизации.

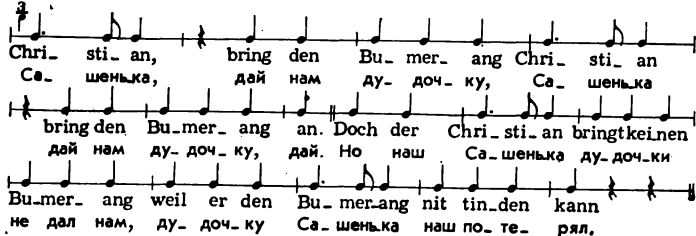
ИГРА «ЭХО»

Игра «Эхо» (повторение заданного ритма) должна пониматься не как подражание, а как подхватывание и продолжение начатого ритма, который утверждается в изначальной форме творчества — в повторении. Нельзя поэтому допускать никакой остановки или паузы для размышления между показом хлопков и их повторением. Рекомендуется и ученикам дать возможность задавать хлопками ритм с тем, чтобы подготовить свободную импровизацию в форме упражнений, в которых к заданному ритму сочиняется продолжение (в данном случае педагог и ученик меняются ролями: ученик прохлопывает первую, нуждающуюся в продолжении половину, педагог отвечает).

МЕЛОДИЗАЦИЯ ЗАДАННЫХ РИТМОВ

Другой вид упражнений — на заданные ритмы построить мелодии (см. приведенный нотный пример № 19) или подтекстовать эти ритмы. Подтекстовка помогает преодолеть ритмические трудности и одновременно может рассматриваться как упражнение на речевое творчество. По поводу сочинения мелодий на заданные ритмы следует сделать одно замечание: объем мелодий должен быть сначала ограничен (до сексты); для этого на штабшпилях следует вынуть сверху и снизу пластинки. На страницах «Шульверка» имеются модели для такой работы — модели, построенные на четных и нечетных тактах, на усложненных (пунктирных) ритмах. Хорошим примером на пунктирный ритм, акцентированные паузы и асимметричные периоды (трехтактовые группы) является следующее словосочетание:

24

 $\frac{3}{4}$ 

Так незаметно и всегда на основе речевых ритмов перед учащимися раскрывается — без счета и абстрактных объяснений — богатство метроритмических форм. И фигуры сопровождения развиваются из остигатных ритмических упражнений. Вот образцы таких аккомпанирующих ритмов:

25



Такого рода примеры также должны стать толчком для самостоятельных поисков. Импровизация, опирающаяся на остигатные фигуры, является к тому же подготовительным упражнением к ритмической импровизации в форме рондо, о чем речь пойдет дальше.

УПРАЖНЕНИЯ НА ПРОДОЛЖЕНИЕ ЗАДАННОГО РИТМА («РИТМИЧЕСКИЕ ДОПОЛНЕНИЯ»)

Такие упражнения могут быть подготовлены следующим образом: знакомую уже двухчастную песню учитель поет до середины, а ученики по памяти продолжают и

заканчивают ее. Ритмическое дополнение должно плавно продолжить начатое и вытекать из ритмики целого, о чем мы уже говорили в разделе «Игра «Эхо». Такая игра в вопрос и ответ на материале знакомых уже мелодий может проводиться и на одних инструментах; в ней могут попеременно участвовать отдельные группы учеников. После таких упражнений переходят к новой форме игры в вопросы и ответы — отвечают экспромтом; и тут лучше всего опереться на речевые упражнения. Формулируется вопрос (в ритмизованной речевой интонации), а отдельные ученики должны в соответствующей форме ответить. Можно заранее дать текст ответа для того, чтобы сконцентрировать внимание учеников на ритмическом компоненте. Например:

26

Komm, komm, wir wollen singen. Nein, nein ich will jetzt nicht.
Тит, Тит, давай попляшем. Нет, нет, я не хочу.

Nein, nein, nein ich will jetzt nicht
Нет, нет, нет, я не хочу.

В приведенном примере даны два разных решения. После некоторой тренировки в «ритмических дополнениях» решения такого рода могут быть объяснены ученикам как два возможных типа двухчастной формы и перед ними могут быть поставлены специальные задания: в первом случае подхватывается начальный мотив первого предложения, а последующее окончание замыкает открытую первую часть (см. первый вариант ответа в примере № 26); во втором случае подхватывается конец вступительного предложения и его мотивная структура продолжается, что создает арку между началом вопроса и концом ответа. Аналогичным образом можно первое и второе предложения удлинить вдвое (по четыре такта каждое). Структура первого предложения может повлечь за собой одно из следующих возможных продолжений: если ее начальный мотив очень пластичен, во втором предложении потребуется повторение или варианты; открытая же и текучая ритмика приведут к непосредственному окончанию. Однако во многих случаях возможны оба решения; истолкование первого предложения должно быть тогда предоставлено импровизирующему ученику.

Изучив на основе этого упражнения характерные различия, присущие восприятию отдельных учеников, воспитатель получает возможность прийти к важным заключениям: определить, каковы их индивидуальные особенности в постижении формы. В этих маленьких упражнениях на формообразование мы уже находим зачатки куплетных форм, форм рондо, а также тех форм, которые построены на основе развития материала. Необходимо, чтобы все дети учились пользоваться обоими видами «ритмических дополнений», учились именно тогда, когда начинают проявляться их характерные индивидуальные особенности. Ибо своеобразие не должно вести к ограничению работы на определенных задачах; напротив, следует овладеть «чуждым» и научиться его ценить. Настоящее своеобразие проявляется и укрепляется в столкновении с «чуждым» и непривычным.

На вопрос о том, возможны ли еще и другие типичные варианты для «ритмических дополнений» (скажем, путем продолжения, основанного на совершенно новых мотивах), следует ответить (если иметь в виду элементарную двухчастность или двучленность) отрицательно. Продолжение, использующее новые мотивы, можно рассматривать либо как полярную противоположность первому предложению — и тогда это продолжение вместе с начальным предложением представит собой незамкнутую (открытую) часть формы, которую опять-таки придется продолжить или дополнить, — либо как последовательность двух частей, друг с другом не связанных. Оба решения неудовлетворительны, так как они не отвечают поставленной задаче — вторым продолжением замкнуть форму.

Путем внимательного прослушивания и последующей беседы надо добиться того, чтобы всей группе (классу), а не только ученику, непосредственно выполняющему задание, стало понятным, почему то или иное решение оказалось неудачным. При этом нет нужды обращаться к каким-либо теоретическим разборам; нужны только слуховые упражнения, задача которых — пробудить чувство формы и ощущение уравновешенности ее частей. Упражнения на «ритмические дополнения» являются одновременно и слуховыми упражнениями, если проводить их описанным способом. Упомянувшееся уже «обращенное» выполнение заданий — ученик придумывает первое

предложение, а учитель или другой ученик сочиняет «ритмическое дополнение» — можно рекомендовать и в данном случае.

УПРАЖНЕНИЯ НА ПРОДОЛЖЕНИЕ ЗАДАННОЙ МЕЛОДИИ («МЕЛОДИЧЕСКИЕ ДОПОЛНЕНИЯ»)

От игры в эхо и «ритмических дополнений» (напомним, что вначале они проводятся со словами, а затем без текста в виде хлопков или ударов на ударных инструментах) ведет прямая дорога к мелодизированной игре в эхо и к упражнениям на «мелодические дополнения», выполняемым на штабшпилях. Уже при построении мелодий на заданный ритм дети обучались образовывать маленькие мелодические арки. Теперь же одновременно с ритмом нужно найти и звуковысотную линию, то есть закончить построение в характере начального предложения.

Вот два таких примера:



Возникающая сначала неуверенность и на этот раз может быть устранена, если ограничить звукоряд (отметив начальный и заключительный тоны). В дальнейшем же эти ограничительные звуки могут быть выбраны сво-

бодно. Иные случайно возникающие «вольности» — сокращения или удлинения заключительных предложений по сравнению с первыми, внезапные заключения не на тех звуках, которые ожидалось, — не должны сразу же рассматриваться как яркое проявление творческих данных. Переоценка детских способностей также может привести к неверным педагогическим диагнозам, что столь же рискованно, как и другая крайность — недооценка или пренебрежение к детскому творчеству. Первые попытки ученика импровизировать, кажущиеся свободными, очень часто обусловлены его первоначальной неуверенностью или вызваны недостатками памяти: услышанное частично забывается или усваивается поверхностно, а это нарушает все связи, и ученик начинает «плавать». Подлинное и естественное преодоление двух-, четырех- и восьмитактовой симметрии, с которым мы встретились в ритмизованном тексте «Сашенька, дай нам дудочку» («Christian, bring den Bumerang»), обусловлено не ошибками и нарушениями, а той радостью, которую вызывает динамика изменяющихся ритмических жестов и которая проявляется во всех танцах с переменным размером. Другим источником асимметричных построений является свободно льющаяся мелодия, которая не знает ни вертикальных акцентов, ни точного метрического членения длительностей. Примером может служить швейцарская песня «Солнце»¹:

28

$\frac{3}{4}$ *f* *rubato*

О, как ще-дро ты, солнце, нас со- гре-

Сос. с.

Гл. с.

Гл. а.

¹ К. Орф в замечаниях к «Шульверку» пишет: «Это обращение к солнцу требует совершенно свободного исполнения. Аккорд извлекается упругим ударом двух пластинок гlockenшпиля, вынутых из инструмента и поставленных на ребро, по остальным пластинкам инструмента. Звуки должны тянуться как можно дольше».



Нечто аналогичное имеет место в речитативных «псалмодиях» с прозаическим текстом. Все это может быть включено в число заданий лишь позже, когда ученики научатся свободно придавать форму музыкальному материалу. Мы упомянули о них здесь только для того, чтобы предостеречь от ошибок: нельзя смешивать промахи учащихся, неспособных еще ощутить соотношение простых пропорций, с оригинальным творчеством; случайность — с замыслом. Вовсе не все случайности должны быть исключены, это понимает каждый воспитатель и каждый художник, знающий, что случайности могут быть использованы творчески. Поэтому речь идет не о том, чтобы исключить случайности, а о том, чтобы подчинить их созидательному процессу, подхватить непреднамеренное и обойтись с ним, как с чем-то задуманным. Надо проследить за тем, как поступят дети, сыгравшие звуковую последовательность случайно: либо они искусно используют эту фигуру, либо оборвут ее и начнут что-то новое.

Имеется простое средство, позволяющее установить, действительно ли сыгранная мелодия сочинена или же она результат случайности: надо потребовать, чтобы после короткой паузы ребенок повторил то, что сыграл. Если то, что было сыграно, удастся повторить без ошибок или же для этого нужна лишь незначительная помощь педагога, можно предположить следующее: либо в игре не было случайности, либо она была творчески переработана.

Еще один, пожалуй, лучший способ проверить, имеет ли место случайность, — обратить внимание на то, как протекает исполнение: если ученик проигрыва-

ет или пропевает свою мелодию (или свою половину «мелодического дополнения») в одном движении, то ее безусловно можно счесть творческой работой (конечно, если он не копирует какую-то другую мелодию). Однако противоположные случаи — неумение повторить найденное или робкое и нерешительное исполнение мелодии — вовсе еще не свидетельствуют о случайности или неспособности. Мы имеем лишь возможность, используя упомянутые методы проверки, установить с необходимой для практики степенью вероятности, в какой мере ученик способен осознать свою творческую работу. Все эти контрольные проверки поучительны и важны; однако высшее мерило — радость, которую доставляют новые обороты и мелодии, созданные учителем и учениками. Если при этом возникает нечто красивое и напевное, то вопрос о том, играет ли тут роль случайность и какую именно, перестает быть столь важным.

Одновременно с инструментальными упражнениями на мелодическое дополнение можно начать и вокальные творческие упражнения на озвучивание простых текстов, которые предварительно ритмизируются.

РАСШИРЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ. ФОРМА РОНДО

ИМПРОВИЗАЦИЯ ЗАМКНУТЫХ ФОРМ

Вслед за упражнениями на ритмико-мелодические дополнения следует перейти к другому — побуждать учеников сочинять и импровизировать целые мелодические построения и ритмические формы. Перед детьми ставится теперь задача — самостоятельно сочинить и воспроизвести вопрос и ответ, следующие друг за другом. Это может быть осуществлено на фоне тихого, обязательно тихого, бурдонного сопровождения как вокально, так и инструментально (на штабшпилях, флейтах или на других инструментах). Чисто ритмическая импровизация на ударных инструментах без определенной звуковысотности может фигурировать либо как подготовка к ритмико-мелодической импровизации, либо же как самостоятельное музыкальное задание. Сколь сильным может быть музыкальное воздействие

одних лишь ритмически зафиксированных длительно-
стей, показывают образцы ритмизованных словосочета-
ний, таких, скажем, как «Конь вороной» («Reiter zu
Pferd»):

29

p
Trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
Трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

p
Rei- ter zu Pferd, wo kom- men wir her? Wir
Конь во- ро- ной, мой конь о- зор- ной, ко-
trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

kom- men vom Feld, wir ha- ben kein Geld die
пы- та- ми бьешь, си- деть не да- ешь. Те-
trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

Büch- sen ge- la- den, die Trom- mel ge- schla- gen, Kal-
бя не бо- юсь я, в сед- ле у- дер- жусь я. Не-
trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

fak- ter, Kal- fak- ter
год- ник, не- год- ник!
trab trab trab trab Kal- fak- ter, Kal- fak- ter
трап трап трап трап Не- год- ник, не- год- ник!

p
Trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
Трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

p
Rei- ter zu Pferd, wo kom- men wir her? Wir
Конь во- ро- ной, мой конь о- зор- ной, ко-

trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

kom-men vom Feld, wir ha-ben kein Geld, die
-пы- та- ми бьешь, си- деть не да- ешь. Те-

trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

Büch-sen ge-la-den, die Trom-mel ge-schla-gen, Kal-
-бя не бо- юсь я в сед- ле у- дер- жусь я. Не-

trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab trab
трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап трап

Kal-fak-ter, Kal-fak-ter, He-год-ник, не-год-ник!
He-год-ник, не-год-ник!

или как «Шесть пар черных сапог» (см. с. 48—49). Их нет нужды мелодизировать; следует лишь показать своеобразие речевых красок и ритмического сопровождения (оно может быть обогащено ударными инструментами).

РИТМИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В ФОРМЕ РОНДО

Приобретенную сноровку в импровизации разного рода формально замкнутых фигур следует использовать теперь в форме *рондо*, которое представляет собой смену *тем* (она исполняется *tutti*, то есть всеми) и *куплетов* (импровизируемые «солистами» промежуточные части) и может служить первым примером более крупной музыкальной формы.

В самой маленькой форме рондо тема (А) проводится трижды; если обозначить промежуточные части (куплеты) буквами В и С, то получится схема простейшей формы рондо: А—В—А—С—А. Однако форма рондо может быть расширена благодаря новым куплетам и следующими за ними тематическими повторениями. В заключительной части обязательно проходит тема.

Ритмическая импровизация в форме рондо — основа такой работы; проводится такая импровизация при помощи хлопков, притопов, шлепков и щелкания пальца-

ми, а затем используются и маленькие ударные инструменты. *Тема* рондо может представлять собой двух- или трехчастную форму, причем для оживления формы может быть также использован диалог двух групп (вопрос и ответ).

Вот одна из моделей ритмического рондо:

30
A Tutti

Хл.
Хл.
Прт.

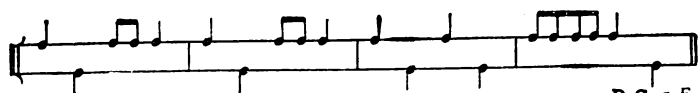
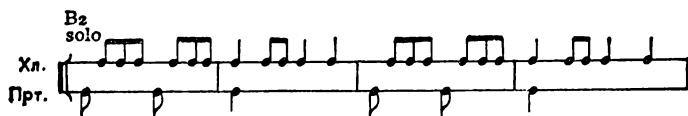
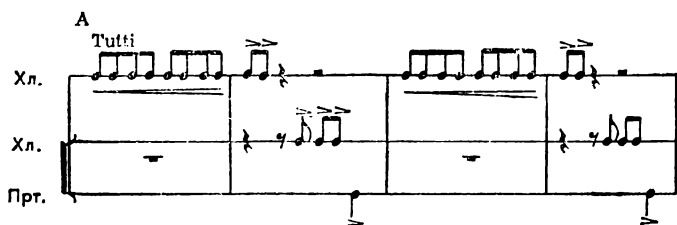
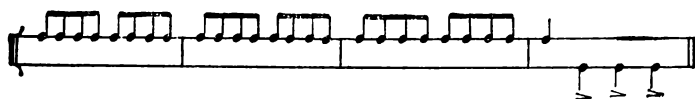
Fine

B solo
p

Хл.
Прт.

A Tutti

Хл.
Хл.
Прт.



D. C. a. F.

А вот примеры тем-заданий для импровизации ритмического рондо:

31a

Хл. *f*

Хл. *p*

6

Хл. *f*

Хл. *p*

В 4/4

Хл. solo *f*

Хл. tutti *p*

1. 2.

Хл. *f*

Хл. *p*

Опять-таки можно создать и закрепить форму темы с помощью речевых упражнений (ритмизации подходящих текстов). Куплеты надо импровизировать. Для того чтобы соблюсти уверенность в темпе и ритме, импровизация может быть проведена на основе оstinатного

ритмического сопровождения, которое должно быть продолжено и после заключения темы. Импровизацию в этом случае лучше всего начинать после паузы от двух до четырех тактов, во время которой звучит лишь фигура сопровождения. «Ритмические дополнения», которыми ученик умеет уже пользоваться, могут быть применены теперь в куплетах: вначале в виде диалога между учителем и одним учеником или группой учеников; затем — между учеником и учителем или между группами учеников; наконец, в виде «монолог» солиста или солирующей группы, причем сами же они исполняют и вопрос, и ответ. Расширения формы куплета можно достичь путем повторения периода (начальное предложение — последующее предложение), вставки средней части (лучше всего в виде дважды повторенного вопроса, отличающегося благодаря этому от части А своей незавершенностью) и возвращения (репризы) части А (вопрос — ответ); благодаря этому создается трехчастная репризная форма.

Тема рондо вступает всегда сразу же после окончания куплета (так как пауза нарушила бы здесь контраст, который создается при возвращении темы рондо).

Только с подвинутыми учениками можно попытаться импровизировать, не ограничивая их определенной формой и предоставляя им самим установить временную протяженность своей импровизации. Трудность состоит здесь прежде всего в том, чтобы убедительно построить заключение куплета, то есть так, чтобы потребовалось вновь вернуться к теме рондо. Отсутствие мелодических и гармонических средств затрудняет решение этой задачи. Поэтому лучше обратиться к такого рода заданиям после мелодических импровизаций в форме рондо и использовать тогда более развитую форму ритмического рондо.

МЕЛОДИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В ФОРМЕ РОНДО

Ритмическое рондо может быть сочинено независимо от мелодических и гармонических соотношений, так как временные построения можно создать одними шумовыми и звуковыми (без определенной высоты) красками; но мелодическое рондо без ритмической организации не-

мыслимо. Название «мелодическое рондо» служит, таким образом, лишь для того, чтобы отличить его от «ритмического рондо», но вовсе не имеет в виду отделить мелодическое начало от ритмического.

Пятиступенный звукоряд без полутонов — хорошая основа и для мелодической импровизации в форме рондо. В качестве темы может быть использована любая песня в пятиступенном звукоряде, которую раньше ученики пели или играли. Конечно, темой для рондо могут стать мелодизированные поговорки. Например, в «Шульверке» имеется образец такого мелодического рондо¹:

32 **4 Allegro**

Всяк иг-ра-ет и по-ет, пусть о-дин те-перь нач-нет.
Бу-дем петь и тан-це-вать, бу-дем ве-се-ло иг-рать.

Гл. с.
Гл. а.
Гл. а.
Кс. а.
Л-ры
Т-ки
Б-н б.
Бас

Вторая строка вокальной партии — текст заключительного куплета.

¹ Тема этого рондо, которая дается с русской подтекстовкой представляет собой мелодизацию немецкой поговорки «Jeder spielt so gut er kann und jetzt kommt der Erste (а затем — Nächste, Letzte) dran».

Всяк играет и по-ет, пусть один телеръначет.
Будем петь и танцевать, будем весело играть.

p

pp

pp pizz.

Fine p

Кс.а.

Кс.а.

Т-ки

Б-н Б.

Бас

p

f **a tempo**

Всяк иг_ра_ет и по_ет, пусть другой те_перь нач_нет.

Гл.с.

Гл.а.

Гл.а.

Кс.а.

Л-ры

Т-ки

Б-н б.

Бас

più lento

Всяк иг_ра_ет и по_ет, пусть другой те_перь нач_нет.

Гл.с.

Гл.а.

Гл.а.

Кс.а.

Л-ры

Т-ки

Б-н б.

Бас

p

pp

pp

p

Гл. а. *p*

Кс. а.

Т-ки

Б-н б.

Бас

a tempo

Всяк игра_ет и по_ет, тре_тий пусть те_перь начнет.

Гл. с.

Гл. а.

Гл. а.

Кс. а.

Л-ры

Треуг.

Б-н б.

Бас

più lento

Всяк играет и поет, третий пусть телеръначет.

p
pp
p

Сос.с.
Кс.а.
Т-ки
Б-н б.
Бас

p



Тема не всегда должна быть заранее мелодически зафиксирована: она может импровизироваться на заданный ритм всем составом (*tutti*); отличие темы от куплета скажется сначала лишь в смене *tutti* и *solo* (и в том и другом случае импровизируются пятиступенные мелодии). Можно, например, начать со следующего упражнения: все инструменты играют в пятиступенном звуко-ряде на любой высоте знакомый уже ритм («Всяк играет и поет»). Хотя каждый участник исполняет собственную мелодию, в совместной игре создается, конечно, ритмизованное пятитоновое звучание, если одна из мелодий не выдвинется случайно на первый план. Дифференциация частей формы может быть достигнута при помощи разной инструментовки (например, металлофоны вступают лишь во втором разделе), различных сопровождающих ритмов и т. п. Куплеты исполняются в этом случае «солистами» или солирующими группами, которые попросту еще раз играют свою мелодию (или новую); она может теперь прозвучать без всякого сопровождения или под аккомпанемент небольшого состава инструментов. Как в «ритмическом рондо», так и в куплетах «мелодического рондо» может быть использована диалогическая структура. О распределении ролей можно договориться заранее (кто сыграет вопрос, а кто — ответ).

К импровизации куплетов (и к исполнению темы рондо) могут быть привлечены наряду со штабшпилями все имеющиеся мелодические инструменты. Исполните-

ли должны лишь приноровиться к пятиступенному звукоряду и, стало быть, пропускать в мажорном семиступенном звукоряде IV и VII ступени выбранной тональности (отличное упражнение!).

Внимательный педагог-музыкант не пройдет мимо того, что различные формы рондо в основе своей соответствуют структуре *Concerto grosso* с характерной для него сменой *tutti* (*Concerto*) и *solo* (*Concertino*). После изучения простых репризных форм и после музицирования в форме рондо можно и должно использовать благоприятный повод и разъяснить ученикам, приведя соответствующие примеры из музыкальной литературы, наиболее простые вопросы из области музыкальных форм и стилей, само собой разумеется, если возраст позволяет им все это осознать. Тот, кто сам музицировал и участвовал в импровизации таких форм, и как *слушатель* легче найдет путь к пониманию выдающихся произведений искусства, написанных на основе такого рода типичных структур.

ПЕРЕХОД ОТ ПЯТИСТУПЕННОГО К ШЕСТИ- И СЕМИСТУПЕННОМУ МАЖОРНОМУ ЗВУКОРЯДУ

На учительских курсах и в дискуссиях постоянно поднимается вопрос: сколько времени следует музицировать в пределах пятиступенного звукоряда? Наш ответ гласит: по меньшей мере в течение одного школьного года (если считать, что два часа или хотя бы один час в неделю предоставлены для музыкальных занятий), но лучше еще дольше. Здесь, как, в сущности, всюду в сфере воспитания, нетерпение учителя — самое большое зло. Торопливость приводит к поверхностному изучению пятиступенного звукоряда и свидетельствует о недооценке его значения и его музыкальных возможностей.

Мы уже обосновывали свою точку зрения: только благодаря тому, что музицирование ограничивается пятиступенным звукорядом, создается предпосылка для подлинной творческой работы и вместе с тем для последующего введения семиступенного звукоряда, который будет восприниматься теперь без традиционных условностей. Прежде всего следует освободиться от пред-

ставления, будто мажорная мелодика связана только с определенными гармоническими кадансирующими оборотами. Основу элементарной мажорной мелодики (она близка оборотам ионийского лада) образует пятиступенный звукоряд, с которым ученики уже хорошо знакомы. Здесь надо, однако, заметить, что тот пятиступенный звукоряд, который занимает в I томе «Шульверка» преобладающее место, развился из детской мелодии зова, бытующей в условиях Центральной Европы.

