

Вольфганг Вюнш

**Формирование человека
посредством музыки**
Преподавание музыки в вальдорфской
школе

Перевод Н.Т.Григорьевой

Москва
«Парсифаль»

Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики
1998

В.Вюнш. Формирование человека посредством музыки — перевод с нем. Н.Т.Григорьевой / М.: Парсифаль, 1997. — 160 с.

Эта книга — результат обобщения более чем тридцатилетнего опыта преподавания музыки в общеобразовательной (вальдорфской) школе. Ее автор — известный немецкий педагог, доцент кафедры музыки педагогического института в г. Виттен (ФРГ) Вольфганг Вюнш.

Методика, предлагаемая вниманию читателей, представляет собой эффективное средство для развития музыкальных способностей, которые, как показывает опыт автора книги, есть в каждом ребенке. Этого можно достичь в том случае, если заменить пассивное слушание музыки активным музицированием (пением, игрой на флейте и т.д.). Большую помощь в овладении музыкой оказывает также и содержательные образы, помогающие детям изнутри прочувствовать, вжиться в характер мелодии, в особенности ее исполнения.

В помощь учителю в этой книге дается разнообразный, в том числе нотный материал, распределенный в соответствии с возрастом ребенка.

Книга адресована музыкальным педагогам, а также всем тем, кто думает о разностороннем воспитании детей.

ISBN 5-85251-049-1

©

«Парсифаль»

(Издательство Московского
Центра вальдорфской
педагогике), 1997.

Оглавление

Предварительный взгляд	5
Ребенок в первом и втором классах.....	11
Отношение ребенка к миру в первые два года учебы в школе. — Подражание. — Восприятие квинты. - Ритм дыхания. — Элемент движения. — Ухо и гортань. - Включение игры на инструменте. — Некоторые примеры.	
Переживание интервалов	25
Наброски феноменологии. - Влияние на педагогику.	
Переживание кварты в третьем классе.....	42
Ребенок после 9-го года жизни - Рубикон.....	44
Коммуникация как мостик. - Нотная письменность. - Значения нот. - Эмансипированный ритм. - "Концерт". - Вопросы многоголосия.	
Пятый класс.....	53
Полифоническое многоголосие. — Смена позиции в модуляции.	
Наброски к музыкальному человековедению.....	57
Некоторые промежуточные наблюдения по поводу переживания музыкального в человеке.	
Мажор и минор на шестом году обучения.....	61
Расширение понятия "мажор-минор". — Песенные примеры упрощения на аккорды. — Фольклор.	
К вопросу об инструментальном преподавании.....	70
Индивидуальный инструмент. — Выбор инструмента.	

Время земной зрелости.....	78
Артистическое. — Вопросы времени в музыке. — Формирование суждений в сфере музыкального. — Понимание октавы. — Встреча со смертью. — Первое хоровое пение со смешанными голосами.	
Упражнения на импровизацию с первого по восьмой класс. . . .	87
Ритмические упражнения в седьмом и восьмом классах	103
Путь развития от девятого до двенадцатого класса	106
Еще раз ритм. — Интерес к миру — формирование суждений в области чувственного. — Формирование суждений в сфере нечувственного. — Откровение духовного в области чувственного. - Задачи XX столетия.	
Упражнения на импровизацию для старших классов.	125
Свободная импровизация.....	149
Взгляд вперед.....	151

Предварительный взгляд

Именно в нынешнем столетии многие выдающиеся музыканты и музыкальные педагоги привлекали внимание к той важнейшей роли, которую музыка играет в деле воспитания. В первую очередь здесь следует назвать Золтана Кодай, усилиями которого в 1951 году в Венгрии появились первые школы с расширенным преподаванием музыки (ежедневный урок музыки). Наряду со своей деятельностью в качестве исследователя песенного фольклора и композитора Кодай разработал новую музыкальную педагогику, которая строится главным образом на пении и дает возможность строить музыкальное образование детей на добротной основе. То главное, что, собственно, и имело для него решающее значение, Кодай выразил в одной своей беседе¹ следующими словами: *"Эта сотня школ представляет собой не музыкальные школы, а школы человеческие. Без музыки человек не может быть полноценным — он всего лишь фрагмент"*.

Успех этого школьного эксперимента не заставил себя ждать. Выяснилось, что успеваемость в указанных школах была — по всем предметам — гораздо выше, чем в других школах. Это тем примечательнее, что объем преподавания других предметов пришлось — по количеству уроков — сократить в пользу музыки.

Кодай предвидел этот результат. В вышеприведенной беседе он далее говорил: *"Наши психологи начинают проявлять к этому интерес и задавать вопрос относительно того, чем это обусловлено. Мы же, живущие непосредственной практикой, ни в каких объяснениях на этот счет не нуждаемся. Мы знаем, что ежедневные занятия музыкой настолько освежают дух, что он проявляет большую восприимчивость в отношении других предметов. Кроме того, оказывается, музыка имеет и некое общее влияние на человека."*

Данные воздействия общего порядка касаются прежде всего дисциплины и социального поведения. Это подтверждается и многими педагогами, накопившими опыт в данной сфере.

Среди прочих здесь следует назвать Белу Бартока, Карла Орфа,

Эйтора Вила-Лобоса (Бразилия) и множество руководителей хоровых коллективов, сочинителей хоровой музыки и музыкальных педагогов времен движения "новой музыки" первой половины XX столетия.

Что касается шестидесятых годов, то Георг Пихт особо напомнил о древнегреческом идеале образования, усматривая в добротном и всеобъемлющем преподавании музыки в школах условие действительного формирования человека. Его труд "Катастрофа в германской системе образования" (1964 г.) нашел в тогдашнем культурном мире бурный отклик.

В 1970 году Феликс Мессершмидт подхватывает эти идеи в своих *"Экспертных заключениях и исследованиях комиссии по вопросам образования"*. Т. 17. Он пишет: *"В области музыки и музыкального воспитания Федеративная Республика также обнаруживает значительное отставание от международных стандартов. С этим в тем меньшей мере можно мириться, не только потому, что здесь грозит утрата великой германской традиции, но и потому, что опыты во многих странах — Запада и Востока — и проведенные исследования показали способность интенсивного музыкального обучения существенно повышать успеваемость и по другим предметам, поскольку музыка в определенных дозах раскрывает органы духа"*.

В порядке уточнения в другом месте на этот счет говорится: *"...задача диалектики состоит в том, чтобы лучше и более всесторонне вновь и более тесно привязать образование к человеческой взаимосвязи между наукой, искусством, нравственностью и религией, чем это имеет место сейчас. Это означает осуществлять "основополагающие духовные занятия". Под этим подразумеваются не фундаментальные науки в школьном объеме, а тот элементарный духовный опыт, в котором нам открывается мир и который определяет формирование тела, души и духа, то есть человека. Если мы будем понимать образовательную задачу именно таким образом, то и музыкальное образование вновь выдвинется в школе с периферии ближе к центру..."*

Здесь преподавание музыки также рассматривается не в роли некоего специального предмета, который дает специфические знания, а в роли центрального предмета преподавания, который формирует человека и позволяет ему набирать "духовный опыт".

В период 1988—1991 годов эксперимент Кодай был повторен в Швейцарии. Итоги этого школьного опыта трехлетней продолжительности были зафиксированы в работе *"Музыка делает школу"* Эрнста Вальдемара Вебера, Марии Шпихингер и Жана-Люка Патри, опубликованной издательством "Синяя сова". Здесь также удалось выйти на положительные результаты, хотя опыт длился всего три года.

Несмотря на весь этот ангажемент и усилия, а также невзирая на статистические доказательства, общая политика в вопросах школьного образования пока не извлекла почти никаких выводов. И хотя в наличии есть конкретные результаты, обрести действительно понимание того, что происходит в человеке и в его отношениях с миром через его занятия музыкальной деятельностью, тоже нелегко. Да и предлагаемая вашему вниманию книга не преследует цель дать окончательные ответы, стремясь скорее указать пути движения и создать предпосылки для свободной творческой организации преподавания музыки, чтобы оно вышеуказанным способом могло оказывать человекоформирующее воздействие.

Речь здесь пойдет главным образом о музыкальной деятельности и в меньшей мере — о размышлениях на музыкальные темы. Дело в том, что "реальный духовный опыт", о котором говорит Феликс Мессершмидт, может быть приобретен только посредством деятельности, к коей относится и активное слуховое восприятие. Феликс Мессершмидт писал по этому поводу: *"...в великих художественных творениях мир дается всё ведь на манер искусства [здесь ссылка на красоту живописного полотна или на преисполненное смысла построение фуги. Прим. авт. 7, и даже самое малое художественное изображение — если оно совершенно — служит свидетельством этой художественной сотворимости мира, способно высвободить нас из тесного круга нашей жизни и дать зримое представление о реальных масштабах человеческого бытия. Подобный опыт становится достоянием учащихся, однако, только в том случае, если они сами приступают к творческой и воспроизводящей деятельности (в области музыки); судя по имеющемуся опыту, голого понимания здесь недостаточно"*.

В дискуссионной статье "О теории и практике процессов художественного образования на примере музыкального воспитания в вальдорфской педагогике" в издании *"За" и "против" вальдорф-*

ской педагогики" под редакцией Отто Хансмана (подиумная дискуссия между проф. Томасом Оттом и автором) затрагивается и эта тема, вопросы активного опыта, активного познания. Данная тема будет проходить направляющей нитью по этой предлагаемой вашему вниманию книге.

Примечательно, что именно в нашем XX столетии участились призывы, преследующие цель донести до людей важность музыкального образования для культурной жизни в целом. Глядя на современную ситуацию, также легко прийти к выводу о том, что в будущем от внутреннего развития человека будет зависеть чрезвычайно много. Понимание взаимоотношения человека с природой, понимание взаимоотношения человека с человеком, проявление ответственности в обращении с природой и человеком — все это предполагает наличие таких душевных способностей, которых изначально нет и которые необходимо специально приобретать. В нашем столетии человек дозрел до широкого развития собственной свободы. И от него зависит, как он будет обходиться с нею.

Музыку, по моему мнению, сегодня можно рассматривать не иначе как проводника на пути к грядущим задачам человечества. Наверняка так можно понимать и Иегуди Менухина, который с большим интересом и увлечением следит за развитием музыкального воспитания во всех странах мира и который написал в своем предисловии к работе *"Музыка делает школу"* следующее: *"В работе "Музыка делает школу" музыка наконец-то получает признание в качестве части общего образования и в качестве фактора, способствующего спасению человека..."*

Не будем при этом забывать, что музыка, разумеется, еще и доставляет радость — может быть, потому, что, занимаясь музыкой, мы постоянно находимся на грани духовного и чувственного и более или менее осознанно переживаем что-то из нашего духовного прасуществования.

Начиная же осуществлять музыкальную деятельность, мы вместе с тем привносим сознание в наш мир душевных и духовных переживаний, потому что мы непрестанно следим за воздействием музыкальных сил на внутреннюю жизнь своей души и за тем, как это восприятие соотносится с этими силами. Тем самым мы оказываем противодействие тому, что Бернард Ливехуд называет тем "вторжением сил из бессознательной жизни души"², воздействию кото-

рого человек сегодня все больше подвергается. Одновременно важно присутствовать в этой внутренней части души в качестве человека, чтобы не оказаться здесь подверженным воздействию неизвестных сил и не утратить свою свободу. Об этом, в частности, пишет Рюдигер Лидтке в своей книге *"Изъятие тишины"*.

Мы же станем теперь описывать этот путь таким образом, чтобы, опираясь на антропософское человековедение, сосредоточиться на телесно-душевно-духовном развитии ребенка и юного человека и установить связь того, с чем мы здесь столкнемся, с тем, что получается в результате феноменологического анализа элементов музыки — мелодического, гармонического и ритмического свойства. При этом мы одновременно переживем некий отрезок духовной истории человечества, отраженный в зеркале музыки. В дальнейшем, при еще более пристальном изучении воздействия музыки на душевно-духовное в человеке, мы в ходе нашего рассмотрения увидим, что музыка одновременно является выражением и взаимосвязи между человеком и миром. Размышления подобного рода полезны нам, однако, только в том случае, если ведут к выработке конкретной практики преподавания. Эту цель и преследует настоящий труд.

Основу всего изложенного здесь составляют три доклада Рудольфа Штейнера *"Переживание звука в человеке"*^в. Наряду с прочими педагогическими трудами и циклами докладов Рудольфа Штейнера они сопровождали меня в ходе моей 28-летней преподавательской деятельности в вальдорфских школах, и из них я постоянно черпал ориентировки и новые импульсы. Но тем, что я могу написать в этой книге, я в такой же мере обязан и тем моим многочисленным школьницам и школьникам, вместе с которыми я всякий раз заново открывал мир музыки. Здесь же я хотел бы поблагодарить своего бывшего коллегу Петера Михаэля Рима за его многообразные идеи, а также выразить признательность тем многим, с кем я обменивался и продолжаю обмениваться опытом, и моей жене за неустанную помощь при проработке текста.

Теперь еще об одном: в этой книге дается много примеров из преподавательской практики — не следует их воспринимать в качестве "рецептов". Важным здесь для меня было показать путь, ведущий от научных источников человековедения и музыкально-феноменологических наблюдений, с одной стороны, к выработке

концепции практического преподавания — с другой. Результаты у разных учителей будут выглядеть немного по-разному. При всех объективных факторах всякий творческий процесс в сфере искусства — а об этом и идет речь в том числе и при организации преподавания — является процессом индивидуальным. И пусть эта книга подтолкнет к самостоятельному творчеству и отысканию многочисленных иных возможностей воплощения ее идей.

1. Ребенок в первом и втором классах

Отправимся в начале нашего педагогического рассмотрения в первый класс вальдорфской школы. Мы имеем дело с детьми — мальчиками и девочками — на седьмом году жизни. Все здесь очень подвижно и жизнерадостно, особенно перед уроком и на перемене. Смотреть на учителя вопрошающими и удивленными глазами дети начнут не сразу. Прежде необходимо пробудить их готовность. А это требует от учителя и воспитателя погружения в то миропонимание ребенка, в котором он пребывает примерно до девятого года жизни.

Часто недостает ясного представления о том, что отношение ребенка в этом возрасте к окружающему миру совершенно иное, чем у детей постарше или у взрослых.

Если маленький ребенок, к примеру, наблюдает за занятым своей работой взрослым, то все движения этого человека, а также то, что в них выражено душевно, ребенок сопереживает внутренне вплоть до своей мышечной системы в виде некоего жеста. Позже это переживание найдет свое выражение в его игре, и эту способность в вальдорфской педагогике мы называем *подражанием*. Это богатый источник способности к обучению. В подражании ребенок непосредственно познает окружающий его мир, — через сопереживание, через внутреннее воспроизведение жизни этого мира. Тем же способом ребенок, к примеру, за удивительно короткий срок осваивает родную речь.

Совершенно иное отношение к окружающему миру у взрослого. Будучи взрослыми, мы противостоям миру, наблюдаем, взвешиваем, сравниваем и измеряем его с некоторой дистанции, благодаря чему и способны охватить этот мир при помощи суждения и понятия. Подобное состояние сознания Эрнст Лерс⁴ называет "сознанием зрителя". Оно ограничивает поле восприятия человека пределами чувственно воспринимаемого. Ребенок же благодаря непосредственному сопереживанию процессам окружающего мира все еще обладает неким надежным чувством, при помощи которого он постигает великую связь между человеком, природой и небесным царством, или, говоря словами Гете, — "все-

ленной внутреннюю связь". Детские вопросы "Почему?.." часто таят в себе вопрос именно об этих взаимосвязях. И сколь же велико разочарование ребенка, который в ответ на свои вопросы слышит ограниченные, каузальные ответы! Вслед за этим часто возникает чувство: "Со взрослыми говорить о таких вещах невозможно. Они этого не понимают"⁵.

Пример тому — один случай из 60-х годов. Недалеко от одной гессенской деревни мать с шестилетней дочерью идут вдоль хлебного поля. Ребенок задумчиво проводит рукой по колосьям и вдруг спрашивает: "Мама, откуда берется зерно?" Мать, которая ежегодно помогает при сборе урожая, имея всегда при себе дочь, отвечает: "Но дочка, ты же это знаешь, ты ведь видишь, как мы каждое лето убираем урожай и как затем осенью часть обмолоченных зерен снова высевается. Из них потом появляются новые стебли с колосьями". Вполне разумный ответ, но ребенок спрашивал не об этом, а о чем-то другом. Часто после такого ответа ребенок молчит, несколько разочарованный тем, что так трудно объясниться со взрослыми. В описанном же мною случае ребенок сказал: "Ах мама, это я уже знаю. Я ведь хотела спросить, откуда берется самое первое зерно?!"

В детях живут подобного рода вопросы, и, будучи взрослыми, мы в состоянии воспринять некую долю стоящих за ними требований ребенка. Эти требования, предъявляемые к нам, можно было бы сформулировать следующим образом: "вживись в глубинные тайны мировых взаимосвязей, в которых пока еще обитает ребенок".

Какое значение все вышесказанное имеет для преподавания музыки? Для того чтобы ответить на этот вопрос, нам придется, забегая вперед, отчасти коснуться того, что будет предметом нашего рассмотрения во второй главе. Ибо для того, что мы описали как сугубо детское отношение к миру, нам необходимо будет отыскать некий эквивалент в сфере музыкального переживания. Наиболее подходящий эквивалент мы находим в переживании квинты.

Если мы попытаемся проследить за нашими внутренними душевными движениями и ощущениями при активном восприятии музыкальных интервалов, то заметим примерно следующее: в то время как интервалы от примы до кварты мы переживаем как бы во внутреннем пространстве своей души, то в квинте происходит раскрытие его вовне, и одновременно мы чувствуем возможность

обратиться в своем переживании к внешнему миру. В душевном плане мы выходим за пределы самих себя и окунаемся в окружающий нас мир. А это и есть то, что ребенок приносит с собою в этот мир в виде некой все еще естественной способности.

То, что мы, взрослые, не наделены от природы названной способностью в той же мере, что и ребенок, связано с тем, что в нас доминирует "переживание терции", в то время как ребенок, с звуком вплоть до девятого года жизни, пребывает в переживании квинты, и это переживание пронизывает все его существо.

Все, что связано с переживанием интервалов, будет рассмотрено более подробно в следующей главе. Здесь же необходимо было указать на интервал квинты лишь для лучшего понимания того, как ребенок переживает музыкальное. Об интервале квинты Рудольф Штейнер в связи с возникновением квинтового настроения в истории человечества говорит следующее: *"...возникло переживание квинты, благодаря чему человек все еще чувствовал себя связанным с тем, что жило в его дыхании... В этом музыкальном переживании он чувствовал себя постоянно то уходящим, то вновь возвращающимся к себе. Квинта была чем-то таким, что означало вдох и выдох..."*

Переживание квинты означает также и то, что всякое музыкальное переживание, с точки зрения ритмического, продолжает опираться на ритм дыхания, не найдя еще себе опоры в кровяном ритме (пульсе). В ребенке до девятого года жизни мы находим все еще чисто мелодическое переживание, которое во всем своем многообразии ритмически оформлено при помощи дыхания. Последнее будет в дальнейшем пояснено на ряде примеров. Для музыки, рожденной прежде всего из переживания квинты, характерно использование наряду с другими также и того звукоряда, который образован только из квинт, то есть пентатонического звукоряда.

Мы получим его, если, начиная с "а" — древнегреческой "Mese", сделаем по два квинтовых шага вверх и вниз и сведем их затем в одну октаву:

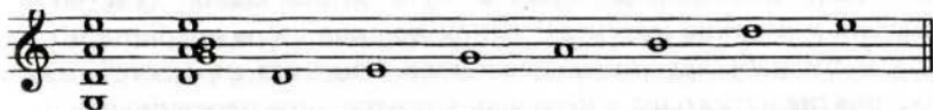


Рис. 1

При этом важно начинать от некоего среднего тона, получая остальные тоны звукоряда путем передвижения от него квинтовыми шагами вверх и вниз. Учитывая, что всякое движение мелодии вверх вызывает в человеке душевный выход из себя наружу, а любое движение мелодии вниз — душевный возврат внутрь себя, становится очевидным, что данному звукоряду, уже в силу способа его получения, родственен процесс смены вдохов и выдохов. Это обстоятельство следует учитывать при сочинении песен в названном ладу. Основной тон свойствен нашему ладу в той же незначительной степени, в какой он присущ жизнеощущению ребенка, переживающего себя скорее в роли постоянного перебежчика некой границы.

Мать одного мальчика рассказала мне как-то следующую историю. Ее маленький сынишка уже в возрасте около четырех лет был обладателем собственной небольшой комнаты на нижнем этаже одного помещичьего дома. Из окна был виден заброшенный сад. Однажды — калитка была открыта — малыш проник в этот сад, залез на ящик из-под фруктов и впервые заглянул "снаружи" в свою комнату. Чрезвычайно изумленный, он бросился к своей матери, чтобы сообщить ей о только что увиденном: "'Я" там, внутри, нет".

В школьном возрасте нечто подобное вряд ли произошло бы, однако способность к идентификации себя с окружением сохраняется у ребенка вплоть до примерно девяти лет, что создает предпосылку особой формы обучения в первые два-три школьных года. Это и есть то, что мы называем "настроением квинты" или "ощущением квинты".

Особенность такого отношения к миру состоит в том, что все входящее в окружение переживается через внутреннее "со-действие", через внутреннее "со-движение". В музыке нам предстоит особо учитывать элемент движения. Объективно чувственное живет в движении — ребенок чувствует и свое окружение — и тем самым движение становится жестом.

Итак, телесные движения составляют важный элемент в жизни маленького ребенка. Через эти движения он вырабатывает в себе так называемые низшие чувства: чувство движения, чувство равновесия и чувство жизни. Ребенок дошкольного возраста по возможности избегает так называемого "сидения на месте", любое восприятие переходит у него через чувственное переживание непосредственно в движение; так возникает подражание.

Наконец, с наступлением школьного периода внешнее движение все же начинает постепенно оттесняться на задний план. Дети учатся сидеть смирно на месте. Данное обстоятельство оправдывается лишь тем, что то движение, которое до сих пор находило свое выражение преимущественно через конечности ребенка, претерпевает некое превращение. Оно состоит в том, что внешнее движение, так сказать, сворачивается внутрь, возрождаясь в виде некоего внутреннего движения, например пения. А музыка в определенном смысле — мы еще остановимся на этом подробнее — это не что иное, как внутреннее движение, которое я воспринимаю при помощи своей двигательной системы, не приводя, однако, при этом в движение свои конечности. Ведь можно наблюдать, как у музыкантов организм конечностей всегда немного поддается воздействию этого движения.

Такого рода перевод внешнего движения во внутреннее является важным педагогическим принципом, особенно на первом и втором годах обучения в школе, причем применяется он не только в преподавании музыки. К примеру, на уроке счета также приходится часто начинать с внешнего движения, прежде чем перейти ко внутреннему движению в числовом пространстве.

Что же, собственно, движется, когда мы явственно ощущаем движение — а в музыке мы говорим даже о "беге", например "восьмых" в пассаже, или о "прыжках", квартовых, квинтовых, в октаву и т.д. — притом, что конечности остаются в покое?

Видимо, это некий сущностный член человека, уже более не физический, однако наиболее родственный физическому телу, — так называемое, согласно Рудольфу Штейнеру, эфирное тело. Во многих своих педагогических трудах и докладах Рудольф Штейнер говорит о том, что примерно к семи годам жизни у ребенка высвобождается часть этого эфирного тела, то есть перестает служить построению физического тела. И эта высвободившаяся часть эфирного тела уже в ином виде предоставлена ребенку для обучения памяти, фантазии, художественному творчеству, а также пению.

Главное здесь не понятия, а педагогическая практика. Поскольку же эфирное тело не имеет тяжести, то для пения особое значение приобретают движения, которые направлены на преодоление силы тяжести, такие, например, как движения летящей птицы, прыгающего животного, ветра и т.д.

Если, к примеру, пробовать с детьми изображать руками движения крыльев летящей птицы, подражая ей адекватным образом, а затем, постепенно укорачивая, ограничивая движения, привести их к внешнему покою, внутренне возрождая их в пении, то вы много сделаете для того, чтобы у вас постепенно начали исчезать так называемые "гудошники". Причиной слишком низкого пения, или гудения, часто является чрезмерная подверженность внутренних движений воздействию силы тяжести. Это, может быть, не единственная, но все же наиболее частая тому причина. Каждый, кто хоть немного изучал пение, сразу заметит, что приобретенная таким путем внутренняя подвижность способствует также и правильной постановке голоса.

То, что позже будет даваться школьнику или студенту в форме осознанной "техники", здесь выступает в виде реального образа, на который ребенок реагирует быстрее и непосредственнее, чем на любые указания. Важно, чтобы учитель, поправляя детей, не выходил из образа. Ему не следует говорить: "Вы поете слишком тяжело и низко", но, может быть, следует сказать: "У наших птиц, видно, промокли перышки, расправьте и просушите их хорошенько, а затем широко взмахните крыльями".

Не следует недооценивать силу воздействия подобных образов, отдавая себе при этом отчет, что в своей внутренней динамике им необходимо быть правдивыми и реальными. У ребенка на это тонкое чутье.

В связи с преподаванием музыки здесь необходимо более подробно рассмотреть и понятие движения с точки зрения учения о человеке.

Если мы внимательно рассмотрим полость уха, то обнаружим между барабанной перепонкой и улиткой (Cochlea) почти каждому известные в наше время три маленькие косточки: молоточек, наковальню и стремечко. Эти косточки связаны между собой суставами и образуют тем самым миниатюрную систему конечностей, которая отличается от собственно системы конечностей как по размерам, так и тем, что в ухе она не приспособлена к силе тяжести. Таким образом, процесс слухового восприятия представляет собой чистое, независимое от гравитации движение. Правда, побуждается это движение извне. В то время как, к примеру, глаз активно реагирует на чувственный раздражитель благодаря сложной игре мышц, в ухе

эта активная сторона отсутствует. В ухе вообще нет мышц, которые были бы на это способны. Но все же мы можем обнаружить их в совершенно другом, но тем не менее причастном к уху месте — в гортани. В гортани мы имеем, так сказать, активную сторону уха.