В других музыкальных культурах могут сказываться другие условия, и поэтому одна форма пентатоники не может рассматриваться как обязательная для всех (как и речевые и диалектные тексты, использованные в немецком издании). Таким образом, в варианты «Шульверка», изданные на иностранных языках, включаются и другие пентатонические лады, заимствованные или соответствующие народной музыке и детскому фольклору той или иной культуры. Конечно, и в условиях нашей культуры минорно-пентатонические мелодические обороты и звуковые формы, встречающиеся в старинных песнях и в упоминавшихся уже примерах из «Шульверка» (как, скажем, в песне «Солнце»), могут быть использованы более широко, и не только в рамках мелодий, возникающих из попевки зова.

Однако в любом случае пятиступенный бесполутоновый звукоряд, в каких бы ладовых вариантах он ни появлялся, образует наилучшую основу для первых импровизационных упражнений, особенно там, где привычный мажоро-минор занимает преобладающее положение и где в силу этого групповая импровизация невозможна (во всяком случае, вначале; об импровизации в рамках элементарных каденций будет еще кое-что сказано в дальнейшем).

Дополнительные звуки на IV и VII ступенях, заполняя малые терции V — III и VIII — VI, расширяют пятиступенный звукоряд до шести- и семиступенного. Мы умышленно подчеркиваем ступеневый характер звуков, так как его следует в данном случае познать раньше, чем любую гармоническую функцию. В соответствии с этим и здесь бұрдон образует основу для сопровождения. Из «блуждающего бурдона» выделяются II, а затем и VI ступени; в чередовании с I ступенью они приобретают самостоятельное значение.

Во II томе «Шульверка» приводятся примеры мажорных (шести- и семиступенные звукоряды) песен и пьес, построенных на бурдоне и на других ступенях. Наряду с музицированием в шести- и семиступенном звукорядах необходимо время от времени возвращаться к песням и упражнениям в пятиступенном звукоряде. Это вовсе не означает, что педагог делает шаг назад или топчется на одном месте. Напротив, такое возвращение к пройденному вызвано необходимостью закрепить навыки музицирования на первичных основах элементарной ритмики, мелодики и гармонии. К тому же возросшие знания и опыт открывают новые возможности и для творчества в пятиступенном звукоряде. Таким образом, сохраняются плодотворные связи между пятиступенным и семиступенным звукорядами, что предохраняет от опасности скатиться к традиционной манере.

Шести- и семиступенный звукоряды позволяют ввести новые формы сопровождения — параллельное движение второго голоса в терцию или в сексту, как, скажем, в следующем отрывке из «Колыбельной»:

34

Гл. с.

Гл. а.

Гл. а.

Кс. а.

Бас

Спи, ба-ю бай, ско-ре-е за-сылай, о-вечек пала старожит, ус-

-ну-ли птички лес молчит. Спи, ба-ю бай, ско-ре-е за-сылай.

В пятиступенном звукоряде такого рода второй голос был бы невозможен.

Богаче становятся и оstinатные фигуры. Вот несколько примеров из раздела «Ostinati гlockеншпилей»:



В примечаниях ко II тому «Шульверка» Орф пишет по поводу исполнения фигур *ostinato* следующее:

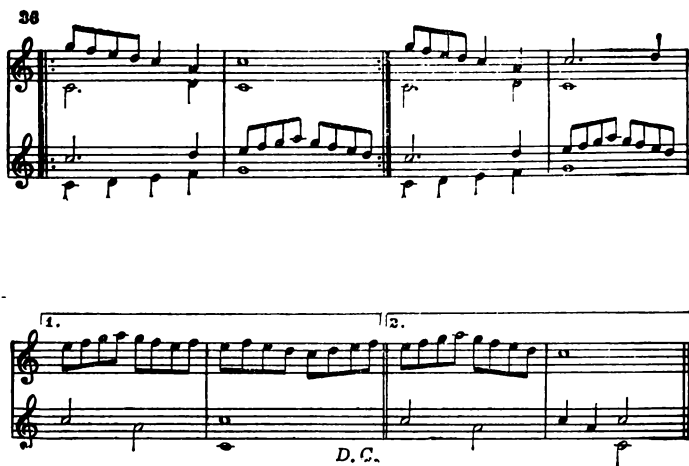
«*Ostinato* следует всегда играть подвижно и звучно, чтобы побудить учеников к мелодической импровизации. С другой стороны, возникшая мелодия должна соответствовать *ostinato*. Для того чтобы хорошо играть *ostinato*, нужно длительно упражняться; к тому же должна быть воспитана взаимная чуткость играющих *ostinato* и импровизирующих мелодию.

Чем меньше мелизматик в оstinатном сопровождении, тем больше возможностей будет предоставлено для мелодической импровизации на основе такого *ostinato*.

Ostinati, обогащенные большим количеством мелизмов, не могут на первых порах быть использованы как основа для импровизации. Необходим большой опыт, обдумывание, развитое мелодическое чувство, чтобы избежать неподходящего переkreщивания голосов, бессодержательных параллелизмов и чтобы создать ясную и яркую мелодию. Поэтому на этом этапе работы игра такого рода *ostinati* может быть в известном смысле самоцелью.

Постепенно нарастающая и убывающая или же ступенчатая динамика способна придать такому *ostinato* законченную форму и оживить его. Кроме того, можно ввести импровизационное начало и в саму мелодию *ostinato*».

Вот один из примеров:



После того как введено ступеневое сопровождение, добавляются новые звуковые фактурные упражнения, прежде всего с использованием звучания трезвучий. Такая фактура образуется при параллельном движении голосов по звукам чистых трезвучий тональности. В отличие от реального голосоведения, при котором избегается параллельное движение голосов, речь здесь идет об обогащенном в звуковом отношении одnogолосии, встречающемся во многих элементарных формах у истоков многоголосного музицирования (как в высокоразвитых, так и в примитивных культурах). Удачным примером такого изложения может служить народная песня, помещенная в III томе «Шульверка» (приводятся один куплет и заключение):

1.

2.

3.

Кто ра- но

Фл. д.

Гл. с.

2 Гл. а.

Б-цы

Бас

p *pizz.* *p*

1.

2.

3.

встал, кто ра- но встал? Наш друг Мар- тин, наш

Фл. д.

Гл. с.

2 Гл. а.

Мет.

Г-ры

Б-цы

Бас

p *arco*

1. друг Мар-тин.

Фл. д.

Сос. с. *p*

Гл. с. *pp*

2 Гл. а. *pp*

Мет.

Кс. а. *pp*

Г-ры

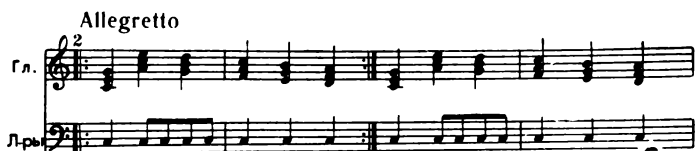
Б-цы

Л-ры *pp*

Бас *pizz.* *pp*

D.C.

В примечаниях К. Орфа в конце этого тома имеются два примера упражнений на импровизацию параллельными трезвучиями:



Пользоваться следует только чистыми трезвучиями (мажорными или минорными, в зависимости от ступеней); следовательно, никаких «уменьшенных»! Поэтому в мажоре исключается трезвучие на VII ступени. Гармоническая напряженность этого трезвучия нарушила бы мелодическое движение.

Приведенная народная песня (пример № 37) может служить образцом, показывающим, как можно украсить параллельное движение обыгрыванием звуков и их задержанием (во втором четырехтакте песни) и избежать

благодаря этому прямолинейного использования этой звуковой фактуры. Способ изложения никогда не должен становиться узаконенной манерой!

II ступень, несмотря на ее субдоминантовый характер, мелодически еще тесно связана с I, к которой она устремляется; в отличие от этого, VI ступень в сочетании с I создает звуковую последовательность особого рода, которая характеризуется тем, что оба звука этого сочетания хорошо совмещаются с тонами пятиступенного звукоряда. Таким образом, I и VI ступени могут быть использованы для сопровождения пентатонических мелодий. Благодаря такому сопровождению мажорные мелодии семиступенного звукоряда приобретают минорную окраску, что способствует незаметному переходу от мажорной диатоники к минорной. Вот удачный пример мелодии, оттененной сопровождением I и VI ступеней:

39 $\frac{3}{4}$ Мягко, подвижно

The musical score is for a piano piece, numbered 39, in 3/4 time, marked "Мягко, подвижно" (Softly, flexible). It features a pentatonic melody in the right hand, which is accompanied in the left hand using the I and VI degrees of the scale. The score is written for four staves: Treble (right hand), and Bass (left hand) with two staves. The right hand melody is marked with a forte *f* dynamic at the beginning and a piano *p* dynamic at the end. The left hand accompaniment is marked with a piano *p* dynamic. The lyrics are in Russian: "лет. ний дождь и лес вздохнул, смолк лет. ний дождь и лес вздохнул, луч". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

солнца в чашу заглянул. Ау, ау, ау,

Гл. с.

Гл. а.

1
Г-ры

2

Л-ры

Бас

rubato

dolce

dolce

rit.

ay.

Гл. с.

Гл. а.

1
Г-ры

2

Л-ры

Бас

pp

pp

pp

arco

pp

В конце концов применение различных ступеней как в чередовании, так и в одновременном звучании придает некоторую остроту звучанию мажорного лада; мелодика же («ионическая»), хотя имманентно испытывает уже необходимость в гармонизации, не попадает, однако (благодаря органному пунктам, параллельному движению голосов и подчеркиванию характерных особенностей ступеней), под влияние той аккордовой функциональности, которая характерна для классических кадансовых формул.

ВВЕДЕНИЕ ДОМИНАНТ

С введением доминант (в III томе «Шульверка») начинается новый раздел музыкальных упражнений, которые, казалось бы, уводят из мира бурдонного и ступеневоего сопровождения. Несомненно, что гармонический элемент приобретает теперь доминирующее значение и что в связи с этим возникает опасность скатиться к традиционной манере музицирования. Однако опасность эта дает себя знать лишь в том случае, если обязательные упражнения в пятиступенном звукоряде не проводились с достаточной основательностью. В предварительных замечаниях к III тому говорится: «Упражнения, в которых использованы доминанты, ведут в хорошо знакомую музыкальную сферу; есть, однако, основание высказать следующее предположение: благодаря предшествующим упражнениям чувство стиля настолько развилось и укрепилось, что не позволит скатиться к трафаретно-традиционному — прежде всего в импровизации».

Речь идет, следовательно, не о том, чтобы обойти или даже вытеснить гармоническое воздействие доминант, а совсем о другом: о том, чтобы постичь это воздействие как одну из возможностей среди многих других, а не как единственную или наилучшую форму сопровождения в музыкальной композиции. Стилистическую односторонность не устранить путем исключения тех или иных признаков, определяющих стиль (это может иногда принести пользу как временная мера, как своего рода диета); напротив, ее, односторонности, мож-

но избежать, если учесть все типичные возможности использования ритмических, мелодических и гармонических средств в элементарном музыкальном построении.

Итак, никакой новой односторонности! Напротив, необходимо ее преодолеть путем нахождения общих для всех стилей основ. Бурдон и ступени следует понимать не как предварительные формы или предварительные ступени гармонического сопровождения, а как соотношение неких иных сил во взаимодействии музыкальных элементов; доминирование гармонического начала отодвигает на задний план мелодический элемент и наоборот. Ритм же остается и тут и там главной силой; гармонические средства могут повлиять на него, но не вытеснить.

Первооснова воздействия доминанты заключена не в аккордовом, а в интервальном напряжении между верхним и основным тонами квинты. Построенные над этими звуками аккорды повышают (или уменьшают) напряжение, создаваемое движением баса по квинтовому интервалу, и обогащают в звуковом и гармоническом отношениях этот процесс.

Поэтому первые упражнения на доминанты должны быть как можно более скромными по звучности, а все внимание сосредоточено на основополагающем движении баса. Для этой цели особенно подходят задания и упражнения, предназначенные для флейт и литавр; подготовкой служат упражнения, которые предусматривают исполнение басовых фигур, построенных на соотношениях I—V ступеней. Используя эту возможность, следует продолжить тренировку в технике игры на литаврах, обратив внимание прежде всего на рациональное распределение голосов между обеими руками. Вначале вместе с литаврами следует играть тонико-доминантовые фигуры в разных регистрах на всех других инструментах, имеющих определенную высоту, так как речь идет, по сути дела, не о басовом регистре, а о гармоническом сопровождении с доминантами. Бас не всегда является основным гармоническим тоном! (Обращенные формы трезвучий!)

Примером пропуска терций в аккордах, построенных на основных звуках тоники и доминанты, может служить аккомпанемент в балладе «Бернауэрин»:

Три

Кс.с.