Мы можем это довольно-таки хорошо наблюдать. Слушая певца или оратора с плохо поставленным голосом, мы ощутим эту "неисправность" буквально своей гортанью. Гортань весьма тонким образом воспроизводит услышанное нами слово или музыку. Л осуществляемые гортанью движения представляют собой, в свою очередь, некое сгущение сидящего внутри нас и откликающегося на музыку "человека движения".

Активный слух как способность, столь необходимая для общения человека с человеком, не есть нечто само собой разумеющееся. Если эту способность не поддерживать, то она может совсем зачахнуть.

Поэтому так важно упражнять у детей активный слух уже в первом и втором классах. Это возможно при помощи уже издавна широко применяемой практики попеременного пения. Такого рода песен осталось мало, и это своего рода вызов, бросаемый учителю музыки. Альтернированно можно петь, например построчно, также и некоторые популярные песни. Уместно также чередование по строфам. Важен сам момент чередования. Следует обращать внимание на то, чтобы все происходило плавно, то есть так, чтобы активность вызывалась сначала на уровне слуха, а затем переходила в пение.

К такому попеременному музицированию можно подключить также и инструменты. Необходимо лишь следить за тем, чтобы они были "говорящими", что-то выражали. В этом отношении мне самому был однажды преподнесен урок в одном из вторых классов. Мы как-то раз очень красиво играли на флейтах песню, которую перед тем пели, и после краткой похвалы я уже было собрался попросить детей упаковать флейты, как вдруг со всех сторон раздался вопрос: "...а остальные строфы?" Я, как взрослый, снова, и уже не в первый раз, "эмансипировал" мелодию. Ведь это так увлекательно, с музыкальной точки зрения, исполнять каждую строфу в зависимости от ее содержания несколько иначе, чем другие, сохраняя при этом в игре на инструменте единство текста и мелодии.

Если же я использую инструмент в качестве дополнения к мелодии, то всюду, где бы он ни звучал, он будет выказывать нечто особенное. Например, в конце песни о птичке я хочу изобразить, как ночь опускается на землю в виде большого облака и земля засыпает. Легко ударяя палкой по большой тарелке, мы дадим облаку зазвучать в форме образовавшегося звукового пространства. Если же слишком резко бить по тарелке, то птичка не сможет уснуть, а при слишком слабых ударах не возникнет "звуковое облако". Дети с радостью будут стараться по возможности точнее передать образ в звуке, и в этом они — маленькие — мастера и хорошие слушатели.

Приближаясь к лесу, где происходит некая история, о которой поется в песне, я буду слышать голоса птиц сначала вдалеке, а потом все ближе и ближе. Семеро детей поочередно играют на флейте короткий "птичий" мотив, либо взятый из той же песни, либо перенятый у какой-то птицы. Первый ребенок стоит в конце коридора, далеко от двери в класс, второй — в середине коридора, третий — перед дверью, а остальные четверо распределяются между партами в классе. Мы слышим мотив издали, он подходит все ближе, обступает нас со всех сторон, и лишь затем начинается наша песня.

Излюбленная игра детей, — когда в конце второго или в начале третьего класса короткие мелодии начинают эмансипироваться от текста, — игра в эхо. Двое детей выходят с флейтами в коридор и становятся на определенном расстоянии друг от друга. Они знают, какими пальцами берется начало мелодии. Класс по указанию учителя начинает играть мелодический мотив, а из коридора, сквозь закрытую дверь, ему дважды отвечает эхо. Особенно бывает весело, когда "эхо" звучит фальшиво. Дети столь сильно вживаются в ситуацию реального эха, что любое отклонение от правильного ответа производит на них гротескное впечатление.

В начальных классах большая роль принадлежит детским арфам, кантеле, лирам и флейтам. Учителю надлежит следить за тем, чтобы дети играли на каждом инструменте должным образом, в правильном положении, правильно извлекая звук, для чего ему придется подыскивать подходящие образы, — лишь тогда все это, хотя и не без трудностей, будет возможным и в классе с 40 детьми.

Если вы, к примеру, будете играть на блок-флейте — пентатоническая Chogoi-флейта уже оправдала себя, однако можно использовать и другие пентатонические флейты или же взять сразу с-блокфлейту, — то необходимо обратить внимание детей на то, что это волшебный инструмент. Мы вдвигаем в него воздух, а выходит из него — тон. Это же удивительно! Но если я вдвигну слишком много воздуха, то флейта не сможет его весь заколдовать и наряду с тоном будет слышен оставшийся воздух. Если же вдвигнуть слишком мало воздуха, то флейте чего-то будет не хватать для колдовства и тон не достигнет своего полного звучания. Подобным же образом вы сможете добиться в классе красивого и единого, ведомого слухом звучания флейт.

В случае с лирой и кантеле необходимо следить за тем, чтобы пальцы правильно отпускали струну, давая ей выпустить тот или иной тон. И здесь придется подыскать удачные образы.

Используя мелодические инструменты, следует тщательно выстраивать инструментальную игру. На флейте вначале желательно упражняться в исполнении песен из двух тонов, сочиненных самим учителем. Затем можно идти дальше, переходя к песням трехтонным, четырехтонным и т.д. Таким образом, к концу первого класса можно будет выполнять небольшие упражнения, в которых дети смогут показать, что они владеют всеми возможными вариантами расположения пальцев, например:

Singt ein Vo - gel, singt ein Vo - gel, springt das
 Reh, springt das Reh, Schnecke hat sich
 müd ge - lau - fen, mufi ein we-nig sich verschnaufen

Рис. 2

Рассмотрев небольшую пентатоническую песенку "Was ist dies, was ist das?", мы увидим и здесь короткие дыхательные лиги, которые целиком слиты с двигательным жестом синицы. Вариативность дыхания столь велика, что может удовлетворить потребности почти любого двигательного жеста:



Was ist dies, was ist das, hier ein Kömlein im Gras.

Рис. 4

Как же обстоит дело с тактом. Разве дети не любят двигаться в такт? Разве многие детские стихи не укладываются в своем движении в такт? Да, но именно среди детских стихов мы найдем множество примеров переменного такта, а также и такие стихи, которые то входят, то выходят из такта. Именно такая подвижность и характерна для ребенка: испытывать радость как от "прихода-в-себя", так и от "выхода-из-себя". Если бы мы стали музицировать с детьми только в рамках такта, то лишь раньше времени приглушили бы их особую восприимчивость к окружающему миру, которую мы описали вначале. Это, в свою очередь, сказалось бы в одиннадцатом и двенадцатом классах, когда молодые люди из личных побуждений стремятся прийти ко всеохватывающему, живому мышлению.

Такт может выступить также и в иной форме. В песне о гномах на текст Хедвиг Дистель "Tippe, tappe" мы имеем дело, если смотреть на это извне, с совершенно нормальным тактом 4/4:



Tip-pe, tip-pe, tip-pe, tip-pe, habt ihr'sschonver-nom-men.

Рис. 5

Однако здесь этот такт не является отражением моего собственного состояния, он — в поступи гномов, живет в ней: я полностью погружен в то, что происходит среди кустов и камней и на поляне.

Строка "habt ihr's schon vernommen?" как вопрос к стоящим вокруг наблюдателям несколько выпадает из этой соразмерности. В конце этой песни все внимание, сосредоточенное на постепенно исчезающих гномах, находится в паузах:

tipp, tapp, tipp, tapp, tönt's noch da und dort,
tipp, tapp, tipp, tapp, nun sind sie al - le fort.

Рис. 6

и угасает окончательно лишь через некоторое время после последнего тона. Здесь я тоже достигаю музыкальной изобразительности, оставаясь в рамках образа.

Давайте рассмотрим другие примеры. Вот один из них — песня Петра Михаэля Рима:

Lei - se ge - het, lei - se we - het
durch die Zwei - ge hin der Wind.

Рис. 7

Готовясь представить эту песню детям, вы постараетесь вжиться в движение ветвей, колышимых ветром деревьев, бесконечно разнообразных в своей подвижности. В этой песне особенно важно включиться в движение еще до начала пения, а во время пения дать

себя увлечь неукротимому разнообразию движений "туда-сюда", "вверх-вниз".

В песне о лошадке из сборника "Was ist dies, was ist das?" в основу ритмического движения заложено просто-напросто ритмическое разнообразие поступи лошади. Правда, в конце мы уже переходим от галопа к прыжкам:

Mei - пе Rap - пен, die ren - nen im
ra , - sen - den Schwung ti - ber Stock,
ü - ber Stein, ü - ber Gra - ben im Sprung

Вопрос *Вопрос*
Вопрос *Вопрос*
Какая *Крыльцо*

Рис. 8

В пении то же, что и в езде верхом: все зависит от толчка — если вы дадите себе упасть, пружиня, на низкий тон, то октава получится чуть ли ни сама собою.

Подобной песней по возможности не следует завершать урок. Движение все еще будоражит конечности, что может доставить другому учителю много хлопот. В конце урока должно появиться то, что способствует уравниванию, то, что создает равновесие между чрезмерно сильным и слабым движением, а также между представлением, мышлением и волевой деятельностью. Конец урока может стать чем-то созерцательным, глубокомысленным, и тогда грезами наяву будет сглажено все, что тяготело к крайности. В главе, посвященной вопросам учения о человеке, мы подробнее остановимся на этом вопросе.

В третьем классе уже появятся мелодические мотивы без текс-

та, а также могут рождаться небольшие произведения, напоминающие собой такую кантату совсем небольшого формата, как, например, так называемая "Мышиная кантата" из авторского сборника "Türpe, tarpe". Здесь вновь и вновь появляется "мышинный" мотив, отчасти передающий мышинный характер, или же танец мышей, в стремительный полет которого вмешивается "старый кот".



Рис. 9



Рис. 10

Иногда голоса накладываются друг на друга, и тогда возникают короткие многоголосные партии, восприятие которых, однако, все еще ограничено рамками их мелодичности.

Наконец, в третьем классе появляется нечто новое, представляющее собой своего рода переход от настроения квинты к возникающему (в возрасте около 9 лет) настроению терции, которое здесь еще предстоит описать. Но, прежде чем приступить к этому, бросим еще раз взгляд на интервалы.

2. Переживание интервалов

Осознанное переживание интервалов поможет нам найти ключ как к пониманию музыкальных произведений, так и к разгадке поворотных пунктов развития человечества, а также и развития ребенка. Следование друг за другом двух тонов — факт, кажущийся на первый взгляд весьма незамысловатым — скрывает выход в столь широкие измерения, существование которых поначалу даже трудно заподозрить. В случае интервала речь идет, на что указывает уже само название, о чем-то таком, что происходит между двумя тонами. На эту особенность, — на то, что при переживании интервала мы пребываем в области "неслышимого", между двумя приходящими в звучание тонами, — указывали в начале нашего века прежде всего Иосиф Матиас Хауэр и Рудольф Штейнер. То есть при изучении интервалов особенно важно сосредоточиться на этой области переживания между двумя тональными данностями. Эта область, в пределах неслышимого, переживается нами как некое внутреннее, насыщенное чувством движение объективного характера и в силу этого может быть обозначено как жест. Об этом — у Матиаса Хауэра: *"...а суть интервала заключена как раз в том, что нечто осязимо движется в пределах сочиненной мелодии, не становясь от этого более "знакомым" или "понятным", от одного тона к другому, например от С к D, или от F к C, но не так, чтобы два отдельных тона звучали поочередно или одновременно в качестве самостоятельных звуковых событий, без некой внутренней — и далее как раз не поддающейся определению — взаимосвязи. Говоря коротко: сущность интервала — движение. Интервал — это жест"*.

Подобное мы находим у Рудольфа Штейнера в *"Эвритмии как видимом пении"*: *"...нам, конечно же, необходимо иметь тоны, но музыка находится между тонами. То, что имеет значение, — это не С и не Е, а то, что расположено между ними..."* — и далее, вслед за этим: *"Чем является музыкальное? Тем, что не слышат. ...Ибо музыка станет тем одухотворенней, чем более вам удастся в ней привести в действие неслышимое, чем более вы будете использовать слышимое, дабы выявить неслышимое..."*

Далее в краткой форме, в общих чертах и с привлечением примеров, будет дано описание жестов интервалов.

Прима

Можно было бы предположить, что нет надобности в каком-то особом движении или жесте, чтобы прийти от определенного тона к тому же тону, однако даже один простой пример покажет нам, что подобный жест не столь уж незначителен. Любой руководитель хора или хорист знает, что при исполнении одних и тех же повторяющихся тонов в каком-либо хоровом произведении а-capella весьма велика опасность "съехать вниз". Один и тот же тон должен каждый раз формироваться исполнителем заново, чтобы остаться на той же высоте. То же самое можно сказать и о длинном тоне. В вышеупомянутом смысле ему также присущ характер примы. Рассмотрим процесс формирования длинного тона на скрипке. В замедленном изображении это выглядит следующим образом: обработанный смолой смычок, скользя по струне, прилипает к ней и тянет ее некоторое время за собой, пока натяжение струны не станет слишком сильным. Струна отскакивает назад и затем вновь захватывается смычком. Таким образом, мы имеем целый ряд прим, состоящий из вновь образуемых тонов. На отдельной а-струне этот процесс за одну секунду повторяется примерно 440 раз.

Исходя из этого, а также из многих других наблюдений, мы можем вывести закон, который гласит: ничто не постоянно в музыке, что ни создавалось бы каждый раз заново.

С примой мы будем весьма часто встречаться в начале таких музыкальных произведений, как, например, вторая часть сонаты С-Dur, соч. 330 В.А.Моцарта:



Рис. 11

или начало вокальной партии "Лунной ночи" Шумана:



Рис. 12

Здесь прима стремится к развитию, выходящему порой за пределы секунды.

С другой стороны, приму мы можем встретить и в конце музыкального произведения, например в *pater noster* Стравинского:

Li - be - ra nos a ma - - -

lo. A - men

The image shows two systems of musical notation. The first system consists of two staves (treble and bass clefs) in a 3/4 time signature. The second system also consists of two staves, but the time signature changes to 2/4. The lyrics "Li - be - ra nos a ma - - -" are written below the first system, and "lo. A - men" are written below the second system. The melody in the second system is more rhythmic and ends with a long horizontal line under "men".

Рис. 13

Здесь она замыкает предыдущее, снова придает движению спокойный характер.

Мы можем сравнить приму с семенем, с зерном, которое является собою некий итог в такой же мере, в какой оно выступает и началом.

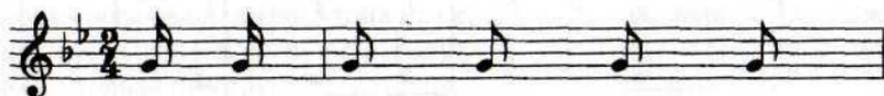
Но может случиться и так, что конец и начало сольются воедино, и тогда оно приобретает для нас характер вечности. В этом качестве прима предстает перед нами, например, в произведении Шуберта *"Девушка и Смерть"*:



Gib dei-ne Hand, du schön und zart Ge - bild!

Рис. 14

или же в *"Дорожном указателе"* из *"Зимнего пути"* Франца Шуберта:



Ei - nen Wei - ser sein ich



ste - hen un - ver - rückt vor mei - nem Blick

Рис. 15

К вышеизложенному, разумеется, примыкает множество вопросов. Таких, например: в чем заключается смысл повторения каждого тона мелодии в начальном мотиве второй фразы *"Симфонии с барабанным боем"* Гайдна? как изменился бы характер музыки без этого приема? При рассмотрении этого произведения в старших классах может возникать много вопросов подобного рода, которые поднимают в сознание некие неопределенные воспоминания, но не приглушают этим радость слухового восприятия.

С другой стороны, если обратить внимание учеников на то обстоятельство, что этот повторяющийся тон каждый раз необходи-

мо образовывать заново, можно не только добиться лучшей культуры пения, но и заронить зерна для будущих вопросов.

Если развивать тему примы* и далее, то обнаружится еще немало вариаций, а быть может, и иных аспектов вышесказанного. Это, однако, вышло бы за рамки данного сочинения, посвященного вопросам музыкальной педагогики.

Секунда

Секунду мы переживаем как начальный элемент движения в музыке. Вплоть до эпохи Ренессанса в мелодии господствовал принцип напряжения и движения: напряжение большего интервала уравнивается за счет движения секунды в противоположном направлении:



Рис 16.

Причем этот принцип затем снова повторяется в малом варианте. Движение мелодии мы воспринимаем также и, не в последнюю очередь, благодаря тому, что слышим "секундные мостики":



Рис. 17.

В то время как движение секунды было во времена григорианики еще относительно свободным и приводилось к успокоению, как правило, при помощи заключительного оборота, в эпоху барокко

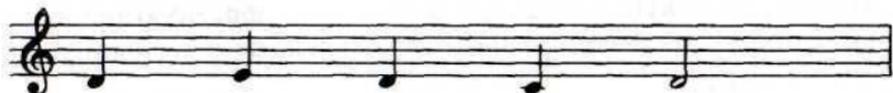


Рис. 18

секунда становится всего лишь связующим элементом между двумя гармониями или же, в роли задержки, — проводником желанной гармонии.

Но все же можно многого добиться в целях оживления мелодии, если в большей мере учитывать собственный характер секунды. В песне *"Es geht eine helle Flöte"*



Рис. 19

за счет выделения точек поворота мелодии (4) мы в большей мере дадим ощутить движение подъема, чем в случае подчеркивания тактового размера.

Возможно торможение движения также за счет многократного повтора секунды:



Рис. 20

Было бы очень полезно дать пережить это детям, при этом песня поется всегда лишь до указанного места, а далее дети сами находят продолжение, стараясь выразить в нем свою радость при виде первого снега. В малой секунде можно заметить некую сдерживающую силу, идущую наперекор движению. Благодаря этому названный интервал обладает также и свойством членения.

Той или иной мелодии, привязанной к такту и гармонии, можно придать большую динамику за счет более сильного выделения движения секунды. Позже мы еще приведем соответствующие примеры.

В наши дни секунда вновь переживает своеобразную эмансипацию. К тому, что связано с новым переживанием секунды, мы еще

вернемся, когда речь пойдет о преподавании музыки в 11-м и 12-м классах.

Терция

Звучание терции по сей день воспринимается многими людьми как что-то приятное, живительное. Если мы попробуем вчувствоваться в жест терции (возьмем для начала большую терцию), то заметим, что она более других интервалов задевает сферу личных чувств. Это станет тем более очевидным, если мы противопоставим ей, например, квинту. Музыка, в которой преобладает выразительно-действенная сила терции, ведет нас в большей мере к переживанию собственной душевной жизни.

То же самое, видимо, ощутил и Августин, и, как писал Рудольф Штейнер, он все еще чувствовал на себе "священное дуновение кварты"⁶, когда высказывал в своих *"Откровениях"* следующее: *"Страстное влечение ушей довольно плотно опутало меня и подчинило своему господству; однако Ты, Бог мой, спас меня и освободил. Но и сегодня — я признаюсь в этом — я все еще с удовольствием отдаюсь тем звукам, которые облекают Твои слова и вселяют в них душу, если только они исполняются мягким и искусным голосом. Но я себя не теряю в них, а поднимаюсь выше, как только этого пожелаю.*

... Время от времени мне кажется, что я оказываю вам больше чести, чем вам причиталось бы: причина в ощущении, что благодаря святым словам наши сердца искреннее и горячее пылают в пламени молитвы, если их петь так, словно их поют не так, и я ощущаю, что все переживания внутри нас имеют в своем многообразии соответствующие им особенности в пении и музыке, посредством которых они и приходят в возбуждение силою некоего неизвестного мне родства. Но ощущение чувственного наслаждения, воздействию которого нельзя открывать свой дух, если тому не надлежит осуществиться, часто обманывает меня: ведь чувство не следует за разумом, чтобы терпеливо идти позади, напротив, оно пытается протолкнуться вперед и повести за собой, хотя только ради самого разума оно вообще заслуживает быть допущенным к существованию..." (Цит. по: Honolka. *"Weltgeschichte der Musik"*)

Звучит это так, как если бы некто испытывал к музыке двойственные и, видимо, несовместимые чувства. Разве не предчувствует Августин, что терция таким образом будет влиять на музыкальное восприятие людей, что музыка будет переживаться ими как личное наслаждение? Августин говорит даже о чувственности. Мы можем лишь предполагать, что в тот момент, когда изменяется отношение между человеком и окружающим его миром, начинает возрастать влияние на него какого-то иного интервала. Потребовалось достаточно много времени, прежде чем произошли многочисленные изменения в области музыки, сопровождающие вступление терции в свои права: все большее значение приобретает основной тон, появляется многоголосие в различных фазах своего развития. На смену "tempus imperfektum" приходит "tempus perfektum"⁷. Формируется гармония, которая в эпоху барокко занимает в некотором смысле господствующее положение в музыке. Как следует из цитаты французского композитора Жана Филиппа Рамо, *"одна лишь гармония способна породить эмоции. Она — единственный источник, из которого непосредственно вытекает мелодия и из которого она черпает свои силы. Контрасты между высоким и низким и т. п. оставляют в мелодии лишь поверхностные изменения, почти ничем ее не дополняя"*. (Цит. по: Honolka. *"Weltgeschichte der Musik"*)

Одновременно с этим происходит развитие естествознания и техники. Это становится возможным благодаря тому, что человек начинает чувствовать себя противостоящим природе. И в музыке, так же как в естествознании, где все начинает приводиться в систему, зарождается упорядоченное учение о функциональной гармонии.

В соответствии с тенденцией господства терции, тон С становится исходной точкой для системы "Dur-Moll".

Если раньше человек чувствовал себя в музыке непосредственно соединенным с Божественным, то теперь он переживает в ней лишь свою собственную душу. Правда, именно в этом заключает терция в себе некую тайну.

Чистый аккордовый С-Dur мы уже весьма рано встречаем в *"Missa pange lingua"* Жоскена де Пре со словами *"Et inkarnatus est"*⁸:

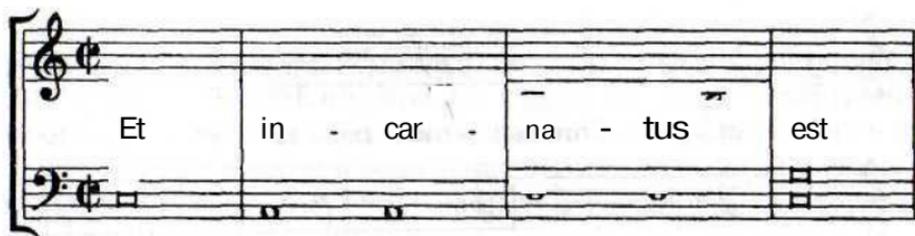


Рис. 21

Именно в этом месте мы можем услышать призыв: "Открой Божественное *в себе*, так как Он стал плотью!"

В наше время подобный характер терции продолжает жить с той же силой прежде всего в русской церковной музыке. Таким образом, одновременно происходит соединение терции, которая обращена к нашему внутреннему миру, и с христианским элементом. С другой же стороны, музыка, сформированная при господствующем влиянии терции, может производить и чрезвычайно самодовлеющее впечатление.

Более подробно на разнообразном воздействии малой и большой терций на музыку мы остановимся в главе, посвященной теме "Dur" и "Moll".

Кварта

С квартой мы встречаемся довольно часто в народной музыке — в затактовом начале народных песен. Однако здесь жест кварты может быть в значительной мере оттеснен на задний план моментом гармонического выделения тоники. В более выпуклом виде кварта все еще часто всплывает в старых венгерских народных мелодиях, нередко и в виде падающей кварты. Пытаясь вчувствоваться в жест кварты, мы можем ощутить некое сопротивление, удерживающее нас, некое подобие границы. При этом сердечность терции вытесняется определенной строгостью и объективностью.

Следуя вышеупомянутому высказыванию Рудольфа Штейнера, мы можем обнаружить в гимне Амвросия "*Aeterna Christi mu-
nega*", к примеру, следующее:

Ae - ter - па Chris - sti mu - ne - ra et mar - ry -
rum vie - to - ri - as, lau - des fe - ren - tes
de - bi - tas, lae - tis ca - va - mus men - ti - bus.

Рис. 22

Современного человека или музыканта поначалу, может быть, смутит подобное заключение. После того как мы настроились на основной тон Е, удивляет поворот мелодии к завершающему тону D. При многократном внимательном прослушивании мы уловим новый центральный тон — G. И если мы примем его за таковой, то вся мелодия будет двигаться в пределах двойного квартового остова: вверх — от G к C и вниз — от G к D. Подобного рода квартовые конструкции у Амвросия встречаются часто.

Однако важна даже не формальная сторона дела, а настроение, живущее в подобного рода гимнах.

Там, где преобладает кварта, мы всегда будем сталкиваться с определенной строгостью и объективностью и одновременно ощущать некую удерживающую нас границу. Характер кварты мы подробнее рассмотрим позже, при описании ситуации в третьем классе.

Квинта

Мы уже довольно много знаем о кварте из описания урока музыки в двух начальных классах, что дает нам возможность тем

более тщательно изучить этот интервал. Это своего рода праинтервал. В своей книге *"Lebendige Tonwelt"* Герман Пфрөгнер показывает, как, собственно говоря, почти все лады, за редкими исключениями, были образованы из какого-то среднего тона и отходящих от него вверх и вниз квинт, и даже во времена функциональной гармонии мы все еще встречаем эту квинтовую конструкцию в основных тонах каденции.

В музыке одноголосия вплоть до периода миннезанга, и особенно в дорических мелодиях, мы находим наглядное подтверждение тому, что квинта переживалась как некий пограничный интервал. В качестве примера здесь — *"Палестинская песня"* Вальтера фон дер Фогельвейде:



Рис. 23

Нижнее тональное пространство первой части, не выходящей за пределы квинты, явно контрастирует с тональным пространством второй части, которая задается квинтовым тоном, далее переходит к септимере и, наконец, возвращается к тому же нижнему тональному пространству. Два жеста — "обращенности в себя" и "поднятого взора" — задают мелодию и одновременно заставляют нас погрузиться в вышеописанную ситуацию. Рассматривая интерва-

лы подобным образом, причем столь осознанная форма рассмотрения допустима вначале только для нас самих, мы сможем ввести учеников в глубинное настроение песни.

Есть песни, в которых квинта производит впечатление чего-то окутывающего, обволакивающего, например эта финская мелодия Калевалы:

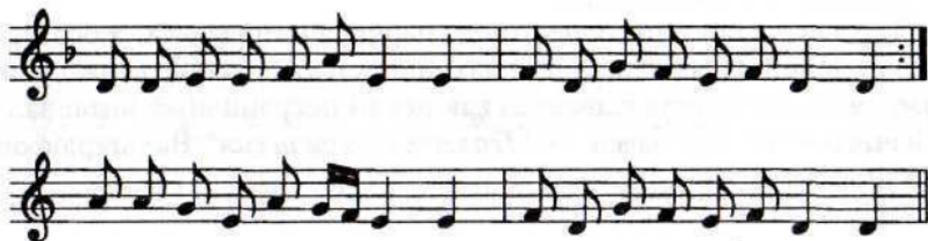


Рис. 24

В других песнях квинта стремится больше к раскрытию, например в старой народной песне *"Der Sommer, ach Gott, was fang ich an?"*



Der Som-mer, der Som-mer, ach Gott, was fang ich an?

Рис. 25

Таким образом, квинту мы встречаем всюду в виде некоего барьера, у которого внутреннее встречается с внешним. В прежние времена эту пограничную ситуацию иногда выражали при помощи зрительных образов.

В уже упоминавшейся здесь книге *"Живой мир звуков"* Герман Пфротнер дает описание так называемых "ангельских хоров", где ангелам предоставлялась возможность присутствовать на праздничной церемонии причастия. Количество арочных проемов двухъярусных хоров характеризуется квинтным соотношением 2:3.

Пфротнер показывает с привлечением древних источников, что в органумном пении (пении по параллельным квинтам) также

звучит страстное ожидание соучастия ангелов либо апостолов и святых.

Пока же, как уже было показано, терциальное восприятие приобретало все большую доминантность в музыкальном развитии человечества, а к концу прошлого и началу нынешнего столетия постепенно стало пробивать себе дорогу новое сознание — сознание квинты.

Рихард Вагнер, к примеру, ощущал от настройки скрипки или виолончели такое же очарование, что и от начала Девятой симфонии Бетховена, а у Орфа и Дистлера вновь проступает старый стиль органума — разумеется, в более развернутом виде. Не происходит ли это от того, что люди нашего времени все более осознанно воспринимают грань между земным и духовным миром?

Секста

Секста в качестве дополнительного интервала к терции вновь, как и последняя, вводит нас в область чувств. Только теперь, при переходе от квинты к большой сексте, мы выносим эти чувства наружу. В сексте мы душевно связываемся с чем-то, что находится вне нас. Так, Моцарт в *"Волшебной флейте"* использует большую сексту для того, чтобы охарактеризовать принца Тамино⁹:



Рис. 26

в то время как мелодии Папагено отдают предпочтение пространству терции:



Der Vo - gel - fän - ger bin ich ja

Рис. 27

Если, однако, шагнуть от квинты в малую сексту, нас начнет что-то сдерживать, мы испытаем сковывающую силу полутонального шага и будем отосланы вновь во внутреннее душевное пространство, как в известной песне "Ach bitterer Winter" ("Ах суровая зима")-



Ach bitt - rer Win - ter wie bist du kalt!
Du hast ent - lau - bet den grti - nen Wald.



Du hast ver - blüht die Bliim - lein auf der Heid - den

Рис. 28

И если изобразить это внутреннее пространство в виде дома, а внешнее — в виде зимней холодной природы, то жест малой сексты однозначно будет выражен образным языком.

Об отношении сексты к квинте и терции, то есть об известном мотиве (применительно к основному тону С):

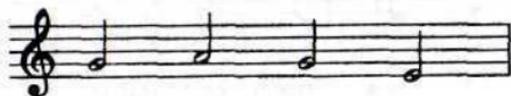


Рис. 29

нам еще будет что сказать в главе об упражнениях на импровизацию для пятого класса.

Септима

В этом столетии все интервалы претерпели преобразование в восприятии людей. Выступая перед нами в свободном от функциональных привязок виде, они еще сильнее проявляют свой собственный характер, который до сих пор приходилось подчиняться гармонической системе. Но особенно заметна эта трансформация у секунды и септимы. Как большая, так и малая септима ни разу за весь период от эпохи Ренессанса до поздней романтики не встречается нам в качестве самостоятельного интервала, обеспечивая лишь напряжение, подготавливающее появление некоей ноты трезвучия. Она служит гармонии трезвучия и воспринимается здесь как диссонанс, настоятельно требующий своего разрешения.

Септима оказывает совсем иное действие, выступая перед нами без такого понуждения к своему разрешению, в роли самостоятельного интервала, как нам это придется наблюдать в разнообразной музыке нашего столетия. Теперь она уносит нас, в душевном плане, с собой в дали пространства. Мы ощущаем себя вырванными из собственного бытия и разлитыми по своему окружению. Так, септима применяется для описания чего-то сферического. В главе о старшей школе мы еще вернемся к тому, как можно вжиться в это свойство интервала септимы, вызывающего новое качество переживания.

И если в секунде мы переживаем себя в движении внутреннем, то в септимае речь идет о движении, изливающимся наружу.

Октава

Этот интервал, который столь хорошо знаком нам как некое повторение чего-то тождественного по прошествии семи тональных ступеней, скрывает в себе, подобно приме, намного больше секретов, чем может показаться на первый взгляд. Весьма необычно уже само ее появление в звукорядах; ее, так сказать, мировой выход произошел в VII столетии, во времена, охарактеризованные Ясперсом как "осевое время". В своем естественном виде она встречается нам там, где мужские и женские голоса поют "одного-

лосием". По этой причине будет важно обратить внимание на переживание октавы в тот момент, когда примерно в восьмом классе дело впервые коснется женских и мужских голосов. Но мы еще вернемся к этому.

В литературе октава часто встречается там, где некий процесс находит свое отражение на более высоком уровне. В книге *"Язык музыки в "Волшебной флейте" Моцарта"* Кристоф Петер демонстрирует это на нескольких примерах из данного произведения¹⁰. И если в этих примерах мы еще переживаем октаву в виде образа, то в работе *"Переживание звука в человеке"* Рудольф Штейнер указывает нам на непосредственный характер переживания октавы в будущем, когда люди будут переживать октаву как некий знак Божественного. И даже если это прозвучит как что-то из очень еще далекого будущего, в процессе преподавания все же доведется натолкнуться на признаки, свидетельствующие о возможности подобного переживания. Об этом мы еще поговорим в главах, посвященных седьмому и восьмому классам.

На мой взгляд, путь к такому новому переживанию октавы в большинстве случаев будет пролегать через интенсивное, обновленное переживание секунды и септимы.

Здесь необходимо указать на ряд авторов, которые, под разными углами зрения и руководствуясь различными целями, учитывали в своих трудах феноменологию интервалов:

Герман Пфрөгнер. *"Живой мир звуков"*.

Хайнер Руланд. *"Путь к расширению переживания звука"*.

Кристоф Петер. *"Язык музыки в "Волшебной флейте" Моцарта"*.

Мария Ренольд. *"Об интервалах, гаммах, тонах и камертоне $c = 128$ Гц"*.

Йозеф Маттиас Хауэр. *"О сущности музыкального"*.

Это перечисление ни в коей мере не является исчерпывающим. Читатель и сам еще найдет ценные замечания относительно интервалов в иных трудах, не говоря уже о работах Рудольфа Штейнера *"Эвритмия как зримое пение"* и *"Переживание звука в человеке"*.

До сих пор мы обходились без упоминания так называемого *тритона*. Он играет особую роль в ходе всего развития музыки. Для этого интервала характерно то, что он постоянно обнаружива-

ет тенденцию к многозначности, к упразднению твердого строя. Содержащий два тритона уменьшенный септаккорд может быть разобщен на 16 тональностей? Тритон в существенной мере определяет характер полнотональной гаммы. Находясь в пограничной зоне между квартой и квинтой, он распространяет таинственные настроения ничейной территории, настроения "чего-то, чего *уже* нет", и "чего-то, чего *еще* нет". В романтизме он особенно часто встречается в песнях, где описываются пограничные состояния, например в "Сумерках" Роберта Шумана. В главе 13 мы еще вернемся к рассмотрению данного интервала.

Представленное здесь — скорее афористическое — изображение интервалов было необходимо для того, чтобы показать, как при опоре на подобное представление в его связи с учением о человеке можно выработать важные педагогические ориентиры. Представить себе сферу действия того или иного интервала можно на примере терции, которая, почти незаметно зародившись в четвертом столетии, до конца XIX века продолжала играть важную роль в формировании человеческой души как предпосылки духовно-исторического развития человечества. Можно даже сказать, что она была музыкальным выражением этого развития. Именно по этой причине музыканты и музыкальные педагоги столь часто указывают на важность музыки в этическом воспитании человека.

В качестве обобщения расположим здесь простую схему, которая, надеюсь, станет понятна из предшествующего изложения:

Внутреннее пространство

Внешнее пространство

Прима Секунда Терция Кварта Квинта Секста Септима Октава

Начало Движение Чувство Граница Чувство Движение Цель

3. Переживание кварты в третьем классе

То, что в предыдущей главе было сказано о переживании кварты, выступает теперь в качестве основного настроения у детей при их переходе в третий класс. Переживания детей уже не столь сильно направлены вовне, а становятся все более и более обращенными к внутреннему пространству. Это внутреннее пространство все еще не субъективно, все еще не имеет личностной окраски будущего настроения терции, оно представляет собой скорее некое надличностное внутреннее пространство, в котором могут отражаться памятные образы человеческой истории. В этом возрасте детей порой охватывает сильная тоска по древним сказаниям. (Материал для рассказывания в третьем классе — истории Ветхого завета!) Это — ощущение кварты, создающее основу, необходимую для устремления в прошлое, в древнюю память человечества.

Дети с благодарностью подхватят песни в стиле древних рунических песнопений, произведений народного эпоса со множеством строф. Хорошо подходят также мелодии церковного лада, простые аккомпанементы, все еще свободные от функциональных связей, в которых, однако, уже допустимо наличие аккордов.

Исполнение древних сказаний в форме баллад в сопровождении бурдонных лир или каких-либо других инструментов — весьма заманчивая задача для учителя музыки.

В целях сопровождения, а также для исполнения интерлюдий, прелюдий и финалов используется только с-флейта. Таким образом ребенок сумеет ознакомиться со всеми исполняемыми звуками, которые вскоре он должен будет научиться писать и читать в виде нот. В третьем классе для классного учителя, конечно, желательно, чтобы учитель музыки в связи с эпохой бытоведения исполнял с детьми песни ремесленников. Это преимущественно мажорные песни. Не будучи педантом, все же следует обращать внимание на то, чтобы мелодический элемент, двигательный элемент, несмотря на свою гармоническую включенность, по-прежнему выделялся особо.

Если у вас имеется какая-либо песня, такая, как, например, распространенная в горнопромышленных районах Германии "*Glick*

auf, der Steiger kommt" — часто эту песню используют лишь в четвертом классе, но сказанное здесь применимо в целом, — то внимание детей следует направлять не на опорные точки гармонии, а на движение, происходящее между ними. Здесь можно было бы вспомнить о так называемом "искусстве езды в Верхнем Гарце". Имеется в виду подъемное устройство, состоящее из двух балочных цепей, подвешенных на незначительном удалении друг от друга к двум плечам "балансира" паровой машины и движущихся поочередно вверх и вниз. Благодаря прикрепленным к ним подножкам методом "пересаживания" с одной ступени на другую можно было попасть соответственно наверх или вниз. На фоне этого движения "туда и обратно" движение восьмых между сильными долями такта приобретает намного большую значимость, собственно мелодический элемент выступает на передний план:

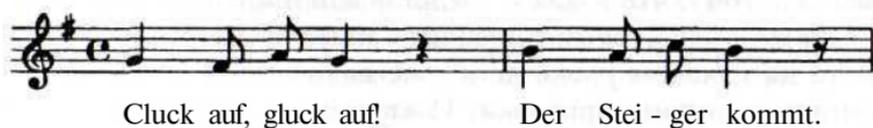


Рис. 30

И даже если в четвертом классе дети в первую очередь и во все большей мере переживают основной тон, сильную долю такта и гармонический строй, перед нами все же стоит задача должным образом учитывать также и мелодический элемент движения.

4. Ребенок после 9-го года жизни — Рубикон

Внимательно наблюдая за ребенком, можно заметить, что вскоре после достижения 9-летнего возраста он вступает в новое отношение к окружающему его миру. Этот рубеж в антропософском учении о человеке обозначен понятием "Рубикон". Признаком такого нового отношения ребенка к миру является то, что отныне ребенок может рассматривать его с точки зрения внешнего наблюдателя. Мы, взрослые, переживаем этот мир обычно именно с такой позиции. Благодаря ей мы можем за весьма короткий срок составить, к примеру, описание некоего маршрута, на прохождение которого пришлось бы потратить несколько часов, причем именно потому, что в своем представлении мы обзреваем все как бы сверху, с точки зрения внешнего зрителя. Поэтому в четвертом классе на главном уроке дети уже начинают выполнять первые картографические зарисовки. И это означает, что ребенок, бывший ранее целиком привязанным к окружающему миру, начинает ощущать себя разлученным с ним.

Главный вопрос, с которым ребенок обращается к нам в этот период, звучит следующим образом: "Как мне жить в такой разлуке, где найти мосты, соединяющие меня с этим миром?" Отныне все, что так или иначе связано с "функцией соединения", приобретает невероятный интерес для ребенка, например почта, расписания движения транспорта, деловые связи, а также нотное письмо.

Для введения в нотное письмо существует множество различных методик. Наиболее убедительным в данный момент мне представляется метод, изложенный П.М.Римом в книге *"Heilen und Erziehen durch Musik"* ("Воспитание и лечение при помощи музыки"). В форме свободного рассказа учитель описывает некий исторический эпизод, в котором, к примеру, возникает потребность запомнить, собрать чужие, редко звучащие мелодии. Дети могли бы попробовать разработать своего рода невменное письмо, которое бы затем перешло в форму нотной записи.

Важно, чтобы обучение нотному письму сопровождалось упражнениями на "пение и игру с листа". При этом следует, оттал-

квиваясь от секунды как от собственно двигательного интервала, постепенно проработать все интервалы, а также ознакомить детей с трезвучиями и их обращениями, сопровождая все непосредственным чувственным переживанием. В качестве примера такого переживания можно показать детям, что секстаккорду (1-е обращение), особенно если сыграть его арпеджио, всегда присущ целеустремленный характер. Это, конечно же, связано с тем, что основной тон, ставший теперь тоном С, расположен наверху. Учителю это свойство секстаккорда знакомо по началу речитативов — где он выступает в своей указательной функции, — и он знает, что вернется к этому еще раз в старших классах. Второе обращение он представит как некий аккорд, еще не пришедший к успокоению, каким он нам известен по концертной каденции. Можно также показать и обычный путь его дальнейшего развития. Когда затем ученики приступят к сочинению собственных небольших мелодий, учитель продемонстрирует им, как можно снять созданное большими интервалами напряжение при помощи движения секунд в противоположном направлении, причем в разных формах. Он даст им пережить ведущий тон в своей функции и таким образом через разнообразное по форме действие постепенно введет учеников в элементарные положения музыкального знания.

Затем, когда ученики приступят к исполнению небольших мелодий и песен с листа голосом и на инструменте и, далее, к их нотной записи, у них обнаружится желание узнать, что означают прочие знаки, такие, как, например, *f*, *p*, дуга-*legato*, знак повтора и т. д. Можно рассказать детям и о том, что означает лига для музыканта, играющего на духовых или на струнных инструментах, а также для певца. Все, что касается каких-либо соглашений, договоренностей между людьми, очень значимо для ребенка данного возраста.

С обретением дистанции по отношению к окружающему миру пропадает ощущение наличия в нем некой гармонии. Эта гармония предстает отныне перед детьми расчлененной.

Именно в этот момент вводятся действия с дробями — преимущественно аналитическая деятельность, в которой ребенок теперь уже переживает соотношение частей.

Ту же тему мы переносим и на урок музыки, в живой форме

изображая соотношение между целыми, половинными, восьмыми и прочими по длительности нотами. Лучше всего начинать с четвертной длительности. Например, кто-то будет отбивать четверти на барабане. Ритмический характер четвертной ноты заключается в том, что мы в ней переживаем свой собственный пульс или же свой собственный шаг в темпе "moderato".

Итак, если четверти несут в себе нечто поступательное, то половинные ноты мы попробуем изобразить в более характерном для них образе раскачивания — здесь буквально напрашивается образ колокола. Для этого можно, к примеру, взять колокола в виде труб, раскачивая их поочередно то вправо, то влево в соответствии с половинными длительностями, в то время как гонг будет схватывать все одним ударом (целая длительность). Более короткие длительности — восьмые, шестнадцатые и даже тридцать вторые — можно изобразить ударами по деревянным брусочкам на маленьких барабанах или тамбуринах. Короткие (быстрые) ноты отбиваются пальцами.

Итак, мы начинаем с исполнения четвертных на барабане, затем к нему присоединяются колокола-трубы и гонг, и лишь потом поочередно вступают инструменты со все более короткими длительностями.

Такой упорядоченный строй вызывает у детей, как правило, большое удивление и удовольствие, и они стараются изо всех сил, чтобы добиться правильного звучания. Может так случиться, что это короткое упражнение вам удастся завершить лишь после того, как каждый ребенок перепробует все имеющиеся инструменты.

Переживания подобного рода классный учитель мог бы привнести и в преподавание счета, выписав на доске примеры сложных тактов, взятые из музыкальной литературы, и предложив ученикам определить размер такта путем подсчета суммы составляющих его нотных длительностей.

На уроке музыки фактически уже можно давать небольшие задания по ритмической композиции, например для четырех ритмических инструментов.

Связано это с тем, что душевный строй ребенка тоже начинает постепенно утрачивать свое единство. Ребенок впервые становится способным вычленивать ритм. Именно в этом смысле следует пони-

мать замечание Рудольфа Штейнера о том, что "...до девятого года жизни не следовало бы докучать ребенку ритмом..." ?

Итак, далее появляются новые упражнения, в которых ученик должен сыграть ритм, который был бы обратным ритму исполняемой им песни. Предположим, что мы поем старинную танцевальную песню "*Maienzeit bannet Leid*":



Рис. 31

и обнаруживаем вместе с учениками, что данный ритм - $1/8$, $1/8$, $1/4$ — вынуждает нас постепенно ускоряться, особенно если поешь его много раз подряд. Можно было бы избежать этого, исполнив песню в обратном ритме — $1/4$, $1/8$, $1/8$, — но тогда она почти утратила бы свой танцевальный характер. Затем учитель предлагает следующее: обратный ритм мы прохлопываем в ладоши и одновременно поем песню в ее собственном ритме:



Рис 32

Поупражнявшись таким образом некоторое время, можно затем предложить попробовать то же самое каждому ребенку на тамбурине самостоятельно.

Можно найти множество примеров, и каждый раз стоит пытаться определить с ребенком, каким образом действует добавочный ритм. Например, заданный нами к песне "*So treiben wir den Winter aus*":



Рис. 33

Дополнительный ритм:



Рис. 34

лишь подчеркнет ускоряющийся характер песни, хотя в данной форме его и нет в основном ритме $1/2$, $1/4$ самой песни.

На первый взгляд может показаться, что подобного рода упражнениям присущ исключительно музыкально-художественный характер. Но на деле происходит нечто большее, и это проявляется в усердии детей, а также в определенной доле гордости при удачном исполнении упражнений. Ребенок переживает следующее: "Здесь, наверху, я воспринимаю мелодию, которая своим ритмом потоком восходит к голове, а здесь, внизу, я отбиваю ногами другой ритм. В середине между ними нахожусь Я, соединяя одно с другим и приводя к гармонии.

Если мы отнесемся всерьез к тому, что в этом возрасте зарождается первое нежное ощущение эмансипированности собственного мышления, с одной стороны, и воления — с другой, то поймем, сколь важно для ребенка переживание некой силы в центре себя, приводящей оба этих полюса к гармонии.

Учитывая, что в нашем столетии, с преодолением порога между XIX и XX столетиями, эти полярные силы продолжают возрастать, перед нами встает задача первостепенного воспитания сил середины, коренящихся в сфере чувств человека.

Позже мы к этому еще вернемся, но все же хотелось бы сразу обратить внимание на то, как подобные упражнения скажутся на дальнейшем развитии ребенка.

Описанное нами новое отношение к миру у ребенка после пре-

одоления Рубикона порождает в его душе два ведущих настроения. Одно из них — переживаемое ребенком чувство "Я одинок". Ребенок ощущает дистанцию, отделяющую его как от всего мира, так и от других людей. Это, в свою очередь, порождает чувство страха. (В этом возрасте ребенок, к примеру, предпочитает, чтобы на ночь где-то оставляли свет.) Лишь вводя детей в упомянутую нами ранее сферу средств межчеловеческой коммуникации, давая им возможность освоиться в ней, мы сумеем действенно противостоять такого рода тенденции.

Другое чувство по сути отражает то же самое, но живет в ребенке в качестве совершенно иного настроения. Это чувство "Я неповторим". Каждому ребенку в большей или меньшей степени свойственно осознание того, что он действительно представляет собой уникальное, неповторимое в своем роде явление. От детей часто можно слышать высказывания наподобие: "Вообще-то я уже совсем сам по себе, самостоятельный человек".

Важно, чтобы ребенок уже в этом возрасте нашел какое-то подтверждение своей неповторимости, чтобы в будущем его вслед за вопросом: "Для чего я живу на этом свете?" — не постигло полное разочарование.

В музыке существует некая форма, отвечающая как подобному настрою ребенка, так и вытекающим из него потребностям. Это — *концерт*. На вопрос одного учителя музыки — современника Рудольфа Штейнера — о том, можно ли вводить дирижирование поодиночке уже у младших, последний ответил¹²: *"Мне представляется, что это тоже можно начинать и с какого-то момента в промежутке между девятым и десятым годами жизни. Многие из того, что решается в этот момент, бывает такого рода, как если бы это было особое взаимоотношение, когда кто-то поодиночке вступает в связь с группой, и многое из этих взаимоотношений здесь тоже оказывает свое влияние. Ведь есть необходимость распространить это и на другие предметы и использовать, например, в арифметике то, что кто-то один ведет за собой других в определенных вещах. Там это происходит само собой, но в сфере музыкального оно само станет составной частью искусства"*.

Такая форма, когда кто-то в одиночку — это не обязательно должен быть отдельный человек, можно взять и небольшую груп-

пу — противостоит большой группе, должна стать теперь ведущей. При этом, конечно, не имеется в виду строгая концертная форма, Concertino и Solo могут выступать в разных формах, а "материалом" для подобного концерта вполне может стать простая песня. Ко всему этому можно добавить, к примеру, охватывающий всего несколько тонов басовый голос, который будет исполняться щипками на контрабасе. Дети любят этот инструмент как некую полярность блок-флейте, звучащей на целую октаву выше певческого голоса. Басовый голос можно ограничить четырьмя тонами и настроить струны на эти четыре тона, чтобы не нужно было их специально "держат". Барабаны или виолончели также могут найти свое применение в качестве басовых инструментов. Затем может вступить и очень простой средний голос, так что получится своего рода трио, которое можно обогатить различными ударными инструментами.

Все в целом можно сыграть или только на флейтах (S, A и B), или на струнных инструментах, или же комбинируя флейты с металлофоном и контрабасом. К инструментам можно добавить пение всего хора, а в другой строфе — пение малого хора. Состав участников при этом должен постоянно меняться. Одаренные ученики также не останутся в убытке: они могли бы исполнить, к примеру, ту или иную вариацию собственного сочинения на тему той же песни или же небольшую концертную каденцию, переходящую в заключительное tutti.

Воплощение в жизнь такого концерта — заманчивая задача для учителя музыки. Важно, чтобы каждый ученик ощутил свою незаменимость, даже если он играл *только* на треугольнике, но все же точно попадал в такт и выдерживал необходимую громкость, выдавая при этом все, на что он только способен или чему научился.

Подведем теперь некоторые итоги. Обучение нотному письму и связанные с этим упражнения по пению и игре "с листа" составят большую часть урока музыки. Освоив при помощи тщательно выстроенных упражнений пространство октавы сначала в C-Dur, можно затем, в качестве дальнейших упражнений, время от времени знакомить детей с темами из известных произведений — симфоний, сонат, опер и ораторий — петь их, играть и давать переписывать.

В собрании известных мелодий, заносимых ребенком в свою нотную тетрадь, время от времени будут появляться и мелодии собственного сочинения. Они также играют и поются всем классом.

При помощи такого собирания мелодий мы, помимо прочего, добьемся и того, что ребенок ощутит свою связь с миром культуры взрослых, — вот еще один мост, соединяющий его с "большим миром".

В оставшееся от урока время следует проводить упражнения на эмансипированные ритмы, а также разучивать небольшие концерты. Полная программа! При этом мы еще много поем.

Притом что теперь постепенно будет пробуждаться любовь к упорядоченной гармонии как основе мелодии, следует все же обращать особое внимание на то, чтобы мелодия не была целиком проглочена тактом и гармонией. Тем паче, что живем мы в том столетии, что заново открыло для себя мелодию как некий исходный музыкальный элемент, родившийся из космической закономерности.