Кс.а.

Г-ры

Б-н м.

Б-н б.

Л-ры

Бас

всадника скачут тропинкой крутой и видят вдруг дома алушке лесной, Бер.

нау-э-рин, где ты, вый-ди, к нам вый-ди!

Кс.с.

Кс.в.

Г-ры

Бн.м.

Бн.б.

Л-ры

Бас

Благодаря тому, что звучание ограничивается чистыми квинтами, доминантовый эффект сосредоточивается на элементарном соотношении квинт; вводный тон исключается и сохраняется в мелодии. С пропуском вводного тона (большой терции доминанты) мы встречаемся и в инструментальных танцевальных пьесах, помещенных в III томе «Шульверка». Впоследствии вовсе не нужно избегать полного доминантового трезвучия. Следует, как и везде в «Шульверке», сначала ограничиться самым существенным, осознав, как музыкальные процессы развиваются из их первоначальных основ. Силу воздействия доминанты лучше всего показать на трех примерах, в которых вступление ее задерживается предшествующим накоплением сил.

В старофранцузской детской песне «Carillon de Vendôme»:

41 **Simple**

First system of the musical score for 'Simple'. It consists of seven staves. The top staff is a vocal line with lyrics 'Din don din don'. The second staff is a vocal line with lyrics 'Coc.c'. The third and fourth staves are for two voices, labeled '1' and '2' for 'Гл.с.' and 'Гл.а.' respectively. The fifth staff is for the 'Мет.' (metronome) and the sixth staff is for the 'Бас' (bass). The tempo is marked 'p' (piano).

Second system of the musical score for 'Simple'. It consists of six staves. The top staff is a vocal line with lyrics 'din don din don din don.'. The second staff is a vocal line. The third and fourth staves are for two voices, labeled '1' and '2' for 'Гл.с.' and 'Гл.а.' respectively. The fifth staff is for the 'Мет.' (metronome) and the sixth staff is for the 'Бас' (bass). The tempo is marked 'p' (piano) and 'pizz.' (pizzicato) is indicated on the bass staff.

p

Orléans. Beaugency Notre Dame de Cléry,
 Quel chagrin. quel ennui, de compter toute la nuit

Din don din don

Coc. c.

Fl. c.

Fl. a.

Met.

Bac

Orléans, Beaugency, Notre Dame de Cléry, Ven-dô-me, Ven-dô-me
 Quel chagrin, quel ennui, de compter toute la nuit les heures, les heures

din don din don din don

благодаря длительному органному пункту на тонике, доминантовый эффект воспринимается как яркое заключительное утверждение (доминанта вступает лишь в предпоследнем такте).

Иное дело в «Колыбельной» (см. пример № 42). Здесь мелодия опирается на доминантовое звучание и лишь после длительного парения приходит в заключительном такте к тонике. В отличие от этого случая, когда доминанта простирается на целый мелодический раздел, во французской детской игровой песенке «На мосту Авиньон» (приводится небольшой отрывок) — быстрая смена тоники и доминанты (см. пример № 43).

42 $\frac{4}{4}$ Плавно

Не плачь, сынок поспи, дру.

Сос.с.

Гл.с.

Гл.а.

Мет.

Кс.а.

Г-ра

Л-ры

Бас

pizz

ЖОК, ВОТ-ВОТ, ВОТ, ВОТ, ДВЕ НАДЦАТЬ ДВЕ НАДЦАТЬ ЧАСОВ

pp p p p p p pp arco pizz. p

43 $\frac{2}{4}$ Allegro

На мос-ту А-винь-он, ти-ри-бим-бом

1 Гл.с. 2 Гл.с. 1 Гл.а. 2 Гл.а. 1 Кс.с. 2 Кс.с. 1 Кс.а. 2 Кс.а. Буб. Л-ры

f f f f f f f

ти-ри-бим-бом, мы танцу-ем, по-ем, ти-ри-бим-бом ти-ри-бом.

The score consists of eight staves. The top staff is a vocal line with lyrics. The next three staves are empty, likely for additional vocal parts. The bottom three staves are instrumental accompaniment, featuring a mix of eighth and sixteenth notes.

В другой французской песне:

44 $\frac{2}{4}$ Allegretto

Возвра-ща-ясь из Вер-са-ля, был я ве-сел, пе-сню

Гл.с. *p*

Гл.а. *p*

Кс.с. *p*

Треуг.

Бас *p*

The score is for a piece in 2/4 time, marked Allegretto. It includes a vocal line with lyrics and five instrumental parts: Grand Chorus (Гл.с.), Grand Alto (Гл.а.), Chorus Solo (Кс.с.), Triangle (Треуг.), and Bass (Бас). The vocal line and the Bass part are marked with a piano (*p*) dynamic. The Grand Chorus and Grand Alto parts also have a piano (*p*) dynamic marking. The Chorus Solo part is marked with a piano (*p*) dynamic. The Triangle part is marked with a piano (*p*) dynamic.

пел. Вдруг по_ чув_ство_ вал, как кто- то за ру_

кав ме ня за_ дел. Я у_ ви_дел мальчу_ га_ на креп_ко

он щен_ка дер_ жал: „Ой, возь_ ми_ те ще_ ноч_ка“, мальчу_

ган ска . зал . - „Ой, возьми . те ще . ночка, чтоб он не про . пал .“

Гл. с.

Гл. а.

Кс с.

Треуг.

pizz

Бас

тоника и доминанта противопоставляются как тональности и играют формообразующую роль: первая часть — в основной тональности, вторая — в доминантовой. Внутри частей господствует бурдонное сопровождение.

После верхней доминанты вводится нижняя (IV ступень). Во взаимосвязи I и IV ступеней напряжение складывается по-иному: движение направлено вниз к основному тону квинты, а затем (IV—I) возвращается к верхнему звуку квинтового интервала (следовательно, вопреки силе тяготения гармонического центра в квинтовом интервале). Тяжесть основного тона квинты должна быть преодолена при возвращении к тонике; в доминантовом же обороте движение подчиняется силе притяжения основного тона квинтового интервала. Заключительный оборот IV—I поэтому более суров, сдержан (сравнительно с V—I), ибо воспринимается не как падение, а как движение к концу; в обороте же V—I доминирует сила гармонического тяготения. Оба заключительных оборота, каждый из которых имеет свои характерные особенности, надо сопоставить друг с другом и использовать в музицировании. Нижняя и верхняя доминанты, следуя друг за другом, образуют совершенный каданс. В элементарном музицировании этот оборот сначала подготавливается чередованием I—V—I и I—IV—I. Характерным примером могут служить вариации на лютневую пьесу «Gassenhauer» («Уличная песенка») Ганса Нейдлера (1536).

1
Кс. а.

2

1
Кс. а.

2

1

2

1

2

p

p

p

1

2

1

2

1

2

1

2



Сначала между IV и V вставляется I ступень, а затем — в тактах 17 и 18 — IV и V следуют непосредственно друг за другом. Тут и речи нет о реальном голосоведении, и об этом свидетельствует параллельное движение трезвучий IV и V ступеней, строго запрещенное в учебниках гармонии. В этом же разделе III тома имеются другие примеры использования нижней доминанты в песнях и инструментальных пьесах. Среди них — пьесы, предназначенные для исполнителей, которые напевают мелодию без слов и сами себе аккомпанируют на ксилофонах. Вот один из примеров:

46 $\frac{2}{4}$ Allegretto

Пение

Кс. а.

1.

p

2.

f



В примечаниях к этим пьесам К. Орф замечает:

«Исполнитель должен петь, вернее, напевать, тихо, как бы для себя самого и сам себе аккомпанировать. Такая интерпретация позволит лучше всего передать характер этой музыки, в известном смысле близкой южному фольклору. В динамических градациях бессловесно напевающий голос следует за звуковысот-

ными подъемами и спадами мелодии; соответственно играется и партия сопровождения».

Специальная глава «Шульверка» посвящена использованию в музицировании септим и нон. Такие звуковые обороты, распространенные в альпийских народных песнях, благодаря многократным «перепевам», следует понимать не как кадансовые доминантсептаккорды, а как свободно парящие звучания, движение которых не подчиняется правилам голосоведения. Возникает своеобразного рода *звуковой мелос*. Одним из наиболее интересных примеров может служить южнотирольская песня:



которая приводится в своем оригинальном виде, без сопровождения. (Не следует забывать, что наряду с инструментальным музицированием следует заниматься и многоголосным пением без сопровождения.)

Звуковое обогащение и обострение доминанты в фольклорных танцах, прежде всего в танцах с переменным размером, иной раз тесно связано с ритмом; перемен^а размера совпадает со сменой тоники и доминанты:





В некоторых случаях в «Шульверке» умышленно записана только структура танца, а исполнители сами должны найти инструментальное оформление или симпровизировать сопровождающий голос.

Очень важно, обращаясь к инструментальному оформлению и особенно к импровизационному исполнению таких пьес, помнить, что звуковедению отдается преимущество перед голосоведением. Это в первую очередь приводит к тому, что по мере необходимости основные гармонические комплексы (I, IV, V) выделяются в звуковом и ритмическом отношениях; при этом на одни и те же гармонические структуры могут создаваться разные мелодии. Само собой разумеется, что такая импровизация на основе определенного гармонического плана может быть использована и в рондо, что ее, импровизацию, нужно проводить в разных тональностях и совершенствовать.

МИНОР

В области ладовой диатоники минорный характер определяется ориентацией мелодических и гармонических оборотов внутри квинты на малую терцию.

Малая терция, входящая в сферу минорного трезвучия, влечет за собой раскрепощение мелодических сил, которое позволяет идти далеко вперед. Подготовлено было это раскрепощение тем, что в мажорном ладу подчеркивался ступеневый характер сопровождения.

Упражнения в миноре также начинаются с бурдона и ступеней и могут проводиться вслед за такими же упражнениями в семиступенном мажорном звукоряде. И наоборот, наряду с упражнениями в миноре следует все время повторять и обновлять упражнения в пятиступенном и мажорном семиступенном звукорядах. То обстоятельство, что минорные упражнения помещены в двух специальных томах «Шульверка» (IV и V), про-

диктовано, как и все предыдущее, не методическими, а практическими соображениями — удобством распределения учебного материала. Разумеется, построение «Шульверка», взятое в целом, соответствует пути естественного музыкального развития детей, познанный на основе опыта работы с ними; во всяком случае, в Центральной Европе минорная мелодика начинает занимать достаточно большое место в музыке для детей сравнительно поздно и лишь после мелодики в пятиступенном звукоряде и в мажоре. В IV томе находим примеры в эолийском (чистый минор), дорийском и фригийском ладах. Эти лады прежде всего отличаются друг от друга положением полутоновых ходов, но по сути своей — несхожестью их музыкального характера.

В *эолийском* ладу минорный характер выражен яснее всего (в понятие «ясно» не вкладывается, конечно, оценка явления), так как звуки тонического минорного трезвучия ни с какими другими тонами семиступенной гаммы не образуют ни уменьшенных, ни увеличенных интервалов. Поэтому в эолийском ладу минорная диатоника устойчива и ее звуковой состав открыт как для пятиступенного звукоряда, так и для мажорной диатоники.

Дорийский лад характеризуется большой секстой к основному тону; VI ступень образует с терцовым звуком тонического минорного трезвучия тритон (увеличенную кварту). Это нарушение своеобразия минорной терции влечет за собой, если иметь в виду гармоническую сферу, просветленный характер дорийского лада, обусловленный мажорным строением субдоминантового трезвучия. Дорийский лад — «светлый минор»; поэтому лад этот позволяет выразить музыкальными средствами радость, даже необузданное веселье или же сочетание светлого и темного, столкновение полярных явлений и переживаний.

Фригийский лад, характерной стороной которого является малая секунда (полутоновый ход), — «темный минор»; тритон (II пониженная и V ступени) расшатывает стабильность тонической квинты и часто связывается поэтому с выражением горя и отчаянья. В IV томе помещено много примеров характеристического использования минорных ладов для интерпретации текстов различного содержания.

Открытый внеличный характер эолийского лада подходит к такой песне, как «Кукушечка» (приводится первый куплет и заключение):

49 $\frac{2}{4}$ Оживленно

Ку-

Кс.с.(2-3)

Кс.а.(2-3) *f*

ку_ шечка раз_ би_ ла_ ся, нас влес не при_ гла_ ша_ ет, но

мысль об э_ той се_ рой_ птичке, нас не по_ ки_ да_ ет. Ку- *rit. f*

ку_ шечка раз_ би_ ла_ ся, нас влес не при_ гла_ ша_ ет, но

мысль об э_ той се_ройптичке нас не по_ ки_ да_ ет.