К примеру, в песне валлийского происхождения "*Auf, kleine Hebe Lerche*" ("Вперед, милый маленький жаворонок") мы заметим, что мелодия так и не достигает своего истинного основного тона, а ведется поступательным движением секунды к верхнему тону октавы:

(Textübertragung: Hans Baumann)

The image shows two staves of musical notation in G-clef and 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the German lyrics: "Auf, klei - ne lie - be Ler - che, heb dich in die". The second staff contains the melody for the second line: "Mor - gen frü - he in den er - sten Strahl". The melody is characterized by a series of ascending steps (seconds) that do not reach a final cadence, illustrating the concept of a melodic line that moves forward without returning to its starting point.

Рис. 35

"Подъемная сила", появляющаяся у мелодии благодаря движению вперед "секундами", возрастает за счет отскакивающего назад тона, что следует особо подчеркнуть при исполнении:



Рис. 36

Мелодия находит свое пристанище там, *наверху*, — красивый, образцовый образ для жаворонка.

На данной стадии развития ребенка — в четвертом классе — допустимо, с другой стороны, также использование в преобразованном виде форм раннего многоголосия, то есть, собственно говоря, одноголосья, окруженного звучанием, раскрывающего себя в звучании. Подходящие примеры можно найти в *"Хоровой тетради для средних классов"* П.М.Рима (Chorheft für die Mittelstufe). Данные примеры могут показаться кому-то на первый взгляд слишком изысканными, но вскоре мы обнаружим, что дети рассматриваемого нами возраста вполне уже доросли до столь высокого уровня требований — правда, если им ранее уже была обеспечена хорошая музыкальная подготовка. Особенно хорошо детям удаются такие наиболее сложные для исполнения интервалы, как, например, нона в песне о тюльпане. Стоит лишь ребенку вообразить себя тюльпаном, только что вылезшим из раскрывшегося бутона и с любопытством озирающимся вокруг, как все получится само собой. Мелодический жест в наше время начинает играть все большую роль, причем на всех возрастных ступенях.

Итак, уже в четвертом классе мы можем начать вводить простые формы многоголосия, еще целиком вытекающего из одноголосия, а также петь простые каноны. Что касается полифонического многоголосия, то необходимые предпосылки для него мы будем иметь лишь в пятом классе. Необходимо, чтобы ребенок к тому времени обрел определенную уверенность в отношениях с другими людьми и с окружающим его миром.

5. Пятый класс

Особенность раннего двухголосного полифонического многоголосия состоит в том, что мы имеем дело с двумя самостоятельными, внутренне уравновешенными голосами, которые не только взаимосвязаны и гармонируют друг с другом, но и обладают свойством взаимного побуждения, например, путем типичного образования диссонанса и его последующего разрешения. Итак, особенность упражнений состоит в том, что я, верно исполняя и выстраивая свой голос, одновременно могу воспринимать развитие другого голоса.

Упражняться в этом можно следующим образом: после того как оба голоса будут спеты всем классом одногласно и в музыкальном плане это будет хорошо выстроено, одну из групп просят петь свою партию "про себя", в то время как другой голос будет исполняться "вслух". При помощи внешнего слуха я целиком настроен на другой голос, одновременно слушая свою собственную партию внутри себя. В целях контроля можно попросить "поющую про себя" группу с определенного места перейти к громкому пению. Затем то же самое задание дается второй группе, а после этого группы обмениваются голосами. В итоге все исполняется 4 раза. После того как состоятся эти 4 пробных пения, можно переходить к двухголосному пению, сопровождаемому уже отрепетированным, чутким "прислушиванием друг к другу".

Учитель руководит начальным вступлением голосов, а также при случае оказывает ученикам некоторую помощь. Но все собственно музыкальное "действие" должно разыгрываться между учениками. Обучение такому "социальному общению" находит свое выражение и в том, что каждый несет ответственность за всех. Так, например, если одна из групп поет слишком быстро, то можно ожидать, что другая группа сразу же это заметит и подтянет темп своего исполнения, чтобы удалось совместное музицирование.

Каноны следует исполнять по возможности без деления класса на группы голосов. Однако цель состоит в том, чтобы все группы были равноценными — а в случае необходимости кому-то придется в целях оказания помощи перескочить в другую группу. Итак,

упражняясь в полифонии, мы одновременно имеем и хорошую социальную школу. Необходимо упражняться до тех пор, пока ученики не научатся считывать на слух хотя бы несколько тактов подряд какого-либо двухголосного произведения¹³.

Второй вариант упражнений во втором классе — упражнения на "изменение позиции".

Имея в виду урок немецкого языка — Рудольф Штейнер указывал на необходимость того, чтобы дети при рассказывании строго различали, выражают ли они свое собственное мнение, свои собственные переживания или же чужие.

Похожее различие "позиций" в музыкальном плане мы имеем в основных тонах различных ладов.

Примем за исходную точку C-Dur. Пусть ребенок, проигрывающий этот звукоряд на металлофоне, попробует пережить шаги в полтона. Для этого мы даем ему вчувствоваться в некое сдерживание потока между тонами E и F, H и C. На блок-флейте с барочным грифом это можно "видеть" даже по "отпрыгиванию" пальцев. Итак, ребенок играет второй тетрахорд звукоряда до тех пор, пока окончательно не забудет первый, а затем "с учетом нового основного тона" присоединяет к нему следующий тетрахорд:



Рис. 37

Я пока ничего не говорю ученикам о прибавившихся новых тонах. В большинстве случаев ребенок в качестве нового второго тетрахорда сыграет D E F G. Ученики услышат, что это неправильно, ведь они уже хорошо знают мажорный лад. Хроматический металлофон дает возможность сделать это правильно. Ученику разрешают искать. Порой может помочь и совет кого-либо из учеников. Если только оказывается найденным fis (фа-диез) — название это всплывает как бы почти случайно, — то при дальнейших попытках скоро обнаруживается принцип или закономерность нахождения очередного тона (путем "повышения" предыдущего).

Вскоре ребенок оказывается у верхнего предела инструмента; учитель вопрошающе смотрит на учеников, и кто-нибудь да обнаружит, что можно прыжком в октаву вернуться назад.

Используемый здесь педагогический принцип — это принцип самостоятельных "открытий", а не "подачи готового". При помощи такого метода, особенно если весь процесс сопровождается такими душевными переживаниями, как радость открытия, изумление и т.д., новый материал намного лучше запоминается и весь учебный процесс сопровождается деятельностью детей. Заглянув в книгу Иоганнеса Кирша *"Иностранные языки в вальдорфской школе"* (*"Fremdsprachen in der Waldorfschule"*), и прежде всего в главу о преподавании грамматики, вы найдете тот же методический прием. Этот принцип закономерным образом вытекает из художественного подхода к преподаванию иностранного языка.

В эпоху, когда перед нами стоит задача усиленного воспитания воли в процессе познания для того, чтобы подойти к действительному пониманию бытия, подобный метод сможет оказать неоценимую услугу.

Самым "спортивным" среди учеников можно позволить пройти этот путь через диезные звукоряды "одним махом" и оказаться у цели быстрее:



Рис. 38

К си-бемольным тональностям мы приходим обратным путем - вниз по звукоряду:



Рис. 39

Тем самым мы закладываем принцип полярности тональностей, что позже ляжет в основу понимания их характера¹⁴.

При ознакомлении с различными тональностями особое значе-

ние мы придавали процессу перехода одной тональности в другую. Отныне следует вновь и вновь возвращать детей к переживанию этого процесса при помощи небольших упражнений, описанных в десятой главе.

С другой стороны, следует прививать детям и умение практического обращения с различными тональностями и небольшими модуляциями.

Можно начать постепенно вводить новые расположения пальцев на блок-флейте, при этом следует по несколько недель подряд играть произведения в следующих тональностях: F-Dur, B-Dur, Es-dur или G-Dur, D-dur и A-Dur, чтобы в каждой тональности добиться некоторого привыкания к расположению пальцев.

Если в литературе для блок-флейты вам не удастся найти ничего подходящего в Es-Dur или A-Dur, то можно поискать среди песен и ораторий и предложить детям для исполнения небольшие отрывки в тональности оригинала.

К тому времени в классном оркестре появится весьма солидная группа музыкантов, играющих на струнных и духовых инструментах. При подборе музыкальной литературы учитель стоит перед интересной задачей — при помощи умелой аранжировки привлечь к участию в оркестре каждого ребенка со своим инструментом. Если это будет неосуществимо в рамках целого класса, то класс придется как-то разделить. Творческую энергию детей можно пробудить при помощи небольших упражнений на композицию в одноголосие, которые некоторые добровольцы захотят исполнить на несколько голосов. И это станет тем более увлекательным, если такие небольшие сочинения — переложенные учителем на несколько голосов — будут исполнены классным оркестром. Примеры для этого можно найти в издании инструментальных сочинений автора¹⁵.

В связи с сознательным переходом к трех- и четырехголосию следует ввести упражнения на аккорды и гармонию. Таким образом, мы оказались у рубежа шестого класса.

6. наброски к музыкальному человековедению

Некоторые промежуточные наблюдения по поводу происходящего в человеке переживания музыкального

До сих пор мы постоянно стремились рассматривать музыкальное в его взаимосвязи с душевным и духовным развитием ребенка. С одной стороны, это предполагает проведение изысканий в области человековедения, а с другой — углубленного изучения воздействия, оказываемого различными музыкальными элементами. Что касается интервалов, то мы в отрывочной форме попытались осуществить это в третьей главе. Теперь же еще раз, в самом общем виде, рассмотрим взаимосвязь музыкального с человековедческим, исходя из описания, предложенного Рудольфом Штейнером в цикле лекций *"Переживание звука в человеке"*. В этом издании, во второй лекции, говорится: *"Переживание музыкального должно протекать в пределах некой области, расположенной между сферами представления и воли, — оно должно произойти всецело в той части человека, которая сама по себе не включена в будничное сознание, а имеет какое-либо касательство к тому, что спускается из духовных миров, находит свое воплощение и опять-таки проходит через смерть"*.

Та область, которая пролегает между представлением и волей, характеризуется, в частности, теми двумя ритмами, которые человек способен воспринимать наиболее отчетливо и которые присущи ему самому:

- ритм дыхания;
- ритм движения крови или биения пульса.

Ритм дыхания отличается от биения пульса характерной — значительно более высокой — подвижностью. Когда человек находится в возбужденном состоянии, дыхание может стать очень отрывистым (1—2 секунды), в то время как в иных случаях оно

может достигать и десятикратной¹⁵ по сравнению с этим продолжительности. Другой характерной особенностью является то, что в процессе дыхания мы соотносимся с окружающим нас воздухом, что внутреннее и внешнее осуществляют свой обмен и мы таким образом имеем дело в некотором роде с восприятием квинты.

На самом же деле, как мы уже рассказывали, переживания ребенка до достижения им девятилетнего возраста привязаны к дыханию даже сильнее, чем в более поздний период жизни. Вспомним о коротком, характерном дыхании в *"Песне о синице"* (см. главу 1) и сравним его с долгим, связным дыханием в начале *"Песни о лошадке"* из сборника *"Was ist dies, was ist das"*. Одна длина дыхательных лиг уже оказывает сильное влияние на настроение песни.

Вообще, мы можем заметить, что дыхание гораздо больше связано с мелодией, нежели пульс, и что мелодия, — если мы переживаем ее в чистом виде, без воздействия гармонии и такта, — приносит с собой подвижность дыхания. Под нарастающим влиянием гармонии эта подвижность впоследствии отходит на задний план. Лишь в XX столетии элемент мелодии был заново открыт в своей первоначальной характерности.

Совсем по-другому мы переживаем ритм пульса. С ним мы оказываемся замкнуты в самих себе. По этой причине он и в период после Рубикона продолжает играть большую роль, чем прежде. При наличии в нас этой ритмической меры мы чувствуем себя сильнее связанными с музыкой, характеризующейся тактом. Пользуясь этой отправной мерой, мы — большей частью бессознательно — сопоставляем всякий темп и таким образом обладаем восприятием "медленного" и "быстрого".

Но вот оба этих ритма находятся между собой в идеальном соотношении — 1 : 4 (либо 18 : 72), которое в первом приближении достижимо у взрослого человека в период покоя и отдыха, а также во время глубокого сна. По данному вопросу д-р Г.Хильдебрандт из университета Марбурга провел познавательные исследования¹⁶. Бернд Россельнбройх использует эти результаты в своей книге *"Ритмическая организация человека"*.

Стабильность соотношения 1 : 4 обычно устанавливается в возрасте старше девяти лет. По данному предмету д-р Маттиолиус проводил исследования в вальдорфской школе в Штутгарте.

В большинстве народных песен, а также, к примеру, и в венской классической музыке мы находим отчетливо четырехтактный период или двухтактные фразы, в которых дыхательная лига охватывает четыре удара пульса так, как, например, в моцартовской сонате C-Dur:



рис. 40

Ритмическая мера пульса составляет здесь половину такта. В правой руке мы в большей мере чувствительны к дыханию, в левой — к такту. Это важный для интерпретации факт.

После Рубикона музыка поможет упорядочить соотношение ритмов пульса и дыхания.

Опираясь на ранее уже упомянутую цитату Рудольфа Штейнера, мы далее вместе с ним можем констатировать, что *"с потоком дыхания... мелодия переносится из сердца в голову... ритм волнами циркулирующей крови уносится от сердца к конечностям"*.

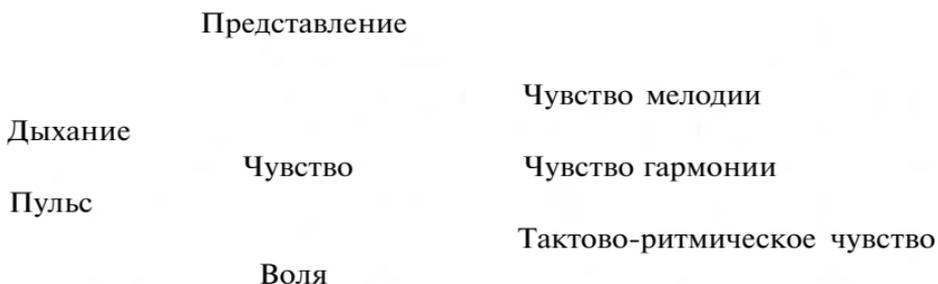
Таким образом, мы имеем, с одной стороны, восходящий поток музыкального, в форме мелодии, в область головы — в сферу представления, где мы пребываем в наиболее бодрствующем состоянии, — и, с другой стороны, нисходящий — в сферу преимущественно бессознательной, спящей воли.

Однако то, что является музыкальным, обладает неким характерным свойством, заключающимся в сдерживании обоих потоков. Если бы музыка приняла четкую, обозримую форму, свойственную представлению, или же обрела целенаправленность воли, она утратила бы характер подлинности. Ее своеобразие — в привязанности к своему истоку, покоящемуся в середине человека. Поэтому так важно на любом уроке музыки, будь то урок пения или музицирования, всегда начинать с чувства, то есть с душевной деятельности "человека середины". То же относится и к ритмическим упражнениям!

То, что Рудольф Штейнер говорит в ранее упоминавшейся цитате об этой средней, лежащей между представлением и волей, сфере человека, можно смутно пережить, к примеру, тогда, когда в той или иной ситуации в большей мере, чем на логические соображения, полагаешься как на верное чувство, переживаемое в качестве некой высшей инстанции.

В четвертом, пятом и шестом классах эта сфера выступает для нас на передний план.

Подводя итоги, можно сказать следующее: в первые два-три школьных года ребенок обитает преимущественно в том музыкальном потоке, который, рождаясь в чувстве, "на крыльях дыхания" уносится ввысь, образуя там мелодию. В четвертом — шестом классах ребенок живет в основном в средней сфере — сфере чувств, где он познает гармонические соотношения, а в седьмом и восьмом классах молодой человек все более и более захватывается потоком, проникающим в конечности, дающим ему в первую очередь переживание такта и ритма. Для наглядности приводим здесь небольшую схему:



7. Мажор и минор на шестом году обучения

Уже в пятом классе вы заметите, сколь необычно воздействие песен и инструментальных произведений минорного лада на детей. При этом ребенок в душевном плане ощущает себя отброшенным назад, в свой внутренний мир, а также он ощущает таинственный трепет от "замкнутости в самом себе".

Это переживание станет более явственным, если поставить перед детьми задачу сыграть, например, мелодию в миноре, которая дважды "преломляется": в самом начале — на малой терции и позже — на малой сексте:



Рис. 41

Для минорных ладов весьма характерна следующая закономерность: как только мы достигаем окрашенных чувством интервалов — терции и сексты, — сразу же вслед за ними появляется полутональный шаг, сдерживающий движение. При этом наши чувства словно опрокидываются внутрь нас самих, то есть в большей мере погружаются в нашу телесность.

Все же, если, характеризуя мажор и минор, мы скажем, что одно нас, в душевном плане, в большей мере устремляет внутрь, а другое — наружу, то вскоре заметим, что в жизни музыкальные переживания человека более сложны и комплексны и зависят не только от минорности и мажорности лада. И это станет очевиднее, если мы одним махом обозначим настроение мажора "радостным", а минора — "грустным". В таком случае мы будем совершенно несправедливы, например, к *"alla turca"* из знаменитой сонаты А-Дуг Моцарта.

К тому, что в музыке нас устремляет душевно в большей мере наружу, можно отнести следующее:

- восходящие мелодии;
- высокую по звучанию музыку;
- быстрый темп;

— "восходящие ритмы", такие как, например, $1/8$ $1/4$, $1/8$ $1/8$ $1/4$ и т.д.;

— слабовыраженная гармония.

В свою очередь, нашей душевной устремленности в себя будут способствовать:

— нисходящие мелодии;

— низкая по звучанию музыка;

— медленный темп;

— "нисходящие ритмы", такие как, например, $1/4$ $1/8$, $1/4$ $1/8$ $1/8$ и т.д.

— сильновыраженная гармония.

Все эти элементы накладываются друг на друга, благодаря чему и возникает большое разнообразие настроений.

В песне "*Kein Halmlein wächst auf Erden*" ("Не растет на земле стебелек") В.Баумгартнера нисходящий рисунок мажорной мелодии придает ей несколько задумчивый характер:

Kein Halmlein wächst auf Er - den, der
Him-mel hat's be - taut, und kann kein Blüm-lein
wer - den, die Son - ne hat's er - schaut.

Рис. 42

Песни, в которых поется о старых временах, кажутся особенно убедительными тогда, когда выдержаны в миноре. Если же мы вспомним о чем-то прекрасном, то в том же миноре появится некоторый мажорный оттенок.

В известной песне Цельтера "Es war ein Konig in Thule" ("Жил однажды король в Фуле"):

Es war ein Ko - nig in Thu - le, gar
 treu bis an das Grab — dem ster-bend sei - ne
 Buh - le ei-nen gold-nen Be - cher gab.

Рис.43

мажор в гармонизации звучит всякий раз, когда мелодия устремляется вниз, и у самого последнего низкого "a" вместо "a-moll" ярко вспыхивает аккорд "A-Dur". Тем самым минор освобождается от тяжести, и воспоминание предстает перед нами в просветленном виде.

Если же мелодия в миноре устремляется вверх, то она часто несет в себе драматическое настроение.

В нидерландской песне "Wer will mit uns nach Island gehn" ("Кто пойдет с нами в Исландию"):

Wer will mit uns nach Is - land geh'n...

Рис. 44

мужество тех, кто идет на риск, дополнительно подчеркивается ритмом 1/4 1/8 1/16 1/4.

Следует всячески побуждать детей к сочинению разного рода мелодий как в классе — в форме импровизаций "с ходу", — так и

дома. При этом дети быстро осваивают обращение с подобными музыкальными элементами. К примеру, дается задание: "Сыграй (или напиши) мелодию в веселом, беззаботном мажоре, или же в робком, продвигающемся ошупью вперед мажоре, или же в боязливом миноре". Затем просят тех, кто слушал, описать свои впечатления и определить, было ли действительно достигнуто требуемое настроение.

В помощь, конечно же, можно брать и тексты.

Подобные мелодии можно использовать для импровизаций в простом многоголосии, что будет описано несколько позже, в главе 10.

При помощи вышеописанных упражнений дети знакомятся с пестрым "ландшафтом чувств". Жизненное пространство собственных чувств при этом все сильнее пронизывается сознанием и начинает подчиняться "режиссуре" ребенка. Присущая дыханию души полярность вдохов и выдохов, с одной стороны, позволяет ребенку на собственном опыте узнать, что чувство иной раз предпочитает слиться с его телесностью (также и с эфирным телом, или "телом привычки"), а с другой — повернуться к миру внешнему, скинув с себя бремя телесности и устремившись к духу.

Позиция середины, которую занимает наша душевная жизнь, позиция между телом и духом, познается здесь на опыте.

Если детям данного возраста предложить для исполнения какой-нибудь фрагмент из моцартовской *"Волшебной флейты"*, то вы заметите, с какой радостью они будут переживать и изображать игру чувств, например, в сцене с тремя "дамами", взирающими на упавшего без сознания Тамино, с одной стороны, и "Царицей ночи" — с другой, в которой чувство долга борется с чувством симпатии к молодому принцу и ревностью к трем дамам.

Во время нашего познавательного путешествия по ландшафту чувств будет развиваться также и способность к восприятию аккорда как некоего предельного свертывания музыкального до рамок одновременности. Здесь уместно будет проведение с детьми небольших песенных упражнений на аккорды. Необходимо, чтобы дети пережили смену напряжения и успокоения, диссонанса и разрешения. Например, учитель знаком рукой может указать, каким голосам двигаться шагами в секунду соответственно вверх

или вниз. Таким образом возникают такие небольшие цепи аккордов, как, например, эта:



Рис. 45

То или иное разрешение дети могут подыскать сами:



рис.46

Итак, если вы поете с детьми трехголосные строфы, необходимо следить за тем, чтобы переживания мелодии и гармонии у ребенка находились в определенном равновесии, что имеет место, например, в разнообразных произведениях Клауса Книгге¹⁷. Следует также приложить усилия к тому, чтобы функциональная гармония там и тут оживлялась живописными звуковыми красками, и тогда ваши упражнения освежит легкое дуновение XX столетия. Соотношение тела и души у ребенка в наше время таково, что небольшая задержка на септима, например в хоровом произведении *"In der Fruhe"* (*"На рассвете"*)¹⁸:



Рис. 47

пробуждает в ребенке смутное предчувствие грядущих изменений

в отношениях человека с окружающим миром. На этом даровании молодого поколения нашей эпохи мы более подробно остановимся в главе, посвященной старшим классам.

Не следует забывать об упражнениях на восприятие "чужих" голосов хора, чтобы постепенно укреплялась способность к восприятию другого и при этом не ослаблялось внимание к собственной задаче.

Как нельзя лучше для удовлетворения жажды впечатлений у учеников шестого класса — с учетом того, что было сказано выше — подходит фольклор разных стран.

В народном музыкальном наследии нам встречаются разнообразные характеры с их особым ведущим настроением и его многочисленными вариациями. Можно заняться прямо-таки своего рода музыкальным народоведением! Ведь вам никак не избежать при исполнении этих песен хотя бы краткого упоминания об обычаях людей, поющих эти песни, условиях их жизни и окружающем их ландшафте, при поезде того, как все это находит свое отражение в музыке.

Бросим краткий взгляд на русскую народную песню. Многие русские песни расположены в миноре, часто с небольшой, в три-четыре такта, средней мажорной частью. Они пелись раньше, да отчасти и сегодня преимущественно людьми, живущими среди бесконечных просторов русского ландшафта. Кто хоть раз испытал в этих краях, будь то тундра или степь, что значит потерять самого себя в этих просторах, разлиться по ним в грезах, поймет, что для сохранения себя необходим именно минор. И в самом деле, там, где воздействие ландшафта столь велико, часто встретишь поющих людей, услышишь минорно окрашенные, тоскливые, а также и танцевальные мелодии.

В противоположность тому, например в Швейцарии, вы почти не встретите минорных песен. И если кому-то довелось провести некоторое время в альпийской долине и прочувствовать совершенно иной характер превосходства природы, давящей на человека, то он сможет понять, сколь необходим здесь мажор, окрыляющий его душу. Излюбленный интервал в швейцарской народной музыке — большая секста!

Перед учителем стоит задача самостоятельного выявления взаимосвязей между природным окружением и условиями жизни того или иного народа и его традиционной музыкой.

Можно задаться вопросом: в чем причина возникновения особых ритмов и тактовых форм в греческой народной музыке и совершенно иных ритмов — в испанской с характерным для нее звучанием кастаньет? Перед нами раскрывается широкий простор для исследований. И если вам не удастся куда-то попасть самому в поисках собственных впечатлений, можно обратиться к соответствующим описаниям, например — к книге Герберта Хана "*Vom Genius Europas*" ("*О гении Европы*"), чтобы узнать о впечатлениях других людей. В наше время, когда границы стали более открытыми, можно будет найти возможность услышать все в оригинале. Нужно лишь воспользоваться тем, что пока еще не иссякли источники истинного народного творчества.

Можно также заметить, что исполнение различных европейских и прочих народных песен оказывает положительное влияние на раскрытие голоса. Так, я обнаружил, что после исполнения итальянских песен детям было легче брать голосом высокие ноты. Русские же песни часто способствуют растяжению и углублению дыхания.

Хорошо, если большая часть этих песен будет исполняться в оригинале, то есть для нас — с текстом на иностранном языке, так как звучание языка помимо всего прочего тоже задает характер песне. В случае возникновения сложностей с правильным исполнением вы сегодня всюду сможете найти помощников.

В большинстве собраний европейских народных песен¹⁹ тексты приводятся как в оригинале, так и в переводе.

Дети шестого и седьмого классов — в случае своего нормального школьного и музыкального развития — пребывают как раз в том возрасте, когда пение доставляет наибольшую радость. Они уже умеют петь с листа, в многоголосии они обрели уже достаточную уверенность, и с ними учитель уже может разучивать — за очень короткое время — все больше и больше новых многоголосных вокальных произведений. Но при этом — как это было показано ранее — в шестом классе мы придаем особое значение тому, чтобы дети разными способами могли ощутить многочисленные нюансы чувств в их музыкальной выразительности. То же самое, в виде некоего отражения, мы встречаем вновь в одиннадцатом классе, и интересно отметить, что подобного рода перекличка учебного

материала имеет место и по другим предметам. Позже мы еще вернемся к этому вопросу.

Мы уже неоднократно указывали на взаимосвязи в преподавании музыки и преподавании других предметов, на то, что те или иные душевные силы, активизируемые в необходимый для них момент на уроках музыки, следует упражнять также и на другом содержательном материале, относящемся к таким предметам, как математика, грамматика, эвритмия, география и т.д. При этом музыка, имеющая дело больше с процессом упражнения, чем с содержательными аспектами преподавания, могла бы стать в методическом плане даже своего рода направляющим предметом. В любом случае учителю музыки следует быть в постоянном контакте и обмене опытом с классным учителем и преподавателями других предметов. Это обогатит не только его собственную работу, но и в детях породит доверие к школе как целостному организму, а также, в широком смысле, к миру, — ведь ребенок стоит на пути все большего познания того, что все на этом свете, прежде казавшееся ему разрозненным, все же обладает некой взаимосвязью в высшем ее смысле. И это играет в седьмом и восьмом классах особую роль. Но, прежде чем подробнее на этом остановиться, бросим взгляд на инструментальные упражнения.

8.К вопросу об инструментальном преподавании

Несмотря на то что пение представляет собой изначальную и самую естественную форму музыкальной выразительности и поэтому широчайшим образом практикуется как в преподавании музыки, так и в ежеутренней "ритмической части" так называемого главного урока, инструменту все же отведена особая роль не только в концертной жизни, но и в музыкальной педагогике.

С одной стороны, музыкальные инструменты до колоссальных пределов расширяют возможности музыкального выражения. Достаточно вспомнить об огромном спектре голосов инструментов, а также об их столь различном и характерном звучании и тембре. С другой стороны, мне легче следовать в своем сознании за тем, что я делаю, поскольку музыкальное действие хотя и тесно связано с человеком, но все же происходит вне его. Весь процесс — начиная с внутреннего представления себе звука и мелодии, проникающего сквозь них чувства и до возникновения звука на каком-либо инструменте — легче поддается обзору и контролю, нежели в пении. Опасность соскользнуть в чисто техническое здесь, конечно, существует, и ее постоянно приходится, образно говоря, изгонять из сферы песенного исполнения.

Мы уже немного поговорили об обращении с флейтами, лирами и прочими инструментами в младших классах. В некоторых школах в классах в течение какого-то ограниченного времени ведется и групповое преподавание игры на инструментах.

Дело, однако, в том, что большая семья музыкальных инструментов в силу разнообразия звучания и тональных характеров, а также способов игры на этих инструментах дает возможность оказывать воздействие и на различные задатки и черты характера отдельного человека или соотноситься с ними.

Так, в общем-то для каждого ребенка найдется подходящий ему музыкальный инструмент, к которому он в большинстве случаев и испытывает тягу. Тем самым ребенку открывается еще один совершенно индивидуальный путь развития, складывающийся под влиянием как данного инструмента, так и избранного преподавателя

игры на нем. С течением лет выяснится, какой ценностью для развития личности обладает еженедельное индивидуальное преподавание. Большую поддержку работе в школе во всех отношениях оказывают и так называемые частные занятия музыкой, которые обнаруживают свою наивысшую эффективность тогда, когда преподаватель игры на инструменте ознакомится с методическими особенностями вальдорфской школы и ее человековедческой основой.

Идеальный вариант — это, конечно, сотрудничество между преподавателем музыки в школе и преподавателем игры на музыкальном инструменте — а оно необязательно требует много времени, нередко хватает и короткого разговора во время одного из школьных праздников. Такое сотрудничество уже получило свое институциональное оформление в разных школах путем основания свободных музыкальных школ, работающих на основе антропософского человековедения и поддерживающих постоянную связь с коллегией преподавателей школы.

Такие возможности надо использовать. В наше время, когда "акустический колпак", как обозначает это явление Рюдигер Лидтке²⁰, постоянно соблазняет пассивно потреблять музыку, нужно сильное противодействие, чтобы с помощью активных упражнений развить силы личности и открыть молодому человеку дорогу к свободе.

Когда мы говорим о том, что для каждого ребенка имеется свой, подходящий ему инструмент, возникает вопрос: как распознать это их взаимоотношение? как узнать, какой инструмент подходит какому-то отдельному ребенку? испытывает ли ребенок сам тягу к своему инструменту? существуют ли у родителей и учителей критерии в вопросе подбора инструмента? Не вызывает сомнений, что нахождение нужного инструмента представляет собой у каждого совершенно индивидуальный и многогранный процесс, по завершении которого ребенок должен с чувством радости ожидать начала уроков игры на этом инструменте; к этому добавляется еще и то, что у него должно возникнуть известное доверие к преподавателю игры на инструменте, ведь с ним ребенку теперь предстоит регулярно работать на индивидуальных занятиях. Тем не менее предпримем попытку сказать здесь о нескольких критериях, сформулированных на основе характеристики музыкальных инструмен-

тов и некоторых аспектов человековедения, при отчетливом понимании, что они могут служить только примерным ориентиром и что при окончательном выборе инструмента должно учитываться гораздо больше факторов. При этом будем опираться на ту характеристику оркестровых инструментов, как она дана Рудольфом Штейнером в работе *"Переживание звука в человеке"* ²¹.

Выбор инструмента

Для начала напомним, что речь идет о поиске инструмента, характер которого сродни характеру данного человека, а не противоположен ему, как если бы мы преследовали цель уравновесить черты характера этого человека. Общий педагогический принцип заключается как раз в том, что мы опираемся на что-то уже существующее в ребенке из его предрасположенностей, из индивидуальных черт характера. Возможности каждого инструмента в том, что касается многообразия выразительных форм, как бы все больше и больше сами собой растворяют в себе односторонность такой предрасположенности. Об этом мы еще поговорим подробнее.

Начнем с семейства смычковых инструментов: скрипки, виолы и виолончели. Мы знаем, что эти инструменты обрели свою высшую законченность во времена великих итальянских мастеров смычковых инструментов Амати, Страдивари, Гварнери и др., то есть к началу эпохи барокко, и что до наших дней их продолжают изготавливать в их тогдашней форме, почти в неизменном виде. Лишь в нынешнем столетии обозначились некоторые изменения форм, например у скрипок Вайдлера ²².

Здесь мы имеем дело преимущественно с мелодичными инструментами, а мы знаем, что ритм дыхания, собственно, и является ритмом мелодии. Только тут этот поток дыхания воспроизводится не воздухом, а смычком.

В движении смычка по струнам и заключено "дыхание" мелодии. Если учитывать, что вплоть до девятилетнего возраста ребенок обладает пониманием главным образом мелодии, то нам должно показаться разумным обратить в этом возрасте его основное внимание на движение смычка, на то, чтобы оно возникало из зрительного образа.

Несмотря ни на что, можно, однако, заметить, что звучание смычковых инструментов формируется целиком из чувственно воспринимающей середины человека, из той области, в которой и коренится наше восприятие гармонии, а в этом и заключалось преобладающее музыкальное восприятие в период наивысшего расцвета искусства создания смычковых инструментов.

Ребенок, который обитает преимущественно в этой средней области и который, например, слушая какой-нибудь рассказ, абсолютно искренне сопровождает ощущениями содержащиеся в повествовании различные настроения, как правило, будет испытывать влечение к смычковым инструментам, особенно к виоле — среднему инструменту данного семейства.

Если же в сфере ощущений в большей степени уже обитает легкость мыслительного, то привлекать станет скрипка — из-за ее более высокого звучания.

В более же низкой тональности виолончели элемент звучания в большей мере ориентируется на элемент физического. У детей, выбирающих своим инструментом виолончель, к вышеописанному ощущению добавляется определенная любовь к практическому, к осуществлению чего-либо.

Рассмотрим другой мелодичный инструмент — поперечную флейту. Уже вся манера, в какой держится инструмент, вся легкость и подвижность, которая присуща игре на флейте, позволяют распознать его родственность жизни нашего воображения и мысли. Мы, однако, уже видели, что мелодия никогда не должна подниматься до конца в сферу воображения, дабы не выпасть из области подлинного переживания музыки. Тем не менее флейтисту для извлечения звуков нужен поток дыхания, а этот поток подключает его к его же середине. Иными словами, флейта привязывает голову к сердцу.

По названной причине тягу к этому инструменту будут ощущать дети, которые любят пребывать в жизни своего воображения и своих мыслей и достигают в этом такой легкости и подвижности, что в исключительных случаях может даже вызвать тенденцию к обособлению в нечто самостоятельное. За флейту, однако, подчас берутся дети, стремящиеся подняться к ее ясному и парящему в воздухе звучанию.

Совсем иное чувство сообщают при вдувании воздуха язычко-

вые инструменты с двойной тростью — гобой и фагот. Они противопоставляют потоку дыхания серьезное сопротивление, которое может ощутить всякий, кто хотя бы однажды пытался извлечь звук из подобного инструмента. Между действиями играющего и производимым звуком возникает своего рода порог.

Такие инструменты также предполагают наличие склонности к мыслительной деятельности, хотя и в более дистанцированной, созерцательной форме.

Теперь в ряду так называемых деревянных духовых инструментов недостает только кларнета, который обходится лишь одинарной тростью. Среди них это инструмент с наибольшим диапазоном звуков. При этом характер звучания существенно меняется с переходом от низких звуков к высоким, так что получается весьма многоцветная картина звучания. Это многоцветье увеличивается еще и за счет разнообразных динамических возможностей. Кларнет долгое время можно было повстречать в качестве народного инструмента повсюду главным образом в Богемии и на юге Германии, он присутствовал там на свадьбах, крестинах, деревенских праздниках, а также на похоронах. Глядя на ребенка, мы можем сказать: многообразие и быстрота смены выразительных возможностей, за которыми скрывается тот серьезный поиск мировых таинств, что мы находим в экстремальном виде, к примеру, у клоуна, являются характеристикой, указывающей на кларнет.

Иногда в классе встречаются дети — мальчики и девочки — немного полноватого телосложения и добродушные, и если от них в данный момент не требовать мыслительной акробатики, то они распространяют вокруг себя атмосферу "хорошего самочувствия". Диапазон их голоса иногда ограничивается всего пятью тонами. И тем не менее они с удовольствием поют с другими, да они и внутренне все слышат правильно. Это я обнаружил по тому, что, когда такие школьницы или школьники брались за трубу или тромбон, интонации у них были правильные и чистые.

Дело ведь в том, что звук трубы или тромбона выходит наружу с большей направленностью, нежели у других инструментов, однако, с другой стороны, он как бы продолжает свой род и внутри человека, которого звук как бы охватывает целиком. Кажется, будто жизненные силы, которые у таких детей еще слишком сильно привязаны к их физическому телу, могут легче высвободиться из это-

го тела, оказавшегося таким образом пронизанным звуком. Тем не менее вышеописанные дети достигали в старших классах довольно больших успехов в сольной игре на своем инструменте. Конечно же, мы не предполагаем, что малый диапазон голоса служит предпосылкой для игры на трубе или тромбоне, — такое предположение оклеветало бы эти инструменты. Здесь больше внимания обращено на педагогически-терапевтический аспект вопроса; вместе с тем часто наличие определенной тенденции в конституции человека будет приводить к желанию играть на инструменте, звук которого указанным образом действует в человеке. Этот инструмент часто открывает возможности для колоссального развития.

Иначе дело обстоит с горном. Хотя он и похож на трубу и тромбон по тональности, он все же, ввиду округлой формы трубки и ее конического расширения, получает совсем иной характер звучания, требующий от играющего большей проникновенности.

А фортепиано? С одной стороны, оно действительно является одним из самых несовершенных инструментов, какими мы только располагаем, с другой же стороны, это инструмент с наибольшими возможностями.

Оно несовершенно потому, что между исполнителем и извлекаемым звуком включена многоколенчатая промежуточная механика, которую исполнителю приходится вовлекать в игру, но в еще большей степени оно несовершенно потому, что сам инструмент не обладает никаким дыханием и тем самым никаким легато, а также потому, что исполнитель не может модулировать звук; фа-диез и соль-бемоль действительно играют одной и той же клавишей, и я играю жестко темперированно. Тем не менее не только у Шёнберга, но уже и у Бетховена случается, что от исполнителя требуется сыграть крещендо на каком-то звуке или аккорде, то есть от исполнителя требуется сделать нечто такое, чего сам инструмент не дает. Но это относится к данному инструменту в общем. Если же я буду слушать в исполнении на фортепиано чудесную мелодию легато, то это потому, что исполнитель сам создает дыхательное напряжение от звука к звуку и по всей фразе в целом, что отражается в самых тонких нюансах удара клавиш. Именно пианист будет в особой мере ощущать движение между звуками и дополнять таким образом инструмент — только этим он превратит его в настоящий инструмент.

Это, однако, означает, что тот, кто хочет сделать фортепиано своим инструментом, должен нести сильную волю к формированию музыки, располагать, так сказать, избытком музыкальных сил. Зачастую это проявляется в том, что дети сочиняют вторые голоса к известным песням или складывают в ряд аккорды и, собственно, сами уже всегда расположены к сочинению музыки. В публикациях проф. Петера Хайльбута²³ красиво показано, как игра на фортепиано и сочинение музыки могут сливаться в процессе преподавания в единое целое. Если не обращать внимания на эти предпосылки, то во многих случаях можно наблюдать, что дети по прошествии всего двух или трех лет занятий прекращают играть на фортепиано.

Весьма разумно, если наряду с игрой на фортепиано дети обучаются игре еще на одном мелодическом инструменте или если внимание уделяется по меньшей мере пению, прежде всего хорошему.

Сейчас дети все чаще выражают желание играть на ударных инструментах. Только здесь, будучи учителем, надо ясно представлять себе, что ударные инструменты требуют повышенной и пробужденной внимательности, в то время как, с другой стороны, ритм, соответствующий такту, очень энергично проникает в конечности. Тот, кто играет на ударных инструментах, не очень-то и в состоянии творить из средней области, то есть из своего восприятия гармонии, однако он будет испытывать с большой интенсивностью именно это ощущение вместе с другими исполнителями. В оркестре исполнитель на ударных инструментах выступает чуть ли не в роли второго дирижера, который очень тонко реагирует на малейшие колебания ритма.

По этой причине было бы хорошо, если бы тот, кто хочет играть на ударных инструментах, сначала научился бы игре на гармоническом инструменте, чтобы иметь впоследствии возможность следить в оркестре за всем музыкальным развитием и участвовать в его сотворении. При этом часто будет выясняться, было ли это действительным желанием, или же решающую роль здесь сыграли лишь чары, возникшие, к примеру, при просмотре какой-то телевизионной передачи.

Даже если инструмент был подобран правильно, а ученица или ученик ценят преподавателя игры на инструменте, дело все же час-

то доходит до кризисных ситуаций, которые проявляются в том, что стремление играть на инструменте ослабевает или прекращается вовсе, а вместе с ним и упражнения в игре. Такие кризисные ситуации наступают в большинстве случаев в возрасте от двенадцати до шестнадцати лет. В период земного созревания молодой человек так или иначе обороняется от многого, что направляло его до тех пор извне. Решение избрать свой инструмент должно как бы еще раз родиться в нем изнутри. На это требуется некоторое время. Будучи учителем, — но главным образом будучи родителями, — здесь можно помочь, если заключить своего рода договор, в котором будут учтены всё новые собственные пожелания, например относительно занятий верховой ездой или теннисом, но при том условии, что они будут связаны с обязательством сохранить некий минимум времени, отводимого для упражнений на инструменте. Молодые люди потом бывают зачастую благодарны, когда по прошествии года или двух они вновь обретают всю радость игры на своем инструменте.

В этом описании были учтены не все инструменты. Рассмотрение и классификация неупомянутых инструментов, например органа, арфы, лиры — как концертного инструмента — или классической гитары, да будут предоставлены самому читателю. Он и так наверняка найдет и другие критерии для характеристики инструментов и установления их соответствия человеку.

О том, какое значение гитара может иметь — под одним весьма специфическим углом зрения — в определенном возрасте для ребенка, мы поговорим в следующей главе.

9. Время земной зрелости

Преподавание музыки в седьмом и восьмом классах

Мы видели, что в шестом классе музыкальное переживание сосредоточено прежде всего в середине человека, то есть там, где мелодия и ритм более привязаны к переживанию гармонического и где в дыхании души, в пронизанности элементами мажора и минора рождается богатый "ландшафт чувств".

Теперь же, на протяжении седьмого класса, назревает некоторое изменение. И связано оно с тем, что мышечная система начинает все интенсивнее приспосабливаться к динамике скелета²⁴. В то время как в других предметах это изменение проявляется в появлении потребности в понимании механического или минерально-химического, в музыке оно ведет к возрастанию интереса к ритмически-тактическому и, с другой стороны, к преисполненности восхищением всякого рода артистической виртуозностью. Было бы, конечно, хорошо, если бы учитель, преподающий детям этого возраста, сумел бы достичь определенной виртуозности на том или ином поприще — будь то жонглерское мастерство, или какая-либо спортивная дисциплина, или же, в случае учителя музыки, — в игре на каком-либо инструменте. Он вызовет к себе больше уважения со стороны своих питомцев и побудит их к усердию в данном направлении. В одиннадцатой и двенадцатой главах мы еще приведем тому целый ряд примеров. Что касается фольклора, то здесь будет отдано предпочтение песням, в которых преобладает роль такта и ритма (как, например, в южноамериканском фольклоре).

Из-за начинающейся в это время ломки голоса у мальчиков (у девочек происходит нечто подобное, но только в форме едва уловимого изменения тембра голоса) в классе уже не удастся петь, как прежде, вокальные произведения на три голоса. Некоторое время придется снова петь односторонне, но, конечно же, с сопровождением гитары, фортепиано или других инструментов. Если мы направим свое внимание на дальнейшие телесно-душевные про-

цессы, характерные для данного возраста, то обнаружим множество возможностей. К этому мы еще вернемся позже.

Вместе с вышеописанным изменением отношения между мышечной и костной системами, происходит также и более тесная привязка сферы чувств к телесности. Но одновременно происходит также и окончательная индивидуализация чувств. И вот теперь в этом индивидуализированном мире чувств начинают снова всплывать некие индивидуальные жизненные цели, вызванные из мира до рождения не осознанно, а скорее в виде смутных предчувствий. Как уже было сказано, они возникают в виде предчувствий, почти неуловимых, не поддающихся точному описанию, и молодые люди не любят об этом высказываться, так как все это происходит во внутренней, сокровенной сфере человека, можно даже сказать, в его "святая святых", и наиболее типичным поведением для этого возраста является поэтому более или менее выраженное воздвижение некоего защитного вала вокруг этой внутренней сферы.

Как же реагировать учителю на подобную ситуацию? Зная наперед, что не следует задевать определенные струны внутренней индивидуальной сферы учеников, он постарается сформулировать те вопросы, которые более всего волнуют молодых людей в этом возрасте и которые одновременно имеют отношение к будущим целям развития человечества в целом. Он также постарается включить в урок тему современной борьбы в познании глубинных вопросов человеческого бытия.

В этом возрасте особенно привлекательны песни, содержательно связанные с подобной тематикой. Такие песни мы находим как в начале нашего века, в связи с подъемом молодежи, так отчасти и в наши дни. Вызовут интерес песни американских негров или, к примеру, песня болотных каторжников из концлагерей "третьего рейха" и т.д.

Особенно популярны минорные песни, которые, как мы уже видели, придают душевному переживанию большую отнесенность к телесности. Звучание минора порождает в молодом человеке ощущение того, что музыка действительно несет в себе некий отзвук его внутреннего мира. И этому переживанию как нельзя более способствует инструмент, в который молодые люди буквально влюбляются в юношеском возрасте — гитара.

Да простят меня концертные гитаристы, — я знаю, что это лишь

одна из сторон гитары, причем не самая ее красочная, — ее использование в качестве аккордового инструмента; но в обсуждаемом нами здесь возрасте именно эта сторона гитары играет особую роль для подростков. Достаточно понаблюдать за тем, какой отклик в молодом человеке способен найти только что освоенный им прием исполнения того или иного минорного трезвучия на гитаре. Предпринимались вполне удачные попытки целые классы на восьмом году обучения оснастить гитарами и исполнять музыкальное сопровождение фольклорных песен и песнопений.

Отправляясь с классом в поход, следует в любом случае иметь с собой несколько подходящих для данного возраста инструментов. Это поможет вам в решении некоторых проблем, связанных с проведением свободного времени.

Другой возможной реакцией учителя на вышеописанную жизненную ситуацию может стать старательная работа с биографиями различных выдающихся личностей. В борьбе этих людей за реализацию своих жизненных целей, в их разочарованиях, надеждах и победах молодой человек переживет самого себя. В такого рода зеркале учитель может показать ученику то, что имеет связь с его внутренним миром. В этом возрасте охотно поются баллады, описывающие особые моменты судьбы, баллады Карла Леве, Ф.Шуберта, Р.Шумана и т.д. Например, в балладе *"Принц Евгений"* (*"Prinz Eugen"*) Карла Леве молодой человек может обнаружить свое родство с трубачом, вечно одиноким, не принадлежащим к какой-либо группе, которому однажды благодаря его песне — песне всадника — все же удастся пробудить к себе внимание и даже восторг окружающих. В балладе *"Пилигрим из Сен-Жюста"* (*"Der Pilgrim von St. Just"*) того же композитора молодых людей вместе с Карлом V взволнует следующий вопрос: что остается, когда исчезают внешняя власть и внешний блеск?

Весьма популярен также и *"Лесной царь"* (*"Erlkonig"*) в варианте как Шуберта, так и Карла Леве. Здесь это — порог смерти, вызывающий особое настроение, так как сам в определенной мере вступаешь в новое отношение к смерти. Но об этом — позже.

Можно извлечь некую пользу из особой роли биографии, подступаясь к выполнению поставленной Рудольфом Штейнером задачи формирования музыкального суждения на основе различных стилевых эпох²⁵.

В биографиях великих личностей, о которых здесь идет речь, всегда находят выражение симптоматичные черты их времени, и все это находит свое отражение в музыкальных изобразительных средствах.

Жизнь и творчество Бетховена — великолепный тому пример. Рождение свободного, ответственного за самого себя и независимого "я" выросло из заложенного на стыке XVIII и XIX веков семени, что нашло свое проявление в различного рода драматических событиях того времени, а также в философии Иоганна Готлиба Фихте, но в особенно очевидной форме обнаружилось у Бетховена. В его музыке мы находим типичные высказывания, которые можно рассматривать как выражение вновь завоеванной самостоятельности, таковы, например, транспонирование тона в отдаленный лад или же захватывающий переход от F-Dur к H-Dur, который становится возможным благодаря переосмыслению доминантного септаккорда²⁶:



Рис. 48

а также борьбу индивидуума, проявляющуюся в резких противоречиях, которые порой доходят, по выражению П.М.Рима, до уничтожения тезиса, выступающего в качестве темы.

Если вам удастся добиться от учеников живого сопереживания исполненной борьбы судьбе Бетховена, то вы пробудите в них сильные чувства. А в чувстве мы находим изначальный корень суждения.

Интересным для меня было то, что, когда мы добрались до Дебюсси, ученики вновь и вновь желали послушать что-либо из его сочинений. Их приводили в восторг звуковые оттенки, высвобождающиеся из функциональной гармонии. В старших классах мы к этому вернулись вновь.

Наводя мост от эпохальной ситуации через биографию к выразительным средствам музыки, мы затрагиваем нечто такое, что Рудольф Штейнер обозначил понятием "настроение октавы" и что до сих пор трудно поддается конкретизации: *"Если таким же отвлеченным образом, как применялась септима, квинта, тер-*

ции, затем присовокупить и октавы — нынешнее их применение все еще не есть таковое, — то это выступит в качестве нового способа доказательства существования Бога. Ибо это будет переживание октавы. Мы себе скажем: "Если я раз переживу свое "я" таким, каким оно пребывает на земле, в приме, а затем еще раз переживу его, каким оно пребывает в духе, тогда это и есть внутреннее доказательство существования Бога"³⁷.

И немногим позже: "Необходимо, насколько это возможно, исходя из нашего нынешнего музыкального запаса, около двенадцатого года жизни пытаться развить понимание октавы"^{37a}.

Некоторые сочтут, что это все еще далеко впереди, но подобное случается в наши дни чаще, чем это можно себе представить. Тому небольшой пример. У одного моего коллеги в его восьмом классе был мальчик, убежденный в том, что он атеист, в чем он искренне признавался преподавателям религии. Этот коллега таким образом выстроил эпоху, посвященную "Учению о питании", что сначала, в течение примерно одной недели, описывал атмосферные процессы, и прежде всего то, что при этом происходит с водой: как в процессе испарения вода в своей субстанции делается все тоньше и тоньше с тенденцией перехода к совсем тонкому, газообразному состоянию и как она затем снова конденсируется и в виде дождя несет Земле плодородие.

В учении о питании затем "всплыли" сходные процессы: поглощенная пища растворяется, становясь в своей субстанции все тоньше и тоньше, и наконец, преобразованная, начинает выстраивать человеческую субстанцию. В этом классе был установлен такой порядок, что после окончания очередной эпохи ученики писали небольшое сочинение на тему: "Что мне особенно понравилось в данной эпохе". Просматривая тетради, мой коллега обнаружил сочинение, состоящее лишь из одного предложения. Это была тетрадь ранее упомянутого молодого "атеиста". В ней было написано: "В этой эпохе я познал, что ГОСПОДЬ существует".