Гл.с.

Гл.а.

Кс.с.

Кс.а.

Кс.а.

Бас

Чуть спокойнее

pp

Гл.с.

Гл.а.

Кс.с.

Кс.а.

Сос.с.

Бас

p

pp

к календарным поговоркам, связанным с временами года, и к другим текстам подобного содержания. Дорийский лад используется, скажем, во французской весенней песенке «Месяц май»:

50 *2 solo p dolce*

Треуг.
Флейты или струнные

Ме- сяц май, ме- сяц май, ме- сяц

Хор

май, по- лон солнца ме- сяц май. Зе- ле- ным

по- лем мы пой- дем, зе- ле- ным по- лем мы пой-

дем, пше- ни- цы всхо- ды мы най- дем, пше- ни- цы

Гл.
Треуг.
Флейты или струнные

вско-ды мы най-дем, мы най-дем. Ме-сяц

pp

май, месяц май полон солнца ме-сяц май. *dolcissimo*

в пасторальных и многих других вокальных и инструментальных пьесах.

А такие тексты, как «Mutter, ach Mutter, es hungert mich» («Мать, о мать, я голоден!»; приводится отрывок):

51 $\frac{3}{4}$ Ребенок

Mut-ter ach Mut-ter es hun-gert mich

Фл.с.
Фл.в.
Фл.т.
Бас

Gib mir Brot sonst ster-be ich

This musical system features a vocal line on a single staff with lyrics. Below it are four empty staves, likely for piano accompaniment. The lyrics are: "Gib mir Brot sonst ster-be ich".

Мать

War-te nur, mein lie-bes Kind Mor-gen wollen wir sa-en ge-schwind

p

This musical system features a vocal line on a single staff with lyrics. Above the staff is the word "Мать" (Mother). Below the staff is the word "p". The lyrics are: "War-te nur, mein lie-bes Kind Mor-gen wollen wir sa-en ge-schwind".

Хор

Und als das Korn ge-saet war, rief das Kind noch immer dar

Фл. с.

Фл. а.

Фл. т.

Фейг.

Бас

ff

This musical system features a vocal line on a single staff with lyrics. Above the staff is the word "Хор" (Chorus). Below the staff is the word "ff". The lyrics are: "Und als das Korn ge-saet war, rief das Kind noch immer dar". Below the vocal staff are five empty staves, likely for piano accompaniment. The staves are labeled on the left: "Фл. с.", "Фл. а.", "Фл. т.", "Фейг.", and "Бас".

как «Die arme Bettelfrau singt das kranke Kind in Schlaf» («Бедная нищенка баюкает больного ребенка») — оба текста из сборника «Волшебный рог мальчика» — и многие другие, могут быть хорошо переданы музыкальными средствами фригийского лада.

Эти связи между характером лада и содержанием текста не следует, конечно, понимать прямолинейно и превращать в застывшие схемы. Ясно, что не бывает текстов с совершенно идентичным содержанием. Самый выбор лада еще не дает гарантии, что музыкальное высказывание будет удачным; оно-то и придает ладу его характер. Если связи между ладом и музыкальным содержанием рассматривать как нечто раз и навсегда установленное, огрубляются и опошляются самые тонкие и глубокие черты этих взаимосвязей. Ученики не должны проходить мимо них (поэтому привлечь к ним внимание необходимо), но ни в коем случае нельзя воспринимать их как непреложные догмы.

Из приведенных указаний следует, что очень многие песни, пьесы и упражнения в минорном диатоническом звукоряде (как и кое-что из II и III томов) предназначены не только для музицирования с детьми младшего школьного возраста, но и для работы со старшими учениками (с юношеством и даже со взрослыми). В еще большей мере это относится к пьесам из последнего (V) тома «Шульверка», о котором речь пойдет дальше. Понятие «ребенок» следует рассматривать шире, чем принято в биологии; и об этом будет кое-что еще сказано дальше.

СТУПЕНИ В МИНОРЕ

О бурдонном сопровождении в миноре ничего нового сказать нельзя. Ступеневое сопровождение соответствует тем же соотношениям, что и в мажоре, но в перевернутом виде; соединение I и VII ступеней в миноре является обращением последовательности I и II ступеней в мажоре; I и III в миноре соответствуют VI—I в мажоре. Решающим является сдвиг гармонического центра в сторону минорного трезвучия. Открытый, парящий характер минора побуждает продолжить работу над остинатной техникой. Мы находим здесь примеры превращения простых остинатных фигур в «звучо-

вое остинато», очень метко названное в примечаниях Орфа «звучо-ковровым» или, иначе, «звучовым орнаментом»:

52
а

Гл.
Кс. с.
Кс. а.
Мет.
Б-н
Л-ры
Бас

pizz.

и т.д.
и т.д.



Такая орнаментальная звуковая фактура, которая в первую очередь должна стимулировать импровизацию, — основа музыкальных форм совсем иного рода, которые отличаются от «динамично развивающихся» или «сотканых из мотивной разработки» форм, характерных для музыки XVIII и XIX веков. Развитие чувства формы на материале пьес, опирающихся на орнаментальные (статичные) построения, с одной стороны, пробуждает понимание новой музыки, а с другой — способность переживать как очень старые формы музицирования, встречавшиеся на ранних стадиях высокоразвитых культур (а также в примитивных культурах), так и фольклор всех времен и народов.

После остигатной смены ступеней следует перейти к свободной смене ступеней, которая обуславливается главным образом строением ведущей мелодии. Вот один из такого рода примеров — пьеса, построенная на трезвучиях, для флейт или других инструментов:



По поводу такого рода пьес Орф делает следующее замечание:

«Начинать нужно с простых построений — с трезвучий в тесном расположении:

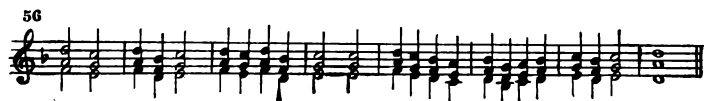


То же построение в широком расположении — терции ведут мелодию:



или же — в обращении, причем терции, которые вели мелодию, перенесены в бас; фобурдон, одна из старейших форм народного музицирования, является звуковым

обогащением чистого одноголосия (в тесном и широком расположении):



Пьесы, построенные на трезвучиях, к которым может быть присоединен органый пункт (выдержанный басовый звук) или бурдон, следует сочинять самим, в том числе в дорийском или фригийском ладах. Пример в фригийском ладу:



Обязательно избегайте уменьшенных квинт! Обращайте внимание на заключения!»

Из параллельного движения трезвучий (само оно подготавливается последовательностями чистых квинт и кварт) рождается — благодаря перестановке, голосов, прежде всего терций трезвучий, — импровизационный органальный способ изложения, основой которого продолжает оставаться параллельное движение голосов. Опевания и украшения не должны полностью вуалировать, а тем более разрушать эту основу, так как в противном случае стилистические намерения музицирующего могут быть неправильно поняты: изложение будет превратно истолковано как многоголосное, но с плохим голосоведением.

Любая импровизация должна быть подчинена определенной форме и соответствовать определенной структурной основе, которая несет на себе, подобно решетке кристалла, все строение и все отклонения, украшения

и варианты. А такой «решеткой кристалла» органично-го изложения является параллельное движение голосов чистыми октавами, квинтами, трезвучиями и обращенные формы таких звучаний. Все эти виды композиционного строения, взятые в целом, мы называем монофонией (однозвучием). В отличие от гомофонии и полифонии, в монофонии подчеркивается одинаковая функциональная направленность всех голосов (не имеющих еще самостоятельного значения и функций). В основе своей, как уже не раз говорилось, монофония остается одnogолосно звучащим мелосом.

Вслед за пьесами из трезвучий в «Шульверке» даются импровизационные упражнения на опевание терций.

Вот один из самых простых образцов:



Орф замечает по этому поводу:

«...Этот вид музицирования открывает широкий простор для простых, но очаровательно звучащих импровизаций. Тот, кто знаком с лютневой и клавирной музыкой XVII века, легко найдет стилистические связи между нашими упражнениями и этой музыкой».

Время от времени следует возвращаться к упражнениям в мажоре, так как приобретенный опыт в миноре даст возможность добиться новых результатов и в мажоре.

СВОБОДНЫЙ РЕЧИТАТИВНЫЙ (ДЕКЛАМАЦИОННЫЙ) СТИЛЬ

По мере того, как слух развивается и в известном смысле раскрепощается от характерного для мажора чувства тяготения к основному тону, появляется возможность сделать то, что до сих пор было неосуществимо, — всесторонне использовать свободно движущуюся, не зависимую от метрическо-вертикальных связей и акцентов ритмику. Примерами могут служить следующие два речитатива на старонемецкие тексты из «*Sacrina Vugana*», песенной рукописи XIII века:

68

Флейта
струнные или
голос

Сно_ва асе_нь_на_м_при_шла_и_тя_ж_ко_ста_ло_на
ду_ше. О_па_ли_цве_точ_ков_ле_пест_ки. Де_ре_вья
го_лы_е_сто_ят. Пти_чки_боль_ше_не_по_ют. О, о, о-о,
где_бы_где_вы_пти_чки_мо_и?

pp

61

Флейта
струнные или
голос

Холодный ве_тер вдруг на_бе_жал. Ве_

тер вspi_ну дул, нас на_го_нял. Ве_ тер трав_ку

в по_ле по_мял. Ве_тки де_ре_вьев ве_тер ло_мал. Как ни

ста_рался, но солнце не про_гнал!

pp

Речитативное псалмодирование («певучее рассказывание») текстов, в которое могут быть включены в соответствующих местах и мелизматические фигуры, опирается на естественный речевой ритм. И опять-таки подобного рода музицирование может быть проведено в пределах мажорного и пятиступенного звукорядов; упоминавшееся тяготение к основному тону, свойственное мажору, следует преодолеть, и оно не должно теперь выполнять метрорасчленяющую роль. Любая гимническая проза может быть прочитана в такой манере. При речитативном изложении рекомендуется поручать исполнение сначала отдельным голосам (зачин, запев) для того, чтобы побудить хор, отвечающий «солисту»

или продолжающий его декламацию, произнести текст возможно свободнее и без метрических акцентов. Остерегайтесь слишком медленных темпов! Следует объединять не отдельные слова, а предложения и строки. При этом наиболее важные цезуры и заключения могут быть отмечены «звучащими знаками препинания» (удары «secco»): запятая, точка с запятой, вопросительный знак, двоеточие — светлым звучанием, высокими звуками, неустойчивыми ступенями (V); точка, восклицательный знак — темным, грузным звучанием, низкими тонами или устойчивыми ступенями (I).

Звук определенной высоты, на котором произносится речитатив, объединяет разделы формы; от него можно временно отойти только в связи с проходящими интонационными отклонениями, а изменять — лишь по окончании какого-то раздела. Только при мелодически гибкой ритмике, которую в этом случае нельзя уже рассматривать как речитатив (см. примеры № 60—61), речитативный тон становится основой развивающегося дальше мелодического построения. Можно широко использовать сочетание метрически связанных и свободных ритмов, чередуя речитатив, пение и игру: игры и танцы, объединенные в более крупные формы, предоставляют прекрасные возможности для музицирования. Побудить к этому могут сказочные изречения и сказочные игровые сцены, помещенные в IV томе «Шульверка». В примечаниях к ним привлекается внимание, с одной стороны, к тому, какое значение приобретает соотношение слова и звучания, а с другой — к внутренней связи инструментария, используемого в «Шульверке», с миром кукольного театра. Не следует забывать о нашем требовании: с осторожностью применять звуковые средства, ибо в противном случае исчезнет волшебство звуковых красок. Приведенные в «Шульверке» примеры служат моделями. Отдельные сцены могут быть объединены и стать «картинами», «актами» и даже целыми сказочными постановками. Вряд ли следует напоминать, что и здесь следует использовать материал предыдущих томов.

Особое внимание надо обратить на примечание Орфа об использовании минорного пятиступенного звукоряда:

«Наряду с упражнениями в различных минорных ладах, следует музицировать и импровизировать в пятиступенном звукоряде минорного наклонения. *Ostinati*

бурдонного характера и здесь могут стать основой сопровождения:

62 $\frac{3}{4}$.

и т.д.

и т.д.

и т.д.

и т.д.



Начинать эти импровизации следует обязательно на штабшпилях с соответствующими пластинками. Лишь тогда, когда музицирующие настолько освоятся с этим звукорядом, что «соскальзывание» за пределы лада станет невозможным, можно начать вокальную импровизацию.

Относительно легкая импровизация одного голоса (в том числе и на инструменте) может быть довольно быстро обогащена путем присоединения новых голосов. При этом каждому голосу следует поручать особую задачу (длинные выдержанные ноты, повторение звуков, особая мелодическая подвижность и др.) для того, чтобы не возникло никакого звукового хаоса (это легко может случиться, если происходит совершенно свободная «импровизация для себя самого»). Вслушивание в то, что происходит в других голосах, открывает новые импровизационные возможности, в том числе и имитацию. При всей свободе в частностях импровизация должна быть облечена в определенную форму. Очень важно сохранить в этих импровизационных упражнениях руководящую роль ведущего голоса, который регулирует также динамические градации:

68

First system of a musical score. It consists of four staves. The top three staves are treble clefs, and the bottom staff is a bass clef. The top three staves contain whole rests. The bottom staff contains a sequence of eighth notes, mostly beamed in pairs. Below the staves, there are 16 vertical tick marks, each aligned with a note in the bottom staff.

Second system of the musical score. It consists of four staves. The top staff has whole rests. The second staff contains a melody of eighth notes. The third staff contains a melody of half notes with a slur. The bottom staff contains a sequence of eighth notes, mostly beamed in pairs. Below the staves, there are 16 vertical tick marks.

Third system of the musical score. It consists of four staves. The top staff has whole rests. The second staff contains a melody of half notes with a slur. The third staff contains a melody of half notes with a slur. The bottom staff contains a sequence of eighth notes, mostly beamed in pairs. Below the staves, there are 16 vertical tick marks.

Fourth system of the musical score. It consists of four staves. The top staff contains a melody of eighth notes. The second staff contains a melody of half notes with a slur. The third staff contains a melody of half notes with a slur. The bottom staff contains a sequence of eighth notes, mostly beamed in pairs. Below the staves, there are 16 vertical tick marks. The system ends with the text "и т.д." on the right side of each of the four staves.

Ни на одной стадии музыкального обучения изученное ранее не может считаться полностью исчерпанным. Все пройденное содержится в новом, и к нему, к пройденному, следует обязательно возвращаться на последующем этапе.

ДОМИНАНТЫ В МИНОРЕ

В V томе «Шульверка» вводятся доминанты минорной диатоники, а сверх того — новые ритмико-мелодические и речевые упражнения. Необходимо обратить внимание на то, что эти упражнения связаны с основополагающими упражнениями, помещенными в I томе, и являются их продолжением и дополнением.

Упражнения, в которые вводится доминантовое сопровождение в миноре, отличаются от аналогичных упражнений в мажоре тем, что сначала используется V ступень без вводного тона, то есть доминанта в чистом (натуральном) миноре; в пределах классического стиля с такого рода доминантами вряд ли придется встречаться. Доминантовый эффект, лишенный вводнотонного начала, тем самым сводится к элементарному напряжению, которое создается квинтовым интервалом; на этой основе подготавливаются все более сложные доминантовые эффекты, в том числе мажорно звучащая вводнотоновая напряженность. При доминантовом сопровождении без вводного тона мелодия остается еще свободной от направляющего воздействия гармонии, хотя и не лишается гармонической опоры. В первых номерах доминантовый эффект пока еще завуалирован и лишь едва ощущается необходимость в тоническом разрешении.

Вот один из таких музыкальных примеров (на текст старой немецкой поговорки):

64

Man kann wohl le_ sen
О том, что бы_ ло,

was ein mal ge_ we_ sen,
про_ чи_ тать ты мо_ жешь,

a... ber nicht schreiben, was einmal wird blei - ben.
 но то, что бу - дет, напи - сать не смо - жешь.
 was wird blei - ben.
 ты не смо - жешь.

Всюду еще ясно ощущается связь с бурдоном. Выше (когда речь шла о первых упражнениях, предназначенных для введения доминанты в мажоре) мы уже обратили внимание на особо важное значение пьес для мелодических инструментов с литаврами (или другими басами); эти басы помогают воспринять и пережить самую суть доминантового сопровождения — основополагающую интервальную сопряженность. I и V ступени могут следовать одна за другой, или же между ними может быть больший или меньший промежуток. Остатные фигуры вроде, скажем, таких:

65 2

Кс. с.
 Кс. о.
 или:
 или:
 или:
 или:



надо исполнять в самых разнообразных вариантах. При этом следует обратить внимание на то, чтобы мелодии, импровизируемые на основе подобных оstinатных фигур, охватывали большие отрезки и тем самым контрастиро-

вали с короткими оstinatными фигурами. Мелодии могут быть в эолийском, дорийском и фригийском ладах, так как минорная доминанта уживается с каждым из них.

Приводим отрывок из песни с использованием в отыгрыше дорийской сексты:

66 $\frac{2}{4}$ Allegretto

Фл. с.

Фл. а.

Фл. б.

Кс. а.

Буб.

Бас

Жил-

был пастух ле_ ни_ вый, о, до че_ го сон_ ли_ вый: прос_

р

р

р

р



Примером чередования доминанты с пропущенной терцией и полного минорного тонического трезвучия может служить вокальная пьеса на текст старинного немецкого стихотворного изречения XIV века:

67 Очень оживленно

Wer ba-den wil ein rap-pen weiß, und
 dar-an legt sein gan-zen fleiß, und an der sun-nen
 sche wil derrn, und wint wil in ain ki-sten sperrn,
 und un-ge-lück wil tra-gen fail,
 und was-ser bin-den an ain sail, und ai-nen ka-len
 wil be-scheern der tut, das da un-nütz ist gern

По этому образцу (вокальное трехголосие, ограниченное тоникой и доминантой) могут быть построены и другие простые композиционные задания. Идя по такому пути, легко положить поговорки и изречения на полнозвучную музыку; имеется немало примеров, показывающих, что даже в рамках этих скромных гармоний можно добиться известных творческих успехов. В конце может быть использовано и мажорное звучание в миноре (как в только что приведенном примере), и минорное заключение в виде чистой квинты или унисона. Надо побудить учеников следить за тем, как тонко отличаются друг от друга концовки и сколь по-разному можно оформить заключения. При работе с коллективом ни одно из возможных предложений не должно расцениваться как нечто абсолютно хорошее; надо воодушевить учеников, чтобы они находили собственные решения. По мере расширения и обогащения звукового материала легче становится выявить индивидуальные особенности учеников, проявляющиеся в упражнениях по сочинению и импровизации.

Теперь, используя расширившиеся выразительные средства, можно по-новому разработать форму баллады, эпической песни. В «Шульверке» помещен образец такой баллады «Herr Olof» на текст И. Г. Гердера (опирающийся на сюжет старой датской баллады).

В примечании Орф пишет: «...Слово «баллада» происходит от английского «ballards». Со времен Гердера и Гёте под балладами понимаются песни и стихотворения, в которых повествуется в народном духе об исторических и легендарных событиях. В отличие от романтической широко развитой баллады, «Шульверк» возвращает балладу к ее исходной форме — к строфической хороводно-танцевальной пьесе».

ВВОДНЫЙ ТОН В МИНОРЕ

Было бы ошибкой (исходя из того значения, какое имеет гармонический минор в кадансовой гармонии классической и романтической музыки) прийти к заключению, будто бы использование вводного тона в миноре ограничивается названными музыкальными стилями. Мы находим вводный тон в многочисленных народных минорных мелодиях, которые, вне всякого сомнения, не имеют ничего общего с классической музыкой. Вводный тон может иметь разное значение: как мелодическое, так и гармоническое; как интервальное, так и аккордовое; как побочное, так и существенное. Было бы поэтому пуританством отказываться от использования вводного тона из опасения вернуться к ограниченной стилевой манере; столь же односторонним было бы и применение вводного тона всюду и везде. Нам кажется, однако, что вначале вводный тон следует употреблять осторожно, в скромном звуковом и аккордовом оформлении, подчеркивая тем самым его мелодическую функцию. Следует возвращаться к бурдонным упражнениям, импровизировать опорные басы к одноголосным мелодиям и постоянно включать упражнения без вводного тона.

И в одной и той же мелодии вводный тон может чередоваться с малой септимой натурального минора, как это показано в «Старинном танце солнцеворота» (мелодия XVI в.):

68 $\frac{2}{4}$ Мерно

Фл. с.
Фл. а.
Фл. т.
Фл. б.
Б-н.
Б-н б.
Т-ки
Бас

p
pizz.
p

В связи с этой пьесой и использованием вводного тона Орф пишет:

«В первый раз этот танец должен быть исполнен только блокфлейтой и барабаном. При повторениях сначала вступают «опорные басы» (теноровые и басовые блокфлейты), затем контрабас и большой барабан. Пьеса эта может быть развита.

На «опорных басах» можно импровизировать новые мелодии:



Следует включить в работу импровизационные упражнения, которые были бы построены на минорных мелодиях с вводным тонсом, опирающихся на различного рода бурдоны:

Русская песня

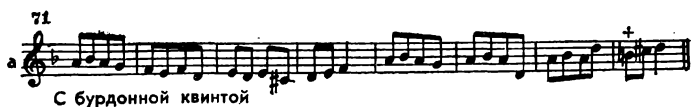




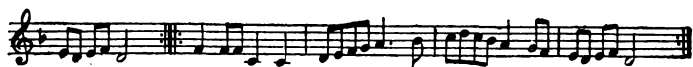
Русская песня



Увеличенная секунда, которая благодаря вводному тону образуется между VI и VII ступенями, может быть превращена в диатонический интервал путем повышения VI ступени:



Английский танец времен Елизаветы



либо может остаться как характерный интервал, выходящий за рамки диатоники:



Сказанное относится и к IV повышенной ступени:



Многочисленные песни и танцы народов восточной и юго-восточной Европы могут служить примером:

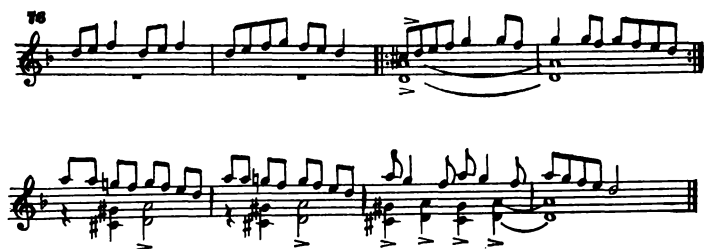


Одноголосные мелодии могут быть обогащены в звуковом отношении использованием параллельного движения чистыми квинтами и квартами (а также сектаккордами):





Эти созвучия по желанию могут быть удвоены на разных инструментах во всех регистрах, а также мелодически колорированы. Вводные тоны можно использовать в «блуждающем бурдоне»:



Вернемся к «Старинному танцу солнцеворота» (см. пример № 68). VII ступень натурального минора опирается в этом танце на трезвучие III ступени, которое противопоставляется доминантовому мажорному трезвучию и тем самым гармоническому вводному тону. Такие противопоставления часто встречаются в старинных песнях и пьесах не только в миноре, но и в мажоре, там, где целотоновый шаг к тонике (малая септима к основному тону) — миксолидийский оборот — контрастирует с мажорной доминантой.

В мажоре миксолидийская ступень может встретиться в мажорном трезвучии (в функциональной теории

оно рассматривается как субдоминанта к субдоминанте) или же в минорном трезвучии (минорная доминанта в мажоре). В миноре малая септима (VII ступень натурального минора) может появиться как квинта трезвучия III ступени или как основной тон трезвучия VII ступени. Оба аккорда могут быть противопоставлены трезвучию мажорной доминанты в одной и той же композиции. Отклонение в параллельный мажор, которое влечет за собой контрастное сопоставление мажорной доминанты минора с квинтой параллельного мажора (она же — минорная терция V ступени минора), может иметь формообразующее значение, как, скажем, в следующем старинном каталонском танце:

77 $\frac{2}{4}$ Allegro

Все пустились в пляс веселый, пум, пум, пум! Посма

Фл. д.

2 фл. а.
Фл. т.

Гл. а.

Кс. с.

Кс. а.

Треуг.

К-ты

Т-ки

Л-ры

Бас

f pizz.

-тре_ ли впра_ во_ вле_ во, от_ сту_ пи_ ли шаг_ на_

-зад_ А те_ перь пойдем по кру_ гу; у_ лыб_

Allegretto

...немся все друг другу, пум, пум, пум! Посмо- пум!

Если в пьесе встречается последовательность вводного тона и «шагающего» тона (как можно было бы назвать VII ступень натурального минора), то это вносит в диатонику хроматическое обострение; к нему прибавляется (в миноре с вводным тоном) еще и другое обострение — между малой секстой и большой септимой (увеличенная секунда). Как известно, это обострение было уничтожено в так называемом мелодическом миноре благодаря повышению VI ступени или, лучше сказать, благодаря введению дорийской сексты. Минорный характер выражен в этом звукоряде (мелодическом миноре) одной только минорной терцией в тоническом трезвучии; поэтому в обратном движении мелодиче-

ского минора повышение VI и VII ступеней аннулируется, и, таким образом, натуральный минор соседствует с «омажоренным» минором.