Может быть, это и было то самое переживание октавы? Ведь то, что обсуждалось в ходе эпохи, преподносилось в форме октавы, рассматривалось, так сказать, на двух уровнях, и можно было ощутить элемент очевидности. Перед учителем встает задача — ориентироваться все более и более на создание предпосылок для подобного рода переживаний.

И вот теперь возникает вопрос: да, но как к этому подступиться в музыкальном плане?

В литературе вам, конечно же, встретятся примеры того, как октава объединяет два идентичных, но происходящих на разных уровнях события. В песне "Ворона" из цикла "Зимний путь" Франца Шуберта это происходит следующим образом: как у странника, так и у вороны одна и та же цель, и, даже если эта цель для каждого из них заключает иной смысл, все же их объединяет что-то вроде общего пути. Вначале мелодия тянется через октаву, но она всплывает также неоднократно и в чистой форме.

Как уже было сказано, вам не раз удастся обнаружить подобно-го рода примеры, но они не дадут вам представления о характере того будущего переживания октавы, о котором говорит Рудольф Штейнер. То переживание будет более экзистенциальным. И даже октава, столь типично завершающая некоторые русские песни и обладающая той особенностью, что поешь ее, так сказать, в одиночку, предвещает подобного рода переживание лишь в некоем зачаточном варианте.



Рис. 49

Вы столкнетесь, однако, как уже было сказано, с тем, что молодые люди, о которых здесь идет речь, будут испытывать тягу к звучаниям, окрашенным характером септимы и секунды. Может быть, именно, этим путем нам удастся приблизиться к переживанию октавы? (Изучение раздела о музыке 11-й главы из цикла Рудольфа Штейнера "Сознание посвященных" могло бы стать тому подтверждением.)

Лад и основной тон все еще создают некую опору. Но присоединяющиеся к ним оттеночные интервалы начинают постепенно размывать функциональную гармонию.

Соответствующие практические упражнения читатель найдет в 13-й главе.

В хоровой литературе можно найти подходящие произведения у Рима, Книгге и других, или же следует взять евангелические песни (Gospel-Songs), а также церковные песнопения (**Spirituals**), причем можно найти их в хорошем издании, можно также попросить себя в кантате автора *"Oh, ihr Unglücklichen"* ("О вы, несчастные") на слова Бертольда Брехта.

В любом случае, и об этом мы тоже уже говорили, на уроке следует пытаться показывать ученикам, как великие духовные закономерности отражаются в мельчайших земных событиях. Тогда наше преподавание будет вестись в настроении октавы.

Обнаружение скелета, "образа смерти" в себе самом, влечет за собой и новое отношение к проблеме смерти.

Оно (отношение к смерти. — **Прим. пер.**) теперь другое. Различие я хочу пояснить на небольшом примере, рассказанном мне д-ром Лерсом²⁷.

"Отец забирает из вальдорфской школы свою семилетнюю дочь. Идя по коридору, он с опозданием замечает стоящий перед входом в класс человеческий скелет, забытый там учителем по недосмотру. Он торопится проскользнуть с ребенком мимо, но дочь тянет его назад: "Папа, что это такое?" Кто бы нашелся в такой ситуации дать семилетней девочке подобающий ответ? Отец девочки попробовал это сделать так: "Вот, видишь ли, у нас, людей, у всех такое есть внутри". Изучающе посмотрев на папу и на скелет, девочка с обезоруживающей уверенностью ответила: "У тебя, может быть, и есть, но только не у мамы!"

Это все еще имагинативное мировоззрение, имагинативное мироощущение. Удалось ли бы кому-нибудь дать более меткую характеристику отличия мужской инкарнации от женской, чем сделанная нашей маленькой девочкой?

В период же земного созревания силы смерти ощущаются нами изнутри, но одновременно мы испытываем и некоторую тягу к этим силам, ведь именно процессы смерти способствуют пробуждению сознания.

Молодые люди весьма жестоко обходятся со своим здоровьем, и им не очень-то симпатичны люди, склонные к жалостливости и старающиеся себя щадить (если только речь не идет о подлинных

заболеваниях). Здесь-то как раз и нужен учитель, который не страшится опасностей.

Ученики охотно поют песни о смерти, например *"Flandern in Not"* ("Фландрия в беде"), *"Es ist ein Schnitter..."* ("Это жнец"), *"Das Weinlaub wird schon rot"* ("Краснеет виноградная листва"), *"Dies irae"* и т.д.

Многое соединяется здесь, в этом возрасте земного созревания. Зная об этом, будучи учителем, а также ответственным образом участвуя в чаяниях своей эпохи, всегда найдешь опорные темы для своего урока, причем каждый год новые.

Важно, чтобы ученики вчувствовались в ожидающие их задачи, выдвигаемые нашим временем, важно вести их к пограничным ситуациям, но также важна их собственная активность в разного рода проектах. Главное же, не давать им ни малейшего повода для скуки!

Обычно к концу восьмого класса среди мальчиков выявляется несколько однозначных басов, поэтому можно уже петь на 4 или 3 смешанных голоса. Лучше отказаться от теноров и дать голосу в период его так называемой ломки обрести свою глубину. Тенора — это не "застрявшие на полпути басы"! Высокие мужские голоса сформируются позже. Более всего, конечно же, подходят песенные произведения с простой басовой линией, а еще лучше — с с.ф. н басу, как в песне Книгге *"Wir wandern in den Herbst hinein"* ("Мы путешествуем в осень") или *"Wenn der Ochsenwagen..."* ("Когда телега с быками..."), — это облегчает вхождение в новый "голос".

Поразительно, сколь велико порой влияние бесхитростных на первый взгляд упражнений. Например, мальчиков просят петь постепенно все тоны, начиная от С и далее вверх, до С, а девочек от С" вниз, до С, в обычной мажорной гамме. В один прекрасный момент они достигают *одного и того же* тона, который субъективно, однако же, воспринимается совершенно по-разному. В то время как для мальчиков это *высокий* тон, требующий от них определенного напряжения, девочки поют его с легкостью и он кажется им низким тоном. Затем девочек просят петь снова по восходящей, а мальчикам разрешается испытать, насколько они сумеют петь вместе с ними. Затем просят петь по нисходящей мальчиков, а девочки проверяют свои возможности по снижению голо-

са. Благодаря этому небольшому упражнению для подростков становится очевидным, и, может быть, даже впервые осознается, сколь по-разному инкарнированы в своей телесности мужчина и женщина. С одной стороны, на высоких звуках они переживают легкость женского голоса, мало обремененного телесной тяжестью, а с другой — низкий голос басов, исполненный силы, но вместе с тем и более склонный к тяжести. А как вообще чувствуешь себя в душе, которая так или иначе привязана к телу, и какие отсюда вытекают возможности?

Этими упражнениями приводится в действие многое из того, что имеет значение в социальной жизни, то есть тогда, когда человек имеет дело с человеком.

К). Упражнения на импровизацию с первого по восьмой класс

Дело было в 1956 году. Я был студентом и обучался церковной музыке в Берлине. Каждый раз воскресным утром я ехал из Берлина-Шпандау в Кладов, где играл на органе и дирижировал хором. На долгом автобусном маршруте у меня было достаточно времени на изучение нот органных произведений, которые я намеревался играть на богослужении. Почти каждое воскресенье мой билет проверял один и тот же кондуктор — они тогда еще ездили по маршрутам. В одно из таких воскресений на пути домой — автобус был почти пуст — кондуктор остановился, взглянул на меня и со словами: "А вопросик задать вам можно?" — на что я удивленно ответил: "Да, пожалуйста" — начал следующий разговор:

— - Вот вижу я вас почти каждое воскресенье с нотами — чем же вы тут занимаетесь?

— - Я изучаю органные произведения, которые хочу сыграть в церкви.

— - Вон, у вас там пять линий, а потом еще пять и еще раз пять, а сбоку большая скобка?..

— - Да, верхнюю систему я играю правой рукой, среднюю — обычно левой, а нижнюю — ногами на органной педали.

— - И все это вместе вы играете разом?

— - Да!

— - Ну а когда вы это читаете, вы читаете все тоже разом?

— - Да, конечно, ведь это и звучит все одновременно.

— - Видите ли, вот этого я никак и не пойму! Я ничего не смыслю в музыке и не знаю нот, но я каждый раз себя спрашиваю: "И как же он это делает?" Взял я как-то раз дома книгу и попробовал читать разом по три строчки. Не поверите, но у меня ничего не вышло!

— - Да, но это и невозможно, так как в книге лишь то образует смысл, что следует одно за другим, то есть то, что читается горизонтально, в то время как в музыке обладает смыслом и то, что

написано одно под другим: это и есть то, что потом читаешь или слышишь как гармонию или как звучание.

— Да, все дело, наверное, именно в этом.

Я еще долго вспоминал об этом разговоре. Этот берлинский автобусный кондуктор — истинно пытливый ум, которому я здесь вновь хочу как бы поставить памятник, — за короткое время сумел не только постичь сущность многоголосной музыки в ее пронизанности мелодическими и гармоническими элементами, но и составить себе конкретное представление о моей деятельности.

Благодаря чему это стало возможным? Благодаря тому, что он внес в свое познание элемент деятельности, пытался сам, насколько мог, воспроизвести наблюдаемое.

Мы лишь тогда действительно обретаем понимание мира и людей, когда будем внутренне воспроизводить то, что в них наблюдаем. Это и есть гетеанистический путь познания. И в сфере живого, человекобытия или духовного мы на этом пути *только* и сможем достичь действительного познания. И так как именно перед нашим временем, то есть тем временем, которое началось с наступлением XX столетия, стоит задача такого рода познания, в педагогике речь идет прежде всего о создании предпосылок для активного, деятельного познания и о пробуждении необходимых для того волевых сил. В то время, когда именно эти волевые силы угрожают пасть жертвой перед мощной индустрией средств массовой информации, такого рода воспитанию необходимо придавать особое значение.

Рюдигер Лидтке в конце своей книги *"Изгнание тишины"* (*Die Vertreibung der Stille*) высказывается по сему поводу со всей своей скромностью следующим образом: *"Родителям следует настаивать на том, чтобы их дети снова начали осваивать какой-либо музыкальный инструмент. Мы ведь уже слышали о том, что музыка необходима детям в их развитии, и о том, что музыка способна оказывать огромное воспитательное и терапевтическое воздействие. Она является тем ключевым переживанием в любой фазе развития, которое следует старательно оформлять. Если ребенок не будет достаточно рано подведен к музыке, то еще больше усилий ему придется положить в более поздние годы на борьбу с акустическим колпаком"*.

Итак, в этой главе мы попробуем дать читателю возможность пережить музыкальное посредством творческого его созидания и

воспроизведения, для того чтобы лучше понять как саму музыку, так и взаимосвязь между человеком и миром, находящую в ней свое выражение. С другой стороны, именно в процессе самостоятельной музыкальной импровизации совершенно особым образом развиваются социальные качества человека. Конечно, можно разработать много хороших социальных идей, но качества, необходимые для их реализации, приобретаются прежде всего через занятия эвритмией, музыкой и актерским искусством.

Надеюсь, мне удастся показать, что при обсуждении вопроса о введении упражнений по импровизации, вплоть до свободной импровизации, речь идет не о каких-то дилетантских или незаконных действиях, а скорее о деятельном понимании и воплощении музыкальных закономерностей.

Из инструментов я использовал прежде всего металлофоны и ксилофоны, так как на них не сложно играть и они хорошо обозримы, — настолько, что на них можно изучать основы гармонии и контрапункта. Конечно же, к ним можно присовокупить также барабаны, литавры, треугольники, звучащие бруски, бонго и т.д., что было ранее уже предпринято Карлом Орфом.

Позже, конечно же, можно будет подключить и все прочие хорошо освоенные инструменты.

В этой главе мы подберем упражнения, применимые к каждой особой фазе развития ребенка, преследуя цель развития соответствующих его возрасту способностей.

Итак, начнем опять с первых лет обучения.

Как мы уже показали, в начале школьного обучения все еще продолжает действовать, хотя и постепенно угасая, способность к подражанию. Итак, мы будем предлагать что-то доступное подражанию. Очень популярны упражнения "на эхо", особенно если источник, производящий эхо, остается невидимым, как мы это уже описали в первой главе.

С другой стороны, мы видели, что до девятого года жизни все продолжает быть для ребенка неким единством: мелодия, текст, движение, то, что делают инструменты, — все сливается в единую картину, и мы прилагаем свои усилия к тому, чтобы все в этой картине было созвучным.

Итак, здесь мы еще не можем эмансипировать ни мелодию, ни ритм. Поэтому мы должны проводить четкое различие между формами импровизации *до* и *после* девятого года жизни ребенка.

О том, насколько важно в первом и втором классах следить за тем, каким способом, каким жестом извлекается тон из звучащего бруска, тарелок или треугольника, уже упоминалось в первой главе. Здесь же хотелось бы дополнительно обратить внимание читателя на особое качество звучания инструментов Манфреда Блеферта²⁸.

Постепенно начинают обретать самостоятельность небольшие мелодические мотивы, оставаясь, однако, все еще привязанными к образу. Все, что здесь происходит, в лучшем смысле слова, носит характер игры, обладающей при этом высоким художественным качеством.

В наше время нетрудно заметить, что определенные способности, необходимые для игры, — например, элементарные социальные качества или же определенная степень владения низшими чувствами, особенно чувством равновесия и движения, — развиты чрезвычайно слабо, причем по той причине, что многие детские игры, имевшие раньше повсеместное распространение, постепенно отмирают. Инспирированные шведским музыкальным педагогом Пер Альбомом (Per Ahlborn), учителя музыки вальдорфской школы в Бохуме-Ватеншайде разработали множество упражнений и игр, которые самым тщательным образом нацелены на развитие именно такого рода способностей. Подобного рода вещи могут сказаться на всей общественной жизни школы.²⁹

Обратимся же теперь к возрасту после девятого года жизни.

Припомним, что говорилось в четвертой главе о новом отношении "человек — мир", о возможности отделить ритм от мелодии, о новом переживании порядка и основного тона в пределах одного лада или ритма.

Отныне можно импровизировать небольшие, привязанные к основному тону мелодии: один ученик играет в каком-то определенном ритме квинту С - G:



Рис. 50

Другой на этой басовой основе импровизирует мелодию. О зако-

номерностях в пределах мелодии мы уже говорили. Теперь же мелодия привязана к основному тону. И вот дети начинают замечать, что есть тоны, отношение которых к бурдонной квинте отличается некоторым напряжением (D F A H), а также другие, гармонирующие с ней (C E G). Теперь они могут попробовать найти хорошо выстроенную мелодию, вначале несущую в себе большое напряжение и приходящую в конце к покою. Все большее значение начинает придаваться тому, чтобы мелодия в своей ритмической форме по возможности все больше высвобождалась из ритма сопровождающей квинты:



Рис. 51

Затем можно поискать небольшие мотивы, повторяющиеся на разных тональных ступенях.

При этом как бы сами собой возникают четырехтактные и восьмитактные периоды, и слушатели сами могут заметить наличие какого-либо недостатка или избытка в звучании. Восприимчивость к такого рода вещам, родившаяся из становящегося в это время в ребенке соотношения между частотой дыхания и пульса, равного 1:4, является весьма надежным масштабом, и если учитель сопоставит укороченную или удлиненную версию четырехтактного периода с правильной, то все сразу прояснится. И не стоит это чувство нарушать каким-либо счетом.

Итак, теперь можно приступить к некоторым предварительным упражнениям по гармонии. Например, кто-то из детей исполняет бас, тоны C и G, сопровождая этими тонами мелодию, которая исполняется на другом инструменте. Для первого ученика задача состоит в том, чтобы выяснить, какой из басовых тонов в тот или иной момент больше подходит, а другой ребенок должен при фор-

мировании мелодии реагировать на смену сопровождающих тонов:



Рис. 52

Таким путем мы как бы с двух сторон пробуждаем чувство тоники и доминанты. Когда мелодия будет доведена до конца, в продолжающемся потоке музицирования произойдет смена ролей.

Теперь можно попробовать сформировать мелодию в виде вводного и последующего предложений. Один исполняет начальное предложение, другой — следующее за ним:

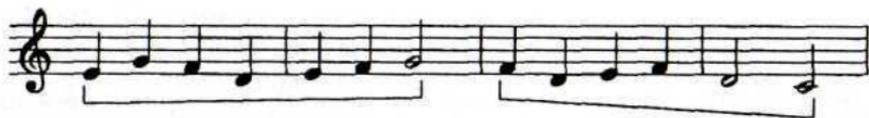


Рис. 53

Теперь мы все удлинняем вдвое:



Рис. 54

Теперь можно подключить к упражнениям и то, что было усвоено при помощи ритмического деления нотных величин. Один из

учеников на барабане отбивает целые ноты, другой же дробит такт игрой на звучащих брусках. При этом исполнитель мелодии должен таким образом сформировать ее, чтобы она как можно больше отклонялась в своем ритме от ритма фонового:



Рис. 55

В конце четвертого — начале пятого класса эти упражнения можно расширить, наделив бурдонную квинту "дыханием": мы ее расширяем до сексты или сужаем до кварты:



Рис. 56

Благодаря этому возникают формы, предваряющие каденцию. Секста действует субдоминантово, а кварта скорее заменяет доминанту.

Тот, кто теперь играет "сопровождение", пытается вводить в подходящий момент сексту и кварту, а мелодия продолжает реагировать на изменения в сопровождении. Упражнения лучше всего проводить таким образом, чтобы каждому из исполнителей давалось поочередно несколько заданий без остановки игры:



Рис. 57

Упражнения можно выполнять и втроем, при этом исполнители мелодии вступают попеременно, однако иногда допустимы и небольшие пересечения.

Наконец, все это можно привести и к более определенной форме, импровизируя небольшие танцы, например менуэты, причем темп менуэта можно было бы охарактеризовать, сказав, к примеру, что "с ним еще сумела бы справиться и старушка".

Можно задавать одnogолосную запись подобного рода танцевальных мелодий на дом, и по записи мелодии учитель сможет определить, хорошо ли ученики уже слышат гармонические сочетания. Зачастую эта способность бывает уже достаточно развитой, и дети, конечно же, будут рады, если учитель аранжирует какую-либо из этих маленьких композиций на четыре голоса и даст ее исполнить классному оркестру.

Соответствующие примеры можно найти в "*Инструментальной тетради*" (*Instrumentalheft*) автора.

Мне неоднократно задавали вопрос, сколько времени от урока следует отводить на такие упражнения. По моему опыту их не следует растягивать дольше, чем на 15 — 20 минут, так как слушать что-то — значит быть задействованным целиком, и весьма интенсивно. Любая импровизация требует более интенсивного включения слухового процесса, чем какое бы то ни было исполнение "музыкальной литературы". Для этого требуется абсолютная активность слушателя в процессе сотворчества. Для поддержания этой активности важно, чтобы слушавшие игру ученики в завершение упражнения дали ему характеристику, содержащую как бы отчет о том, что они слушали, что могло бы звучать иначе, что было особенно оригинальным, что давало новое направление и сколь удалась совместная игра и взаимное прислушивание друг к другу исполнителей. Хорошо, если ученики и, конечно же, учитель смогут воспроизвести определенные части импровизации.

Те, кто играет, должны реагировать спонтанно, благодаря же наблюдениям слушающих они начинают *осознавать то*, что они делали, а это, в свою очередь, выливается в новые способности. Исполнитель и слушатель в этих упражнениях — два неразрывных звена.

Вопрос о том, стоит ли такого рода упражнения проводить в

течение всего учебного года, каждый должен решить сам. В четвертом классе, например, и так приходится делать многое из того, что требует творческой формы подачи и упражнения, поэтому импровизацию можно на некоторое время отложить.

Весьма полезно каждую песню и инструментальное произведение предварять несколькими упражнениями на импровизацию направляющего характера. И если они окажутся действительно существенными для соответствующего произведения, то это значительно оживит активность участников.

Продолжим же рассмотрение того, с чем мы столкнемся при выборе упражнений, исходя из возрастной специфики развития ребенка.

К примеру, мы имеем ребенка в пятом классе, который, как мы уже видели в пятой главе, имеет особую склонность к изменению "местоположения". И наряду с игрой в различных тональностях, с транспонированием песен мы введем упражнения на переход из одной тональности в другую, то есть на самые простые формы модуляции.

На одном из инструментов бурдонная квинта будет играть на С, то есть С - G, на другом инструменте ученик пробует играть мелодию, ведущую к соседнему ладу на основе доминанты, то есть к G-Dur. Для того чтобы новый основной тон был однозначным, в любом случае должен появиться "fis". Вся хитрость заключается в том, чтобы ввести его убедительным образом, например неоднократно возвращать мелодию вниз, а затем, с возникновением избыточной энергии движения, перейти от "fis" к G:



Рис. 58

или в том, чтобы G в этой мелодии становилось все более домини-

рующим и в конечном счете было бы подтверждено посредством "fis" в качестве основного тона.



Рис. 59

Задача, конечно же, состоит в том, чтобы сопровождающий исполнитель это заметил и перепрыгнул на квинту G/D. Возвратная модуляция относительно проста: нисходя сверху, мелодия через G F идет к E, достигая тем самым своей "родной гавани".

Конечно, довольно часто начинают возникать осложнения. Например, сопровождение не замечает осуществленной модуляции мелодии. Тогда мелодии в конечном счете придется поступить так, будто настоящей модуляции вовсе и не было и, возвращаясь назад через "F", она все же не покидает основной лад для того, чтобы начать все сначала в новом заходе. Она, таким образом, уже, задним числом, заявляет о своем шаге как о некотором отклонении. Необходимо поэтому проследить за тем, чтобы ученики научились проводить различие между действительно осуществленной модуляцией и каким-либо временным "отклонением", то есть "ошибки" ведут к новому познанию.

Если же останется незамеченной возвратная модуляция, то мелодия будет еще и еще раз возвращаться к F, пока, наконец, при все более нарастающем веселье учеников не произойдет смена квинты. И вот мы имеем пример такой расширенной доминанты, которая часто встречается в литературе классицизма и романтизма.

Иногда мелодия вводит в заблуждение из-за многократного попеременного использования "fis" и F. В этом случае следует указать на хроматизм как на еще одну предстоящую тему. Здесь мы снова используем метод самостоятельных открытий. Как уже го-

ворилось ранее, самостоятельные открытия особенно хорошо удерживаются в памяти.

На основе такого упражнения можно, особенно в рождественское время, сочинить небольшую пастораль в размере 6/4, повторив начальный мотив затем и в доминирующем ладу, как это было принято в прежние времена. Характерными рождественскими мотивами являются мотивы, где преобладают квинты, сексты и терции. Их можно найти в составе многих песен и инструментальных произведений, приуроченных к рождественскому времени. В них еще есть некоторые отголоски архаического переживания интервалов. Вспомнив то, что говорилось о настроении квинты, мы можем сказать о пастухах — а именно они здесь имеются в виду, — что они пребывали преимущественно в этом, устремленном вовне имажинативном настрое. И лишь однажды ночью, полные страстного ожидания Мессии, они вняли пению ангелов в сфере инспиративного, то есть вошли в настроение сексты. Но все то, что они пережили в Вифлееме, они приняли близко к сердцу, то есть вместе с переживанием терции. Итак, при помощи этих трех интервалов можно описать всю историю о пастухах, знакомую каждому в вальдорфской школе по оберуферской рождественской игре. Присутствие такого рода мыслей как бы на заднем плане все же скажется — даже при их невысказанности — на характере активности учеников. Это то, что часто упоминается Рудольфом Штейнером как "факторы, не поддающиеся учету" ("Imponderabilien").

Следует всегда следить за тем, чтобы подобные задания для менее одаренных детей были выдержаны в простой форме, а для более одаренных отличались бы большим богатством музыкального построения, например за счет игры в разных ладах.

Теперь можно перейти к исполнению квинт, а также секст и кварт с сопровождением, но не в связке друг с другом, а последовательно:



Рис. 60

Отныне голос сопровождения, приобретающий все более мелодический характер, уже не столь сильно подчеркивает основной тон,

все в целом становится более легким и подвижным. Сопровождающий голос порой может также имитировать голос мелодии, и при этом от случая к случаю можно добавлять и другие тоны, например:

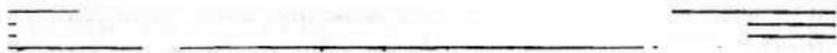


Рис. 61

Третий участник может все это завершить в виде трио.

В седьмой главе мы уже показывали, какое богатство настроений можно вызвать в шестом классе при помощи мажора и минора.

В качестве упражнений ученики играют мелодии сначала в мажоре, а затем в параллельном минорном ладу. Можно даже пробовать преобразовывать восходящие по своему характеру мелодии в мелодии с похожим мотивом, но теперь уже минорно-нисходящие — своего рода свободное отражение. Затем упражняются в том, как при помощи ритма и развития мелодии можно придать музыке тот или иной характер: задумчивый, мажорно-веселый, радостно-ожидательный в миноре или мажоре, драматичного мажора, счастливого воспоминания в миноре или мажоре. Для этого имеются многочисленные мелодические и ритмические возможности, которые мы описали в шестой главе.

Теперь вновь появляются, в созвучии и отдельно, квинта, секста и кварта с сопровождением. Путем длительной задержки на сексте, квинте или кварте можно добиться своего рода функционального характера, особенно если предпочесть созвучие интервалов. Но те же самые тоны, как мы видели ранее, можно использовать в первую очередь в мелодическом плане, тогда мы добьемся большей полифоничности; при этом можно даже некоторое время обходиться без основного тона. И вот теперь время от времени мажор и минор начинают сменять друг друга - C-Dur и A-moll или F-Dur и D-moll, — но таким образом, чтобы оба исполнителя перекликались друг с другом и тщательно подготавливали замену. Так могут возникнуть, к примеру, трехчастные формы Dur-moll-Dur или moll-Dur-moll (русский вариант).