В примечаниях Орфа к V тому, которые были уже приведены, имеются примеры различных минорных мелодий и показано, какие возможности предоставляет вводный тон.

В дополнение к этим принципиально важным указаниям можно высказать еще и следующее соображение: уже отмечалось, что вводный тон может быть использован либо чисто мелодически с бурдонным сопровождением, либо вместе с «шагающим» тоном в гармонической сфере мелодии или целого построения; но наряду с этим вводный тон может быть начисто лишен какой-либо доминантовой функции, если он опирается на свою чистую верхнюю квинту или нижнюю кварту либо же на свое минорное трезвучие или (если вводный тон в верхнем голосе) на сектаккорд. Гармоническое начало уступает место звуковому, вводный тон становится основой интервала или аккорда, и к нему присоединяется квинтовый звук, который выходит за пределы тонального звукоряда (например, в заключительном обороте, когда *си—ре-диез—соль-диез* переходят в *ля—до—ля*).

Ре-диез чужд ля минору и не позволяет проявиться доминантовой функции, которая в классическом миноре была бы охарактеризована доминантовой септимой *ре*. Мы снова сталкиваемся с терпкими звуко-мелодическими оборотами, встречающимися прежде всего в заключительных оборотах органных построений (фобурдон — ложный бурдон). В музыке готики, ставшей сегодня доступной (произведения Перотинуса, Г. де Машо и других мастеров XI—XIII вв.), можно найти многочисленные примеры, позволяющие ознакомиться со стилистическими возможностями и своеобразной прелестью таких композиционных форм.

Освобождение вводного тона от доминантовой функции подчеркивает звуко-мелодическое значение хода на малую секунду; сочетание же вводного тона со звуком малой сексты (VI ступень) влечет за собой обострение *гармонического* напряжения. Однако интервал увеличенной секунды может быть использован не только в восходящем движении (скачок к вводному тону

и нормальное разрешение вводнотонового напряжения), как это имеет место в классической гармонии, но и приобрести самостоятельность и стать характерным интервалом. Речь идет о движении в ином направлении (об «отскоке» от вводного тона, остановке на звуке малой сексты или обратном скачке от этого звука и т.д.) и о том, чтобы не поддаваться желанию обязательно разрешать звук малой сексты в квинту. Все это также противостоит вводнотоновой тенденции...

IV СТУПЕНЬ В МИНОРЕ; ДИСКАНТИРОВАНИЕ

Введение IV ступени (субдоминанты) в миноре не вносит никаких новых проблем; плагальный заключительный оборот IV—I, о котором была уже речь, приобретает в миноре, благодаря своеобразию минорного трезвучия, еще более суровый характер. Дорийская секста (мажорная субдоминанта в миноре) вносит просветление; она также должна получить гармоническую опору. Примером может служить следующая вокальная пьеса на текст ранних миннезингеров:

78 Ты со мной, я сто-бой знай;

solo
dolce

Ты со мной, я сто-бой, знай,

пом-ни, мой ми- лый: в мо- ем ты

пом-ни, мой ми- лый: в мо- ем ты

серд- це замкну-та веч- но; по- то- рян

серд- це замкну-та веч- но;

клю-чик от не- го, ты бу-дешь на веч- но в нем.

ты бу-дешь на веч- но в нем.

Овладев всеми гармоническими основами в семиступенном звукоряде, можно обратиться к более развитым формам импровизационных упражнений. Ставится новое задание — дискантирование на заданные мелодии и целые построения (которые сами по себе могут быть «законченными пьесами»).

По поводу этих упражнений Орф пишет в примечаниях к V тому «Шульверка»:

«...К данной мелодии свободно импровизируется новый голос. Важно, чтобы в этом упражнении, которое должно воспитывать чувство формы, новая мелодия была бы достаточно пластична. Не следует опасаться возникающего порой параллельного движения, а также жестких созвучий, появляющихся в сочетании с данной мелодией. Какого рода характер может носить дискантирование, показывают примеры. Их ни в коем случае не следует рассматривать как готовые пьесы. Вначале легче всего удастся гаммообразное обыгрывание. Затем следуют упражнения в секстах и терциях.

Не всякая мелодия или построение дает возможность дискантировать. При некотором опыте легко найти подходящие образцы. Следует обратиться и к дискантированию в мажоре.

В основе приведенного примера лежит известная французская детская песенка «На мосту Авиньон»:





В самом же «Шульверке» находим и примеры дискантирования в миноре. Итак, дискантирование заключается в том, чтобы обвить новым верхним голосом заданную мелодию или гармоническую структуру. Как и во всех импровизационных упражнениях, вначале следует избегать всяких запинок и исправлений; лучше примириться с мелодическими шероховатостями, чем с нарушениями ритмического движения. Конечно, со временем всякие случайности должны быть исключены.

Дискантирование можно проводить на всевозможных инструментах, а также напевая (без текста). С заданной мелодией или заданным построением импровизирующий должен предварительно хорошо ознакомиться, особенно — с гармонической структурой. От дискантирования прямой путь ведет к свободному варьированию, которое в «Шульверке» показано на примере *чаконы*¹:

¹ Состав инструментов: в *Larghetto* — сопр. флейта, тен. и бас. флейты (или струнные), бас; в *Allegro* — сопр. флейта, альт. ксилофон, бас.

80 $\frac{3}{4}$ Larghetto

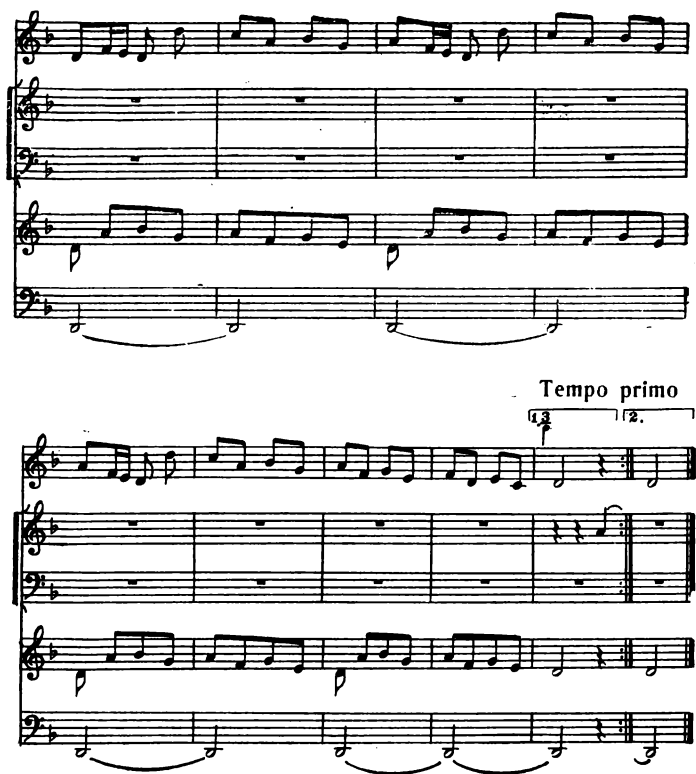
The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring a series of chords and single notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring a series of chords and single notes. The tempo is marked 'Larghetto' and the time signature is $\frac{3}{4}$. The word 'pizz.' is written above the first measure of the bottom staff.

The second system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring a series of chords and single notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring a series of chords and single notes.

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef, featuring a series of eighth notes. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring a series of chords and single notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring a series of chords and single notes.

The fourth system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single melodic line in treble clef, featuring a series of eighth notes. The middle staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring a series of chords and single notes. The bottom staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring a series of chords and single notes.





Чакона — оstinатная форма, выросшая из предшествующих оstinатных упражнений. Здесь элементарные упражнения и элементарное музицирование, разработанное в «Шульверке», подходят к своему рубежу. По другую его сторону начинается иная область — учение о композиции.

В последнем томе «Шульверка» еще раз приводятся ритмико-мелодические упражнения и речевые пьесы, которые надо рассматривать как расширение и обобщение того, что было начато в I томе. В примерах и упражнениях находим: усложненные ритмические построения и переменные размеры, озвученные речитативы большой протяженности, сочетание речевых упражнений с инструментальным сопровождением (как, скажем, во французской сказке «Маленькая блошка и маленькая муш-

ка» — модель сказочного спектакля, который оживляется звуками и ритмами) и свободно импровизируемые мелодии. Все эти упражнения следует использовать вместе с материалом предыдущих томов. Выйдя за пределы ритмико-мелодических упражнений, учащийся должен вслушаться во взаимосвязи слова и звука, словесного содержания и музыки, словесного ритма и ритма музыкального; вслушаться во все это на примерах, в которых озвучены и ритмизованы такие великие произведения, как тексты из «Фауста» Гёте или из «Антигоны» (в свободном поэтическом переводе Гельдерина). Сказанное относится к речитативной интерпретации преданий, легенд и других текстов.

В этом же томе «Шульверка» многие примеры дают возможность потренироваться в инструментовке пьес. Здесь возможны разные задания: инструментовка пьес, к которым обращаются впервые, и новое звуковое оформление уже инструментованного ранее. Опорами в этой работе могут служить лишь слух и воспитанный на хороших образцах вкус, а кроме того — правильное понимание текста и содержания оркеструемой пьесы. При этом надо обратить особое внимание на звуковое равновесие между одинаковыми по своей значимости голосами пьесы.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ

Если бросить взгляд на всю «Музыку для детей» (то есть на ту часть «Шульверка» Орфа, о которой была здесь речь) в целом, то сначала может испугать обилие приведенного в пяти томах материала — упражнений, песен, инструментальных пьес и заданий. И вместе с тем это обилие — лишь часть значительно более обширного материала, который был собран в течение многих лет Карлом Орфом и соавтором «Шульверка» Гунильд Кеетман.

— «Шульверк», — сказал однажды Карл Орф, — это дикий кустарник, который подстригли. Кое-что ценное было принесено в жертву ножницам, и этого, к сожалению, нельзя было избежать, когда придавали «Шульверку» ту форму, в которой он мог бы быть сегодня опубликован. Пока что пришлось отказаться от того, чтобы

объединить в «Шульверке», там, где это возможно, музицирование с играми и танцами. Это предполагается сделать (в той мере, в какой подобные вещи могут быть описаны и охарактеризованы) в специальных дополнительных тетрадах, которые будут опираться на дальнейшие эксперименты и поиски таких форм музицирования в сочетании с играми и танцами, которые отвечали бы музыкальным и педагогическим задачам «Шульверка».

«Шульверк» — это только начало. Но Орф не ищет завершенности; напротив, он стремится к дальнейшим изменениям и преобразованиям, а это присуще всему живому. Речь идет не о методических проблемах частного или специального характера (их должен самостоятельно разрешить каждый воспитатель, опираясь на собственный опыт и учитывая условия своей работы), а о современных музыкально-педагогических проблемах, имеющих основополагающее значение. Учитель, осознавший серьезность этих проблем, не отступит перед возможными трудностями и неудачами, которые могут возникнуть в течение первых недель и месяцев работы, не вернется к старым практическим методам; он продолжит свои поиски и постепенно приучит себя и учеников к светочу творческой свободы, не забывая, что на первых порах свет может и ослепить. Если скучно становится ученикам, то часто лишь потому, что скучает педагог. Работа должна доставлять радость всем ее участникам — и детям, и педагогу.

«Музыка для детей» — это музыка и для тех людей, которые не только не заглушили в себе все то, что связано с детством, но, напротив, сохранили в душе своей его сокровенную суть или сумели снова разбудить в себе детскость. Речь, конечно, идет не о инфантильных порывах, когда истинно детское превращается во внешне ребячливое, а о творчески-созидательном наивном начале, свойственном играющим детям . . .

В. КЕЛЛЕР

**КУДА ВЕДЕТ
«ШУЛЬВЕРК»
ОРФА?**

Ответы на критические вопросы

Помещенные здесь вопросы и ответы — концентрат тех бесед с моими коллегами, которые приходилось вести на педагогических съездах, курсах и встречах по поводу «Шульверка» Карла Орфа. Вопросы эти задавались скептиками или противниками «Шульверка». Ответы призваны были устранить ошибки и предотвратить недоразумения, возникающие в связи с «Шульверком», но не ставили своей целью высказать нечто окончательное или исчерпывающее. Впрочем, в педагогике критерием, позволяющим оценить новые идеи, служит лишь опыт и его результат. Но цели воспитания и его направления должны быть предметом обсуждений. Дискуссия, к примеру, могла бы протекать так.