При возникающем разнообразии вариантов не следует упускать случая, чтобы лишний раз обратить внимание учеников на то или

иное качество вызываемых настроений, а также на то, как то или иное заданное настроение находило свое воплощение в форме.

Полезно также сочинять импровизации к стихам или сценическим произведениям. При этом можно дополнительно использовать и другие инструменты, производящие те или иные нюансы настроений.

Импровизируя на тему короткого музыкального пролога или интермедии, необходимо следить за тем, чтобы по окончании осталось некое напряжение. Оно поможет направить внимание слушателей на последующие действия.

В сопровождении можно постепенно перейти к аккордам, играя, например, фигуры в форме "альбертиевых басов":



Рис. 62

Для этой типичной для венской классики формы было бы лучше всего, чтобы последовательность аккордов и в сопровождающем голосе сохраняла ритмическое единство.

Свою гармоническую связь с мелодией ученики отныне начинают переживать в еще большей степени. Поначалу исполнитель мелодии будет все время возвращаться к одним и тем же поворотам мелодического рисунка — уже проверенным. Он озабочен тем, что не сумеет правильно "выбраться", и это его сдерживает. Но именно вопреки, или же по причине этой скованности, ограниченности, нам здесь необходимо развить как можно больше фантазии.

Итак, сведя все воедино к следующей басовой форме мы подойдем уже вплотную к строгой каденции, да и окажемся к тому же уже в седьмом классе:



Рис. 63

Если мы еще раз вдумаемся в то, что молодой человек — в

период своего земного созревания с характерным для него ранее уже описанным ростом сухожилий, в своем мышлении, чувствах и волеии — ориентирован на свой скелет, то представляется очевидным, что в музыкальной сфере у него в это время разовьется особое отношение к каденции как к некоему каркасу гармонической музыки. Она представляет собой квинтэссенцию тональности Dur-moll, в которой, как пишет Х.Пфогнер (H. Pfrogner), мы *"живем [как] в некоем выходящем за пределы модальности и действительно напоминающем телесность "третьем" измерении"*¹⁶⁰.

Если же теперь попробовать сымпровизировать к басовым тонам каденции мелодию, то вскоре обнаружится, что здесь помимо "хорошо" и "менее удачно" есть еще и "правильно" и "неправильно". Именно поэтому поначалу часто случается, что ученик, играющий мелодию, боязливо хватается за какую-нибудь пустую музыкальную фразу, попавшую в разряд правильных. Если же стать чуточку смелее, то "между делом" можно будет обнаружить разнообразные формы задержаний и проходящих звуков. И при правильном их ведении, у меня уже почти не останется неправильных тонов. Здесь снова мы учимся многому "между делом".

Следующая задача опять-таки состоит в том, чтобы ритмически оформить мелодию независимо от баса, то есть придать ей максимально самостоятельную ритмическую форму:



Рис. 64

Боязливым ученикам рекомендуется использовать как можно больше секунд, так как последние обладают свойством разрешения всего того, что выступает как некое напряжение диссонанса.

Легкое ритмическое изменение баса сразу же влечет за собой оживление мелодического голоса, он становится подвижнее и обогащается синкопами:



Рис. 65

Можно сочинить и четырехголосную каденцию, например так:



Рис. 66

которую затем мы распределяем между двумя исполнителями. К ней должна быть придумана мелодия, близкая к песне. То же самое в миноре вызовет еще больший интерес.

Существует множество вариантов для вариации сопровождения, например:

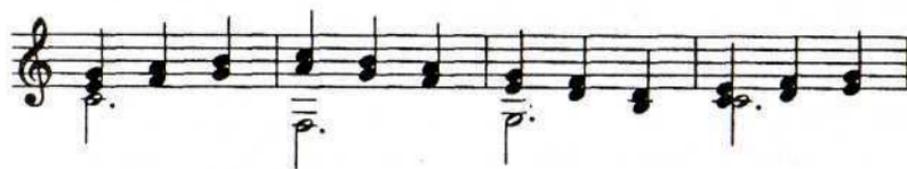


Рис. 67

Так как сопровождение содержит много секундных шагов, мелодический голос должен будет отдать предпочтение более крупным интервалам и вообще обратить внимание на противодвижение. Идеи на сей счет можно найти в книге Гюнтера Нолля (Günther Noll) "Песенное сопровождение" ("Liedbegleitung"), которая достойна всяческих рекомендаций.

Весьма удачно можно использовать также и остинато, откля-

няющееся от нормальной схемы каденции, как, например, это в D-moll:

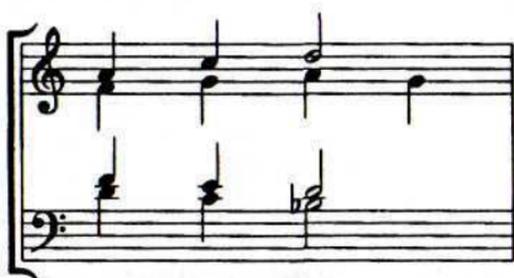


Рис. 68

Подобные упражнения можно выполнять вплоть до восьмого класса. Но, прежде чем проследить дальнейший путь, мы обратимся к ритмическим упражнениям, которые, как мы видели, в этом возрасте приобретают особое значение.

Н.Ритмические упражнения в седьмом и восьмом классах

Всякий раз удивляешься, сколь большой отклик находят у молодых людей относительно простые и на первый взгляд ничем не примечательные упражнения. Из этого следует, что налицо внутренняя потребность в упражнении определенных способностей, обретающих отныне особую важность.

В нижеследующем простом упражнении, с которым я познакомился в школе им. Видара в Бохум-Ватеншайде, задача состоит в том, чтобы развить внутри человека чувство ритма. Сколько такта и ритма обрушивается сегодня на молодого человека извне, например через наушники, громкоговорители, электронные клавишные инструменты! Но и нетерпеливые учителя музыки, которые постоянно считают вслух или отбивают такт, лишь задерживают, причем надолго, развитие внутреннего чувства ритма, которое должно быть стимулировано при помощи нашего упражнения.

Расстановка выглядит следующим образом:

Четыре исполнителя усаживаются на свои места в соответствии с порядком рассадки квартета с небольшим барабаном, деревянным бруском, тамбурином и тарелками — возможно также использование и других ударных инструментов, но желательно с различным звучанием. Эти 4 инструменталиста равномерно отбивают на своих инструментах такт 4/4, каждый по одному удару: барабан — 1, брусок — 2, тамбурин — 3, тарелки — 4. Коль скоро установится хорошая равномерность, каждый получает возможность пропускать свою очередь при сохранном такте, например: 1 - 3 4 - 2 - 4 - - 3 4 и т.д.

Играющие могут облегчить себе задачу, "ударяя" при каждом пропуске как бы по воздуху, чтобы сохранить точный размер. Хотя, конечно же, лучше обходиться без этого.

Можно сделать так, чтобы возникшая таким образом ритмическая фигура, была повторена, к примеру, три раза, прежде чем появится следующая.

Это упражнение окажет большее воздействие на слушателей,

чем на исполнителей, причем так, что активность в них будет возникать именно в момент пропусков. В случае активного "слушания" через некоторое время можно ощутить легкую боль в области живота. При этом активизируется опорная часть нашего чувства ритма — диафрагма.

Упражнение станет более увлекательным, если мы ускорим темп игры или же каждому игроку будет отведено по два удара, как-то:

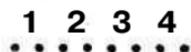


Рис. 69

из которых можно будет опять-таки пропускать первый, второй или же сразу оба удара. При этом могут возникать фигуры наподобие следующей:

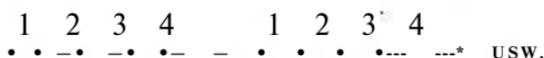


Рис. 70

Это упражнение оказывает воздействие как на музыкантов, так и на слушателей, но может тем не менее снова и снова повторяться и в старших классах в качестве базисного упражнения.

Тот же эффект производит и упражнение, которое я перенял у Ханса Ниссена из вальдорфской школы в Ванген (Альгой):

Ученики стоят, образуя круг. Такт в 4/4 изображается ими при помощи ног и рук: левой ногой (притопывание) — 1, хлопок в ладони — 2, правой ногой — 3, хлопок в ладони — 4.

Каждый второй в круге пропускает притопывания и только хлопает в ладони на 2 и 4. Если число учеников нечетное, то за два прохода очереди по кругу каждому выпадает полный такт и синкопные тактовые удары.

Если класс слишком велик для формирования такого круга, то следует работать с половиной класса, но позаботиться о том, чтобы группы менялись.

Во всех упражнениях, которые выполняются при помощи хлопков в ладони — а также и при исполнении ударов на ритмических

инструментах — необходимо постоянно следить за тем, чтобы предварительное чувственное и слуховое ощущение предстоящего удара присутствовало уже при движении замаха и чтобы в это движение замаха вовлекались и действия других. То, что и является собственно музыкальным, здесь также расположено в промежутке между поддающимися слуховому восприятию событийными эпизодами. Если в этом вышkolить, то ритмическая коммуникация с другими наступает гораздо быстрее, и предотвращается, к примеру, тот "дрейф", который возникает только из-за недостаточного восприятия того, что происходит в промежутках между ритмическими эпизодами.

Чтобы разбудить фантазию, такт в 4/4 задают, к примеру, ударами 1 и 4 (исполненными на двух ударных инструментах), и призывая к тому, чтобы каждый изобрел некий ритмический мотив в этом размере. Если у вас в классе 40 учеников, то сначала может показаться невозможным после 20 учеников найти новые мотивы. И тем более все будут изумлены многообразием существующих возможностей, даже если не прибегать здесь пока к триолям.

От Штефана Роннера — он преподает ныне в Штутгартском учительском семинаре — я перенял следующее упражнение.

Ученики стоят, образуя круг, и двое стоящих рядом учеников передают в обоих встречных направлениях два разных, по возможности противоположных, но одинаковых по такту мотива таким образом, чтобы постоянно слышались оба этих мотива (упражнение на одновременное слуховое восприятие нескольких ритмов).

На противоположной стороне круга мотивы пересекаются в своем движении, и каждый возвращается обратно — к своей отправной точке. Легко уразуметь, что это можно осуществить только при четном числе участвующих.

Имеется великое множество возможностей, чтобы комбинировать ритмические упражнения и упражнения на каденции. Здесь, однако, предоставим читателю заняться изобретением собственных упражнений подобного рода.

Переходя теперь к девятому классу, мы еще не оставим тему ритма. Тем не менее с переходом в старшие классы решающее значение здесь приобретут иные аспекты.

12. Путь развития от девятого до двенадцатого класса

То, что сейчас зарождается в девятом классе в качестве самостоятельной, индивидуальной способности к суждениям, поначалу проявляется вовне зачастую в виде критики. Не следует ожидать, что уже в этом возрасте любые суждения будут действительно обоснованными. Но рождение способности к самостоятельному суждению уже состоялось, и проявляется она вовне во множестве облиций. Ищется собственная точка зрения, и этот вновь начавшийся поиск цели жизни связан со всевозрастающим желанием встать в самостоятельную ответственность как за себя самого, так и за весь мир в целом.

Этот внутренний поиск, это "отправление в путь" часто оказываются окруженными весьма жесткой внешней скорлупой. Это тоже своего рода защита. Молодой человек пребывает в надежде, что учитель и так знает о живущих в его душе проблемах и не станет выманивать их наружу, но все же обсудит их, углубит и разовьет, а также сумеет с должным юмором отнестись к тому, что являет себя вовне.

Конфронтация с силами смерти, которую мы описывали в предыдущей главе, порождает теперь потребность в постепенном преодолении этой заостренности на стихию сил тяжести. На это нацелены упражнения, описанные в 13-й главе. Но и в хоровой литературе встречаются произведения, в которых благодаря, например, смене от случая к случаю такта происходит ослабление ощущения центра тяжести, в ответ на ту же потребность. Примеры того можно найти у Петера Михаэля Рима в его *"Хоровой тетради для старших классов"* (Peter Michael Riehm, *Chorheft für die Oberstufe*) или у Дистлера и других композиторов, прежде всего начала нашего столетия.

В главе "Преподавание музыки, исходя из живого человекознания" из своей монографии *"Воспитание и лечение при помощи музыки"* (Erziehen und Heilen durch Musik) Петер Михаэль Рим описывает внутреннюю жизненную ситуацию человека в возрасте 9-го класса как "барочную" по конфигурации, поскольку речь здесь

идет не о теме, пока не утвердившейся, а о мотиве, развитие которого напоминает непрерывно вьющуюся нить. Он ведет речь о некоем "типе непрерывно вьющегося движения" в музыке барокко, который адекватен состоянию молодого человека.

Если обращаться к хоровым произведениям эпохи барокко, то из них следует выбирать прежде всего те, которые соответствовали бы названному типу, и, во-вторых, те, которые благодаря своему драматизму производят сильное впечатление на молодых людей,—хоры из ораторий Баха и Генделя; несколько преувеличенный запрос, но молодых людей это захватывает, даже если они еще не доросли до зрелого исполнения таких произведений, особенно при обычной нехватке теноров. Примерно в тех же целях можно весьма удачно использовать хоры из *"Кармины бураны"* Карла Орфа, из *"Порги и Бесс"* Гершвина и *"Dies irae"* из реквиема Моцарта. Многие великие событийные музыкальные произведения могут утолить жажду молодой пробуждающейся души. Между делом можно петь небольшие произведения скорее фольклорного направления, например Клауса Книгте или П.М.Рима, а также З.Кодайя и Бартока.

При этом нам следовало бы выработать привычку предварять все то, что мы поем, играем или слушаем, упражнениями, при помощи которых в учениках через самостоятельную деятельность пробуждалось бы восприятие характерных черт музыкального произведения и устанавливалась некая внутренняя связь с ним. Эти упражнения будут такого же рода, что и описанные в главе 13, но здесь в них особенно принимается во внимание подлежащая выработке композиция. Так, например, применительно к прологовому хору *"Кармины бураны"* можно поставить следующие задачи.

Во-первых, надо дать указание, чтобы на ударных инструментах отбивался такт в $3/2$ с непрерывными половинами.

Затем второй ударный инструмент (барабан) должен гемиолически играть при такте в $3/2$ 3 целых такта, то есть:



Рис. 71

Если это получится, то добавляют сопроводительную фигуру:



Рис. 72

Теперь вместо первого ударного инструмента вступает мелодический инструмент, который исполняет мелодию в дорийской тональности с короткими дыхательными лигами.

В результате каждый находится в состоянии готовности воспринять все ритмическое событие во время пения.

Здесь мы, следовательно, упражняемся в таком способе познания, в который вовлечены волевые силы. Путем внутреннего воспроизведения происходящего я приобретаю способность к познанию. Об этом мы поговорим подробнее в главе 13.

Оглядывая ретроспективно девятый учебный год, можно сказать: тональные привязки здесь еще присутствуют и образуют определенную опору. Но то, что касается устойчивых взаимосвязей, начинает понемногу приходить в движение (например, функциональная гармония, устойчивая система тактов). И теперь все более важным становится постепенное приобретение уверенности в по-

движных условиях. Это, однако, наряду с уже упоминавшимся вовлечением элемента воли выступает, в свою очередь, предпосылкой познания живого, познания духовного.

К концу девятого класса возникает потребность в более основательной работе как в музицировании, так и в музыкальном познании.

Петер Михаэль Рим дает описание пути развития молодого человека в старших — с девятого по двенадцатый — классах по аналогии с процессом развития от барокко к классицизму (десятый класс), романтизму (одиннадцатый класс) и вплоть до XX столетия (двенадцатый класс), подчеркивая при этом, что речь здесь идет о процессах внутреннего развития, которые могут быть пройдены и на материале произведений иных эпох. В этих целях здесь необходимо еще представить и другой процесс, вытекающий из контекста совокупного учебного плана старших классов.

В десятом классе самое важное заключается в том, чтобы развить способность к суждению прежде всего относительно чувственных, поддающихся измерению явлений. Подобное происходит, к примеру, в эпохе полевых замеров, в технической механике, в эпохе метрики и поэтики.

В одиннадцатом классе предпринимаются попытки проникнуть суждениями в сферу внечувственного. В этот период предметом занятий становятся пути душевного развития (*"Парсифаль"*). Здесь на долю музыки выпадает задача особого рода, состоящая в том, чтобы эти душевные процессы были восприняты и переработаны с участием суждения.

Перед двенадцатым классом тогда возникает вопрос: а как духовное открывается нам в земном? Применительно к географии в учебном плане значится тема: "Земля как отражение космоса"³¹.

Этот тройной шаг мы впредь будем также принимать во внимание, продолжая рассматривать теперь преподавание музыки в 10 — 12-м классах.

*"В этом учебном году, — пишет П.М.Рим относительно десятого класса, — у ученика есть возможность интенсивно вжиться в язык форм классической музыки и принять участие в прослеживании процессов развития от Гайдна к Моцарту вплоть до позднего Бетховена",*³²

Рассмотрим, к примеру, форму сонаты; дадим пережить то, как

первая часть со своей характерной формой главной части сонаты адресуется нашему чувству формы, как вторая часть воздействует на наши чувства, — что находит свое выражение, с одной стороны, в ее зачастую простой форме "ABA", а также в тональном сдвиге на квинту вниз иногда даже до параллели минора, — и как, наконец, третья часть, финал, охватывает наши конечности, главным образом будучи составлена в форме рондо; и тогда, в свою очередь, бывает особенно интересно рассмотреть большое число так называемых исключений.

К примеру, соната A-Dur, op.331 В.А.Моцарта начинается с вариационной части. Интересно, однако, то, что во второй части, менуэте, мы находим хотя и лаконичную, но точную форму главной части сонаты.

Можно привести немало примеров, которые иллюстрируют отклонения от "нормального", но в которых, однако, эти три сферы переживания присутствуют вплоть до структуры их форм. Именно это и придает занятиям с формами такую привлекательность.

При рассмотрении так называемых четырехтактных периодов бросается в глаза то, что их обычно не воспринимают вообще и внимание привлекается к ним только тогда, когда они прерываются в каком-то месте. Такие нарушения размеренности ощущаются вплоть до органического уровня, и тогда приходит сознание того, что мы производим постоянные неосознанные "замеры" наших собственных, внутренне присущих нам ритмов, а именно ритма дыхания и пульса и его обычного соотношения 1 : 4. И когда эта размеренность нарушается, мы имеем нечто вроде переживания пробуждения.

Применительно к музыке это означает, как мы уже показывали в шестой главе, что мелодия, которую мы сильнее переживаем в своем дыхании, и такт, который мы сильнее переживаем с помощью пульса, в венской классике находятся в корреляции, соответствующей ритмическому человеку. Демонстрация подлинной связи с человеком также и в формальных аспектах музыки должна стать для нас важной педагогической задачей. Дело как раз в том, что это расширенное и потому более подвижное понятие формы даст нам возможность остаться в пределах сферы художественного переживания.

В десятом классе особое значение имеет рассмотрение произведений Бетховена. Наверное, в обобщающем плане можно сказать, что то, к чему стремился Бетховен, — это свободная, независимая

и несущая самостоятельную ответственность личность. Это проявляется и в его взаимоотношениях с князьями — его работодателями, но также в определенной мере и в его отношении к Наполеону. Период наиболее интенсивного его творчества совпадает с периодом освободительных войн, то есть со временем Иоганна Готлиба Фихте. И многое из этого нашло отражение в его музыке.

Будучи в десятом классе, молодой человек чувствует себя затронутым этой борьбой, потому что что-то в нем перекликается с ней.

И в то время как теперь при рассмотрении сонат и симфоний мы открываем в главной и второстепенных темах еще и элемент беседы, "разговора по одному и тому же вопросу с различных позиций", как это обозначает П.М.Рим, эта форма все больше растворяется; некоторые темы начинают появляться лишь в отрывочном виде, вплоть до того, что в начале произведения вообще не звучит тема, как, например, в последней части Девятой симфонии. Эту тему еще надо отыскать. И поиск ее ведут здесь прежде всего виолончели и контрабасы в своих речитативных мелодических лигах; и то, что при этом возникает, всегда бывает поначалу всего лишь воспоминаниями — воспоминаниями об уже существовавших темах, и это феномен, который сопровождает почти любой поиск новых идей и новых мыслей. Даже когда тема найдена, она еще не обретаема основательно. Этот процесс длится долго, пока тема не пробивает себе путь, начиная с низкого диапазона тонов. Форма разбита ради процесса развития.

Такого не бывало еще, чтобы здесь становилось возможным переживание процесса становления, процесса развития, отменяющего прежние формы.

Если сделать еще один шаг, то приходишь к струнным квартетам позднего периода, в которых уже есть предчувствие чего-то вроде посмертного мира образов.

В сонате E-moll, op.90, мы сталкиваемся с другой проблемой формы. Соната состоит из двух частей, первая фраза в E-moll, вторая — в E-dur. Как образуется эта двучастная структура? В результате того, что все музыкальное переживание теперь теснится, так сказать, в средней области человека. В духовном мы также имеем дело с полярностью вдоха и выдоха, которые здесь проявляются в миноре и мажоре. Из триединства получается двуединство. Это мы позднее, может быть, еще в том же десятом классе,

обнаружим в Симфонии H-moll Шуберта, так называемой "Неоконченной". Фрагмент третьей части, конечно же, существует. Но разве симфония в своей двуединой форме:

1-я часть: H-moll 1-я тема: H-moll 2-я тема: U-Dir

2-я часть: E-Dir 1-я тема: E-Dir 2-я тема: Cis-moll, не являет собой совершенство в своей мажорно-минорной структуре?

Теперь мы снова будем поступать так, как мы уже это описывали. Мы можем, к примеру, сначала хором, пропеть характерное для Бетховена преобразование доминантсептаккорда в увеличенный квинтсектаккорд и проистекающее из этого разрешение, как мы встречаемся с этим гармоничным развитием, например, во второй части Пятой симфонии:



Рис. 73

Точно так же следует дать испробовать и типичное выделение одного тона из трезвучия и его включение в тональность, родственную терции:



Рис. 74

Либо поставить следующую задачу: сыграть мотив, который стремится в миноре наверх, используя для этого главным образом трезвучие. Таким образом возникнет немало тем, звучащих "побетховски".

Или же мы говорим: "Сыграй тему, причем в начале используй терцию какого-либо трезвучия, затем мелодически обыграй верхнее пространство терции трезвучия, потом — нижнее и закончи в виде промежуточного завершения секундой. Повтори все еще раз и окончательно заверши основным тоном".

Рано или поздно чей-нибудь пробный вариант приблизится к теме "*Freude schoer Gotterfunken*" последней части Девятой симфонии. При этом обнаружится, что промежуточное завершение на секунде (гармонически — доминанта) довольно часто встречается в литературе и что подобная модель, если только в верхнем пространстве терции выпустить средний тон, может привести меня к следующей теме из симфонии Дворжака "*Из Нового Света*":



Рис. 75

Или же можно следующим образом подвести ученика к симфонии II-moll Шуберта:

"Поднимаясь вверх по звукоряду H-moll, начав с основного тона, дай себя отбросить назад еще до малой терции, и теперь, когда мелодия начнет падать, постарайся ее несколько раз поймать вновь на полутонах. После нескольких попыток мы услышим шубертовское решение из вступительной части его симфонии:



Рис. 76

Особого впечатления можно добиться, показав пример того, как уже в начале исполнения полутонам может не хватить силы удерживать падение мелодии и как неизмеримо низко прозвучит тон С, к которому мы придем:

О том, как проводить упражнения на импровизацию в десятом классе, мы поговорим в тринадцатой главе.

В одиннадцатом классе мы в некотором роде вновь обращаемся к тому, что уже было пройдено на уроках музыки в шестом классе. Речь идет о глубинных пластах ощущений. Мы оказываемся в области, где все неопределенно и многозначно. Мы освещаем некоторую сферу, которая обычно так любит уклоняться от сознания. Здесь мы уже не можем проводить "замеры" в целях достижения ясности. Для того чтобы добиваться все более четких суждений в этой сфере, нам понадобятся иные средства. Одно из наиболее существенных средств такого рода — это изменчивость, подвижность. Например, мы можем изменить в мелодии интервал, взяв его зеркальное отражение, — как при этом изменится ее настроение? Или мы станем варьировать ритм, изменим гармонию, подведем мелодию к другому завершающему тону, — и каждый раз мы будем замечать иной характер превращения. Мы, так сказать, обводим чертой некоторое музыкальное высказывание, затем удаляемся от него, вновь возвращаемся и т.д., пока не придем к наиболее убедительной версии. Тем самым мы, в своем переживании, погружаемся в некое волнение чувств, которые в музыкальном плане находят свое выражение в богатом разнообразии модуляций с применением хроматизма.

В этом плане богатый опыт можно почерпнуть из сольных романтических песен.

Сколь велико, к примеру, разнообразие ощущений, нашедшее свое отражение в "вечерних" и "ночных" песнях, погружающих нас в пограничное состояние! Начиная вечерним полумраком в *"Сумерках"* Шумана (на стихи Айхендорфа) или *"Лунной ночи"*, в которой сферический и обволакивающий элементы перекликаются, вплоть до "Ночи" Рихарда Штрауса (на стихи Германа фон Гильма), где эта полярность погружается к тому же еще и в личную сферу.

Здесь также необходимо предоставить ученикам возможность самостоятельного поиска мелодических рисунков, способных передать те или иные ощущения или даже целые комплексы настроений.

Несмотря на то что эти попытки будут носить в музыкальном плане весьма ограниченный характер, так как большинство учени-

когда устремляются друг к другу" — так это сформулировал Эрих Швеш — гениальный учитель и преподаватель искусства в первой штутгартской вальдорфской школе. Это задача, к которой один или двое коллег могут подступиться многообразнейшими способами. При всех имеющихся здесь возможностях — о чем говорить не будем вовсе — главное заключается в том, чтобы предоставить ученикам возможность обретать все больше уверенности в формировании своих суждений в душевной сфере.