Не является ли «Шульверк» «микрокосмосом» индивидуального стиля Карла Орфа?

Нет. «Шульверк» — это собрание моделей элементарной музыки и музыкальных упражнений. Индивидуальный стиль Карла Орфа, с каким мы встречаемся в его сценических произведениях, развился из его экспериментов в Гюнтершуле (Мюнхен) — поисков новых инструментов, новых музыкальных и танцевальных форм. И его «Шульверк», и его творчество выросли на

одной и той же почве, на основе элементарной музыки, движения и речи.

Верно ли мнение, что «Шульверк» прежде всего предназначен для того, чтобы подготовить будущую публику к восприятию сценических произведений самого Орфа?

Нет, ибо трудно найти другого современного композитора, который в меньшей мере, чем он, нуждался бы в специальной подготовке своей публики. Карл Орф приобрел своих слушателей еще до опубликования «Шульверка» (и за десятилетия до того, как могли бы сказаться результаты его педагогических усилий) благодаря всемирному успеху его произведений, прежде всего — «Кармины Бураны» и «Умницы».

Не уводит ли инструментарий Орфа — ксилофоны, металлофоны, гlockenspiel и т. п. — от звучности классического оркестра? Не приведет ли экзотический характер звучания орфовского оркестра к тому, что будут преграждены пути, ведущие к переживанию и пониманию произведений западноевропейской культуры?

Использованные в «Шульверке» штабшпили служат для музицирования и импровизации детей, юношества и музыкантов-любителей в сфере элементарной музыки, доступной всем людям. Классические музыкальные инструменты как в отношении техники игры, так и с музыкальной точки зрения предъявляют к играющим слишком большие требования, и их невозможно поэтому использовать в школах или группах, где не обучаются музыкально одаренные, особо заинтересованные или подготовленные учащиеся. Об исключении классических инструментов не может быть, конечно, и речи. Свидетельством могут служить вышедшие в рамках «Шульверка» Орфа («Музыка для юношества») сборники для рояля и скрипки. Именно музицирование на штабшпилях, блокфлейтах, маленьких ударных и других инструментах, используемых в «Шульверке», помогает раннему выявлению способных в музыкальном отношении детей, которые могут быть своевременно привлечены к изучению какого-либо классического инструмента. Звучание штабшпилей никак нельзя считать более экзотичным, чем звучание других инструментов элементарной музыки, которые, кстати говоря, использовались — имеются в виду ксилофоны, ручные барабаны и многое

другое — и в Европе (например, в средневековой танцевальной музыке) и которые в настоящее время применяются во всем мире помимо орфовского «Шульверка», в частности и в джазе. Европейские дети с таким же удовольствием сопровождают свое пение хлопками в ладоши, как африканские, азиатские и американские. Орфовские штабшпили образуют мост между мелодическими и ритмическими инструментами, между пением и игрой; благодаря наглядному распределению пластинок, они, штабшпили, и оптически помогают постепенному овладению звукорядом. Орфовские инструменты не вытеснили никаких классических инструментов, но они заполнили ту брешь, наличие которой до сих пор не давало возможности приобщить всех детей к музицированию.

Не слишком ли мало внимания уделяется в «Шульверке» пению?

Нет! В семидесяти процентах пьес и упражнений «Шульверка» доминирует вокальный элемент.

Не принесет ли инструментальное сопровождение, вынуждая громко петь, вред голосу и его развитию?

Да, если инструменты используются неправильно! Орфовские инструменты по характеру своему — тихие инструменты, и играть на них следует соответственно. Если использовать их экономно и сообразно их музыкальному характеру, они — как и речевые упражнения — способствуют развитию голоса и воспитанию правильного пения.

В «Шульверке» отдается предпочтение пентатоническому звукоряду. Не тормозит ли это музыкальное развитие детей, которые, как известно, уже в детском саду без особых трудностей способны овладеть песнями в семиступенном звукоряде?

Нет, как раз наоборот: музицирование и импровизация в бесполутоновом пятиступенном звукоряде не позволяет слишком рано закрепить музыкальные представления детей на кадансирующей мажоро-минорной тональности. Она не подходит для импровизационных и творческих упражнений еще и потому, что музыкальные образцы обладают здесь подавляющей силой. Кроме того, бесполутоновый пятиступенный звукоряд позволяет проводить коллективную импровизацию. Впрочем, «Шульверк» Орфа не ограничивается пятиступенным

звукорядом, а использует его как важную основу ладовой мелодики и тональности. Наряду с пением, музицированием и импровизацией в пятиступенном звукоряде, можно и даже следует петь песни и в семиступенном звукоряде. Уже во II томе «Шульверка» вводится шести- и семиступенный звукоряд.

Каким образом может быть перекинут мост от оstinатных форм и парафонных (основанных на параллельных интервальных последовательностях) композиционных приемов к классическому и романтическому музыкальным стилям?

В «Шульверке» имеются не только оstinатные формы и парафонные пьесы, но и (в III и V томах, а также в дополнительных тетрадах — «Песнях для школы») элементарные формы в кадансирующих тональностях, в которых мажорные и минорные мелодии поддерживаются основными гармоническими функциями (тоникой, доминантой и субдоминантой). Классическая метрика и связанное с ней построение мотивов, предложений и периодов уже подготавливаются в «Шульверке» основными ритмико-мелодическими упражнениями в форме рондо (даны начальные такты ритма и мелодии, которые надо дополнить и продолжить). И «романтическое» отражено в «Шульверке» при использовании песенного наследия XIX века; благодаря прозрачному и ясному композиционному изложению, освобожденному от «струящейся» гармонической фигурации, раскрывается истинный эмоциональный тон этих песен, и они становятся в силу этого более доступными для современного музыкального восприятия.

Каким путем «Шульверк» подготавливает музыкальное сознание к восприятию современной музыки?

«Современная музыка» — в этом понятии много различных оттенков и значений, во всяком случае, это некое множество. Было бы неверно предъявлять к «Шульверку» чрезмерные требования и искать в нем прямые пути к познанию всех, часто противоречивых, тенденций современной музыки... Ввести в «поздний стиль» (в современную музыку) можно только путем исторического и систематического изучения музыкальных произведений, а такое изучение будет плодотворным лишь в том случае, если вместо болтовни будет предварительно развит и подготовлен слух. Лучшим же средством раз-

вития слуха остается целостное элементарное музицирование, и «Шульверк» предоставляет для этого достаточно материала, от которого можно оттолкнуться. Основательное музыкальное воспитание, опирающееся на элементарную музыку, создаст иммунитет как против обывательского обожествления всего прошлого, так и против снобистского идолопоклонства и некритического преклонения перед любым «модерном». «Шульверк» не оказывает предпочтения какому-либо музыкальному направлению, а пытается найти средства для своевременного становления и развития музыкальных способностей всей детей.

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора	5
Л. Баренбойм. <i>Карл Орф и институт его имени</i>	7
В Зальцбурге	7
Карл Орф и беседы с ним	11
Орф-исполнитель	16
О «Шульверке» К. Орфа	21
Институт Орфа	34
Воображаемый урок	44
Краткие практические выводы	49
К. Орф. <i>«Шульверк». Итоги и задачи</i>	51
Г. Кеетман. <i>Элементарное музыкальное воспитание</i>	65
Предисловие	65
Первая часть. Ритмико-мелодические упражнения	67
Основные положения	67
Ритмические упражнения	73
Размещение и осанка	73
Упражнения на быстроту реакции	74
Вычленение «ритмических блоков»	75
Игры с использованием «ритмических блоков»	75
Игра «Эхо» и другие задания	79
Сопровождение к заданной мелодии	90
Сопровождение к декламации и пению самих детей	94
Руководство, придумывания, добавления	106
Различные варианты ритмических игр на добавление	108
Мелодические упражнения	113
Размещение инструментов и поза детей при игре на штабшпилях	114
Сопровождения, песни, пьесы	116
Сопровождение к импровизируемым мелодиям	116
Сопровождение к песням, построенным на двух и трех ступенях	118
Песни на двух и трех ступенях	125
Пьесы и песни, построенные на гаммообразных отрез- ках звукоряда	126
Возможные формы работы над пьесами и песнями	133
Сочетание нескольких оstinатных сопровождений	135
Придумывания и добавления	141
Указания к первоначальной игре на блокфлейте	149
Вторая часть. Элементарное двигательное воспитание	150
Введение	150
Упражнения на быстроту реакции	151

Гимнастические упражнения	155
Подготовка к ритмическим инструментальным и дири- жерским упражнениям	155
Упражнения на освобождение	157
Упражнения на пружинящие движения, подготавли- вающие к эластичному бегу и прыжкам	157
Тренировка движений	158
Ходьба	158
Ходьба по кривым линиям	158
Ходьба по прямым направлениям	161
Ходьба с изменением направления, вперед и назад	161
Движение со сменой фронта	163
Ходьба в сторону	165
Ходьба в сторону с изменением направления в боко- вых приставных шагах	166
Ходьба в сторону со сменой фронта в боковых и приставных шагах	168
Ходьба, сопровождаемая хлопками или игрой на маленьких ударных инструментах	170
Ходьба в сочетании со звучащими жестами и с пением	173
Ходьба с блокфлейтами	177
Бег	179
Прыжки на одной ноге, поскоки	179
«Пружинка»	181
Двойная «пружинка»	182
Прыжки	184
Галоп	188
Покачивание	190
Варианты и сочетания движений	192
Бег и «пружинка»	192
Ходьба в трехдольном размере с поскоками, прыж- ками и поворотами	196
Варианты шагов в пятидольном размере	199
Движения в сочетаниях шагов на $\frac{2}{2}$ и $\frac{3}{4}$	203
Подвижные игры	204
Подвижная игра с ходьбой и поскоками	210
Элементарное импровизирование движений	212
Сопровождение движения	215
Предложения к проведению уроков по движению с на- чинающими	222
Предложения к дальнейшей работе	224
В. Келлер. Введение в «Музыку для детей»	225
Общие соображения	225
Инструменты	227
К вопросу о технике игры на ударных инструментах	228
Упражнения в дирижировании	228
Хлопки	230
Шлепки	231
Щелкание пальцами	231
Притопы	232
Трещотка	232
Деревянный барабан	232
Деревянные палочки	232
Кастаньеты	233

Тарелочки и тарелки	233
Треугольник	234
Барабан на раме	235
Бубен	239
Бубенцы	240
Трещотка с бубенцами	240
Маленький барабан	240
Прочие барабаны и ударные инструменты	242
Штабшпили	242
Техника игры на штабшпилях	245
Стеклянные сосуды	248
Маленькие литавры	249
По поводу применения других инструментов	250
Басовые инструменты	250
Клавишные инструменты	251
Смычковые и щипковые инструменты	252
Начало музицирования	253
Расстановка инструментов и группировка участников	253
Последовательная работа с попевкой зова	254
Речевые упражнения	256
Перенесение ритмических фигур на маленькие ударные инструменты	258
Введение штабшпилей	260
Начало импровизационных и творческих упражнений	264
Общие соображения	264
Ритмизация заданных текстов	268
Игра «Эхо»	269
Мелодизация заданных ритмов	269
Упражнения на продолжение заданного ритма («ритмические дополнения»)	270
Упражнения на продолжение заданной мелодии («мелодические дополнения»)	273
Расширение творческих упражнений. Форма рондо	276
Импровизация замкнутых форм	276
Ритмическая импровизация в форме рондо	278
Мелодическая импровизация в форме рондо	282
Переход от пятиступенного к шести- и семиступенному мажорному звукоряду	289
Введение доминант	300
Минор	317
Ступени в миноре	324
Свободный речитативный (декламационный) стиль	330
Доминанты в миноре	336
Вводный тон в миноре	342
IV ступень в миноре; дискантирование	352
Заключительные соображения	358
В. Келлер. Куда ведет «Шульверк» Орфа? Ответы на критические вопросы	360

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
ПО СИСТЕМЕ КАРЛА ОРФА

Составитель Лев Аронович Баренбойм

Редактор А. Гапич Худож. редактор А. Рабенау
Техн. редактор А. Агафонова Корректор Г. Нугер

Сдано в набор 15/XII 1976 г. Подп. к печ. 17/X 1977 г. А-049020

Форм. бум. 84×108¹/₃₂ Печ. л. 11,75 (Условные 19,74)

Уч.-изд. л. 18,31 (с вклейками) Тираж 10 000 экз. Изд. № 3809

Зак. 2609 Цена 1 р. 40 к. Бумага № 2.

Всесоюзное издательство «Советский композитор»,
103006, Москва, К-6, Садовая-Триумфальная ул., 14—12.

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