Если, к примеру, на чисто музыкальной почве заняться Аполлоновым и Дионисовым принципами, в общем исходя из следующего высказывания Стравинского³³: *"В общем и целом для ясного построения произведения — для его кристаллизации — решающее значение имеет то обстоятельство, что все Дионисовы элементы, которые стимулируют силу воображения творителя и возгоняют питательный сок, оказались усмирены и в конечном итоге подчинены закону, не успев вызвать у нас жар и лихорадку: в этом и заключается приказ Аполлона"*, — и если затем под углом зрения этой темы присмотреться к таким музыкантам, как, с одной стороны, Палестрина, а с другой — Монтеверди, то легко прийти к заключению о том, что в начале всякой эпохи в развитии культуры преобладает Дионисово начало, а в конце — Аполлоново. Однако подобное суждение ни в коем случае не следует слишком прочно привязывать к внешним проявлениям! Имеется достаточно примеров, которые опровергают такой подход. Способность к суждению теперь основывается прежде всего на силе внутреннего сопереживания.

И даже если мы, будучи в одиннадцатом классе, перемещались всегда только в рамках изображенной сферы переживаний, стоит еще раз упомянуть о том, что здесь необходимо привлечь и примеры на материале XX века. К примеру, можно сравнивать песни одинакового содержания, сочиненные в период романтизма и в XX веке, или иным образом установить привязку к нашему времени.

Если теперь обратиться к учебному плану двенадцатого класса по другим специальным предметам, то мы часто будем находить там слово "обзор". Тем самым подразумевается, что уже известный материал сводится воедино таким образом, чтобы из подобного обзора возникало более глубокое понимание внутренних взаимосвя-

зей и путей развития. К примеру, в географии речь идет, как мы уже отмечали, о теме "Земля как отражение космоса". Применительно к музыке она может сложиться как тема "Эволюция человечества в зеркале музыки", причем в центре внимания оказался бы вопрос: "Что это означает для нынешнего и грядущего развития?"

На первый взгляд может показаться, что здесь нам придется одолевать большие объемы материала; и все же музыка именно нашего столетия являет собой уникальный синтез исторического и современного аспектов. Ведь именно в музыке начала — середины XX века обращает на себя внимание то, как старые музыкально-стилевые элементы и даже целые музыкальные концепции прошлых времен обретают в современном музыкальном творчестве актуальность и новизну. Более всего, пожалуй, бросается в глаза влияние музыки Ренессанса на многих композиторов-вокалистов первой половины этого столетия, его можно, к примеру, обнаружить у Хуго Дистлера, Иоганна Непомука, Давида или Эрнста Пеппинга. Наибольшее пристрастие к преданной почти полному забвению музыке так называемой нидерландской школы вызывает движение, именуемое "новой музыкой". "Новая венская школа" с ее основным представителем в лице Арнольда Шёнберга в некотором роде также возрождает прежние принципы старого контрапункта. (У Шёнберга есть очень красивые обработки в старом стиле некоторых народных песен.)

Элементы раннего многоголосия, фобурдона и стиля органум мы находим, например, у Орфа и у него же — григорианские элементы.

В своем сочинении *"Technique de mon langage musical"* Оливье Мессиан неоднократно обращается к проблемам григорианской музыки, пытаясь найти связь с ее формами и оборотами. Так, например, он пишет: *"После того как я положил начало новой музыке, т. е. духовной музыке, которая есть акт веры; новой музыке, которая затрагивает все предметы, не теряя при этом связи с Богом; той изначальной музыке, наконец, которая своим языком откроет не один новый путь, достанет сверху не одну далекую звезду, я обнаружил, что и здесь еще имеется некий простор, так как даже григорианика не успела всего досказать..."*

Арво Пярт отчасти тоже восходит к тем же истокам. Другие

композиторы ощущают себя в гармонии с музыкальным миропониманием еще более древних культур, в которых музыка была посредником между божественным и земным началами. Карл-Хайнц Штокхаузен в своем труде *"Texte zur Musik"*, т.3, пишет в связи с этим следующее: *"...для начала они (музыканты) должны обрести сознание того, во имя чего они живут, для чего мы все живем, чтобы достигнуть высшего сознания и дать вибрациям Вселенной проникнуть в наше одинокое человеческое существование..."*

Музыка как посредник между Богом и человеком. Итак, мы подошли к началу человеческой истории и вместе с тем погрузились в актуальные проблемы современности.

То, что мы изобразили, представляет собой своего рода ретроспективный взгляд на музыкальное развитие человечества. Подобно тому как после смерти человека перед ним проходит ретроспективная панорама его жизни³⁴, здесь мы имеем дело с соответствующим человеческим феноменом, а в качестве рубежа, переходного момента — грань XX столетия. Таким образом мы в единстве переживаем эволюцию человека и ситуацию настоящего времени. То непонимание, которое даже ныне еще во многих случаях царит в отношении к современной музыке, а также и недостаточное восприятие ее новых качеств зачастую объясняется тем, что музыкальный образ современных композиторов не познают в его новой ценности и подобную музыку прослушивают все еще с привычными внутренними установками. От слушателя вновь требуется — и об этом мы уже говорили — новое отношение к миру.

Осветим это на ряде примеров.

Дадим классу спеть следующую известную плагальную каденцию:

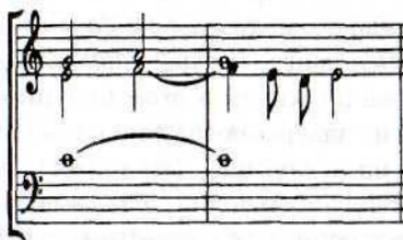


Рис. 79

Здесь мы ощущаем благотворное воздействие финала, который приблизительно можно было бы описать следующими словами: "Мир снова приведен в порядок, я хорошо чувствую себя в самом себе".

Затем изменим это упражнение следующим образом:

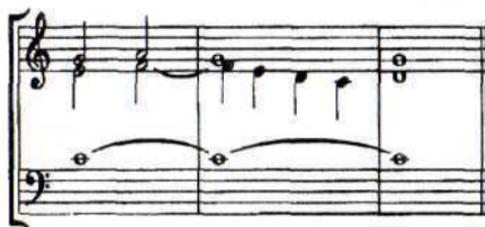


Рис. 80

Теперь в конце остается иное чувство. Этот финал оставляет что-то открытым. Он на что-то указывает, призывает, задает вопросы. Мир уже не в порядке. Он уже заслуживает "вопрошания". Призыв адресован мне самому, и мне уже не доведется удобно откинуться на спинку сиденья. Финал стал призывом, но не завершением. Неужели мы не чувствуем, что это требование времени? Мы описывали секунду в качестве интервала движения. Здесь это внутреннее движение, которое до сих пор обладало всего лишь свойством перехода, возведено в ранг состояния. Я ощущаю себя в мире в качестве постоянно пребывающего в движении, все время заново ответственным на вопросы современности, постоянно заново все осмысливающим. И если я себя здесь ощущаю хорошо, то это означает, что я люблю секунду в качестве жизненной стихии. В работе *"Переживание звука в человеке"* Рудольф Штейнер в 1923 году писал: *"...на сегодняшний день человек пока еще не достиг насыщенного переживания секунды. Все это — вещи, которые относятся к будущему"*. Разве мы уже не живем в этом будущем? Разве почти все современные пьесы не завершаются секундой? В эпилоге из пьесы *"Добрый человек из Сезуана"* Бертольда Брехта говорится: *Разочарованы мы сами, и взгляды полны печали: опущен занавес, а все вопросы безответны остались...* "И под конец: *"Почтенная публика, придумай финал сама: Он должен быть,*

должен быть финалом добра!" Это и есть настроение секунды — призыв, в том числе и призыв найти в себе новые ценности, преобразить себя самого.

Обратим взгляд на второй интервал — септиму и переживем ее обычным образом:

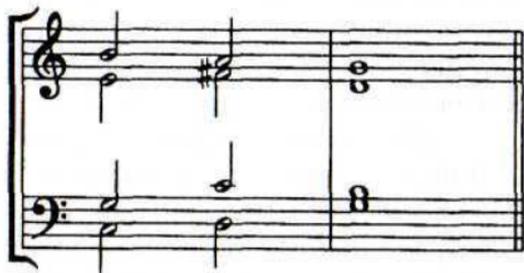


Рис. 81

Септима выступает в качестве диссонанса, то есть в качестве некоего напряжения, которое стремится к своей цели, заключенной в следующем интервале — разрешении, и это, как правило, тон трезвучия. Септима пока имела характер подготовительный, первопроездческий. В качестве самостоятельного интервала она появляется, собственно говоря, только в XX столетии (если не говорить здесь о древнейших культурах). Но что же это означает?

Как бы перевернем только что приведенный нами пример:

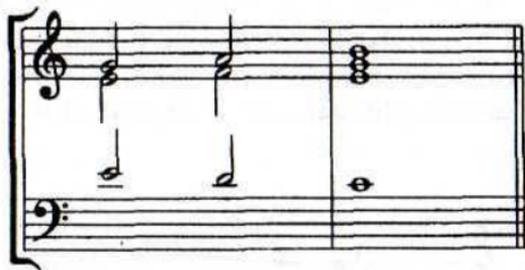


Рис. 82

Мы имели отправной точкой терцию, а затем через трезвучие D-moll перешли на C в септаккорде. Здесь также то, что прежде

служило переходом, возведено на уровень состояния, и я могу почувствовать себя призванным к расширению моей души (напомним здесь о наших рассуждениях по поводу интервалов), к самоотождествлению с миром и человеком; ведь именно так называемые импрессионисты были первыми, кто повернул взгляд вовне, например на "Блики на воде", "Следы на снегу", "Сады под дождем" и т.п., то есть на то, с чем душа может установить связь.

И когда мы слушаем пьесу для фортепиано типа "*Детской пьесы*" (1924) Антона фон Веберна, то для того, чтобы добиться правильной ориентации, давайте, вспомним, как мы реагировали, встречаясь, к примеру, где-нибудь со своим крестником: "Да кого я вижу?!" Здесь и удивление, и радость, и полная, в данный момент, самоотдача ребенку, которые в итоге выливаются в мелодию речи, которую музыкально можно было бы записать примерно так:



Рис. 83

Здесь ведется поиск не просто собственного доброго самочувствия, а идентификации с противостоящим — с миром, с человеком, с космосом. Под этим углом зрения следует рассматривать и фортепианный вариант "*Зодиака*" Карла-Хайнца Штокхаузена.

И тем не менее мы ощущаем, например, в произведениях Арнольда Шёнберга или Клода Дебюсси еще и важность терции. Рассмотрим, к примеру, характерные заключительные аккорды из пьес Шёнберга для фортепиано, оп. 19 типа этой:



Рис. 84

Или



Рис. 85

В них скрыты и переплетены друг с другом септимы:



Рис. 86

и



Рис. 87

Из них, взятых вместе с возникающими при этом терциями, в основном и складывается то воздействие, которое оказывают на нас эти аккорды. Выступает ли терция в качестве интервала, где мы сами обращаемся внутрь себя, но вместе с тем можем, как мы уже показывали, воспринимать и то божественное, что находится в нас, будучи теперь, однако, вне функциональной привязки, все еще важной составной частью наших музыкальных переживаний наряду с секундой и септимой? Какие новые возможности переживаний заложены сегодня в интервалах?

Здесь возникает все больше вопросов, которые связаны с нашим нынешним отношением к миру, нашими задачами и дальнейшим развитием человечества ныне и в будущие времена. Наш

ретроспективный обзор получает свое завершение в вопросах, с которыми мы выводим молодых людей в мир.

В практическом плане мы будем делать много упражнений, в которых мы станем отрабатывать пение мелодий, свободных от таких функциональных взаимосвязей, как:

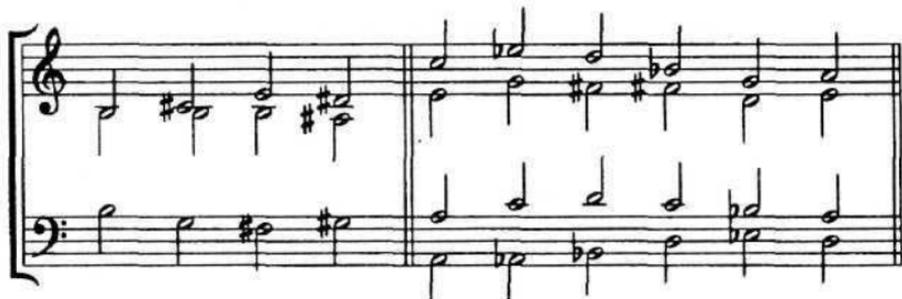


Рис. 88

Точно так же мы попробуем добиться определенной уверенности в пении двенадцатитональных мелодий с их типичными большими интервалами.

Литературы по хоровой музыке в изобилии. Как раз в начале нынешнего столетия возникло множество песенных фраз, кантат и ораторий большой выразительности. Да и в наше время все еще создаются хорошие произведения для хора на современном тональном языке.

О том, как готовить такие произведения, будет рассказано в главе об импровизационных упражнениях. В двенадцатом классе, как и во всех старших классах, мы также будем по возможности меньше поучать, но давать ученикам набирать опыт путем упражнений и проб — к этому могут относиться и простые, элементарные задачи по композиции.

13. Упражнения на импровизацию для старших классов

В то время как в восьмом классе ритмические упражнения еще во многом сориентированы на сильную долю такта, которую, правда, необходимо еще отчасти пережить внутренне, теперь, в старших классах, мы будем упражняться во все более свободных, подвижных ритмах. Здесь мы также пытаемся добиться уверенности в сфере подвижного. Это составляет всеобщую цель преподавания всех специальных предметов, особенно в старших классах. И когда Фритс Юлиус уже в самом начале своей работы *"Мир веществ и формирование человека"* подчеркивает ценность художественного обучения с точки зрения преподавания естественно-научных предметов, то происходит это потому, что ему помимо прочего важна способность к подвижному мышлению. Такое же требование выдвигает Йоханнес Кирш в работе *"Иностранные языки в вальдорфской школе"* применительно к преподаванию иностранных языков.

Внимательный читатель найдет аналогичные пассажи и в работах других авторов. Этот аспект имеет значение и при выполнении следующих упражнений.

Возьмем за отправную точку задачи, выполнявшиеся в седьмом и восьмом классах, и вспомним о следующем уже описанном выше упражнении.

Четыре музыканта играют на четырех ударных инструментах такт в 4/4, причем каждый из них отвечает за одну из ритмических единиц такта и может по своему усмотрению пропускать ее исполнение. Юноши или девушки стараются по возможности воспроизвести таким же образом возникшие ритмические фигуры, прежде чем в их игре появится новая ритмическая схема. А теперь дадим кому-нибудь сыграть под это на металлофоне (здесь, разумеется, можно применить и кларнет или саксофон, если кто-то из учеников хорошо владеет этими инструментами) мелодию.

Тот, кто играет эту мелодию, начнет отвечать на подвижный и переменчивый ритм исполнением ритмически подвижной мелодии, и всем следует постараться, чтобы ритм группы ударных инстру-

ментов и ритм мелодии по возможности дополняли друг друга, несмотря на нарочитую их противопоставленность.

То же самое можно проделать, если подразделить каждую ритмическую единицу на два удара.

Другим средством для снятия акцентировки такта служит *ритмический канон*. Ритмическую тему вроде этой:

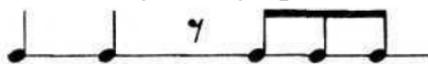


Рис. 89

можно играть как четырехголосный канон.

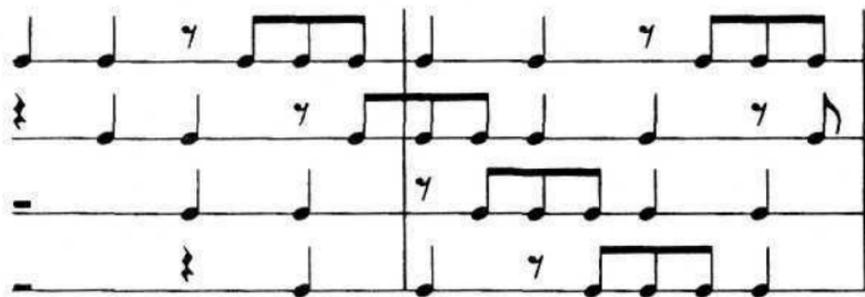


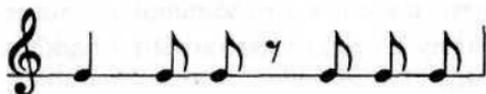
Рис. 90

К этому на барабане и треугольнике можно было бы отбивать такт в $3/4$.

Рис. 91

Задача для исполнителей состоит не только в уверенном владении собственным ритмом, но и — и это-то как раз и необходимо постепенно нарабатывать в упражнениях — одновременном восприятии и прочих ритмов.

У своего бывшего ученика Фридемана Гислера, работающего ныне вальдорфским учителем музыки, я позаимствовал следующую снабженную "запоминательными слогами" ритмическую тему:



Bom ba dil, ba di ba

Рис. 92

Это также можно играть или проговаривать как четырехголосный канон:



Рис. 93

Особенно прелестным упражнение становится, когда разрешено индивидуально акцентировать отдельные слоги.

Теперь же исполнению каноном можно придать еще более свободную форму:

К примеру, можно образовать три группы — по три музыканта в каждой: одну группу — с бонго, другую — с ксилофонами и третью — с конгами. Барабан и треугольник задают на первую и четвертую ритмические единицы такт в 4/4. Кто-то из исполнителей разрабатывает некую ритмическую тему, а два других участника его группы играют ее каноном. Барабан и треугольник отступают на задний план, поскольку базовый тактовый размер уже оказался подхваченным. Теперь в игру вступает вторая группа со своей, по возможности противоположной темой, которая также исполняется каноном, затем очередь доходит до третьей группы, которая играет таким же образом. И теперь барабан и треугольник вступают в музыку так, чтобы или служить тактовым ориентиром, или же в большей степени выступать в роли растворителя тактовых ударений.

В канонах вполне возможны небольшие отклонения. Подчас они даже улучшают тему и подхватываются в подобных случаях другими музыкантами.

Эти упражнения следует вновь и вновь перемежать упражнениями на внутреннее чувство такта: одна группа отбивает в ладони такт в $5/4$ с ударением на первую ритмическую единицу, а другая группа — такт в $7/4$ с ударением на первую ритмическую единицу, так что слышными остаются только начальные единицы тактов с изменяющимися между ними интервалами. Однако не позднее 36-го совместного удара можно будет заметить, одинаковая ли у всех была мера такта.

Существенное значение имеет обращение с тройной или двойной мерой одного и того же интервала времени. Из истории музыки мы знаем, сколь революционным стало введение в начале XIV века Филиппом де Витри "*tempus imperfectum*", то есть двойной меры, в противоположность господствовавшему до тех пор "*tempus perfectum*". При изучении жизненных обычаев людей того времени можно заметить, что с того момента их интерес приобрел гораздо более сильную направленность на земное и что было устроено немало учреждений, которые впоследствии определяли сущность цивилизации и экономики³⁵.

Дело, однако, в том, что переживание ритмической тройственности действительно совершенно отличается от переживания двойственности.

Чтобы это изучить, надо разделить один базовый удар поначалу на два удара, исполнить эту операцию, быть может, три раза, а затем разделить его на три удара и почаще переходить с одной разбивки на другую.

Именно в чередовании этих двух исконных ритмических форм можно ощутить фундаментальное отличие их характера. Тогда возникает переживание того, что меру деления на три части лучше всего можно ритмически прочувствовать после выполнения этих двух ударов, когда появляется ощущение вроде кругового, избавленного от воздействия силы тяжести, движения. А двухчастная мера в большей степени соединяет нас с силой тяжести земли.

Еще вплоть до начала эпохи барокко сохраняется восприятие изначального свойства "*tempus perfectum*". Генрих Шютц, к примеру, часто переходит в своих мотетах от *tempus imperfectum* к

tempus perfectum, когда в тексте появляется имя Христа, обозначая тем самым ту сферу духовного, которая окружает Его. А в красивой старой пред рождественской песне "*Es kommt ein Schiff geladen*" ("Кораблик мой священный...") — мелодия относится к XVII веку — это соотношение, 2 : 3, демонстрируется нам наглядным образом. При пении этой песни важно, чтобы при переходе от такта 6/4 к такту 4/4 действительно было соблюдено соотношение $j. = j.$, означающее, что подразделенный на два удара такт 6/4 по времени совпадает с тактом 4/4. Базовый размер полного такта или его половины сохраняется, но в одних случаях подразделяется на 6 или 3 удара, а в других — на 2 или 4 удара. В наше время говорят в общем плане о ритмическом делении триоль. В песне описывается переход с воды на сушу ("*Der Anker haft's auf Erden*" — "Якорь закреплен на земле") не в символическом плане, а в переживании деления на две или на три части.

Но речь идет не только о воде и суше, но и о духе и воплощении ("*Das Wort tut Fleisch uns werden*" — "И слово обращает нас во плоть"). В тройном ритме мы оказываемся ближе к той сфере переживания, которую мы поначалу описывали понятием "настроение квинты", а ведь числовое соотношение квинты и есть 2 : 3. В старые времена это свойство принципа ритмического деления на 2 и на 3 части воспринималось еще очень реально.

А теперь дадим отчасти воспроизвести эти переживания в наших упражнениях. Известностью пользуется упражнение, при котором одной рукой отбивается тройной такт, а другой рукой — двойной (или все это можно разделить между двумя группами). Это довольно просто, так как второй удар двойного такта приходится точно между вторым и третьим ударами тройного такта. Интересно становится тогда, когда тройной такт в какие-то моменты прерывается и слышен только двойной такт. Тогда и замечают, что до сих пор воспринимался только этот промежуточный удар, а не иное качество двойного такта.

Теперь на фоне этих переживаний предпринимается попытка с помощью триолей иногда придавать особый элемент движения следующим упражнениям, в ходе которых должны образовываться мелодии, задавая, к примеру, стабильный базовый ритм в такте 4/4 и ставя перед одним из исполнителей мелодии задачу посред-

ством синкоп и триолей добиваться максимально возможного свободного движения мелодии в рамках этого такта.

После этого можно будет перейти к составным ритмам на манер Бартока — к примеру, $3 + 2 + 3$. Одни отбивают размеры такта, а другие — только первые удары этих отдельных групп "3", "2" и "3".

Теперь к этому добавляется исполнение мелодии. Испытывая стимулирующее воздействие подвижного ритма, она и сама приобретает весьма подвижный ритм, но по возможности иного характера. Ориентация на тактовое начало отступает все дальше на задний план, и пребывание в подвижном состоянии доставляет все больше и больше радости. Здесь можно еще добавить альтернативную мелодию, причем допустимо, чтобы отдельные партии обеих мелодий пересекались между собой.

Подобные упражнения теперь можно выполнять с ритмами, которые будут составлены различным образом.

Кроме того, для подготовки хоровой литературы в девятом классе можно найти ритмико-мелодические упражнения, которые характерны для хоровых произведений.

Интересно бывает тогда, когда даешь возможность вообще образовывать сам такт.

Около 7 участников пытаются на различных ударных инструментах, начиная со "звонящих" — гонга, треугольника и литавр, — сопрягать друг с другом отдельные звуковые события, например, посредством имитации ритмических мотивов или изобретения контрритмов. Эта разноголосица постепенно упорядочивается в некоем такте, который возникает в результате взаимодействия *всех участников*, а не задан кем-то одним. Если возникший такт становится слишком застывшим, его можно снова оживить, используя известные возможности.

Было бы неплохо и вовсе расстроить этот такт, однако для девятого класса такая задача зачастую оказывается непосильной. Лучше перенести ее на десятый или одиннадцатый класс.

Здесь были приведены лишь некоторые примеры. В этой форме можно разрабатывать великое множество различных упражнений, которые будут сориентированы, как уже говорилось, на исполняемые в соответствующий период хоровые произведения, а также на умения учениц и учеников конкретного класса. Необходимо следить за тем, чтобы в упражнениях постоянно содержались задачи,

требующие развития виртуозности. В девятом классе они играют все еще большую роль.

Теперь возьмем за основу гармонические упражнения, относящиеся к восьмому классу. Там мы научились упорядочивать мелодии в некую схему каденций. К этому мы сейчас и вернемся, но обеспечим себе больше свободы тем, что расцветим аккорды каденций и таким образом добавим красок к функциональному построению. Мелодийный тон может теперь либо относиться к расположенному ниже аккорду, либо являться задержанием или оттенком. Понятия "правильно" и "неправильно" постепенно уходят на задний план, уступая место нащупыванию "целесообразного" ведения мелодии.

К примеру, возникает такая каденция:



Рис. 94

Ее легко сыграть, если распределить между двумя учениками. Или можно несколько ее развить в плане оттенка:



Рис. 95

Легче становится подбирать к этому красивые мелодии, поскольку появляется большее разнообразие возможностей. Очаровательным бывает использование хроматических проходящих нот или же применение в качестве выразительного средства в C-Dur "es" и малой терции, а также "Ъ" и малой септимы, как это часто встречается в джазе.

Такие и подобные задачи, конечно же, хорошо сочетаются с ритмическими упражнениями, и в нашем распоряжении оказывается достаточно материала для того, чтобы упражняться, с одной стороны, в более свободных ритмических формах, а с другой стороны, в более свободных гармонических взаимосвязях.

Другую возможность достигнуть того же предоставляют часто использовавшиеся в начале XX века церковные лады. Из *"Кармины бураны"* Карла Орфа можно вывести, к примеру, следующее упражнение.

Басу даются ноты d, a и e, сопровождающий голос использует октавой выше ноты c, a, d в любой последовательности и любой ритмической группировке, а к этому дается импровизация произвольной мелодии дорийского лада. Если басовые тоны меняются редко, то возникают длинные отрывки, в которых мелодия останавливается на d также отрывки, в которых она останавливается, к примеру, на a. Так возникают звуковые пространства, которые по-разному нюансируются сопровождающим голосом. Надо обращать внимание на то, чтобы, несмотря на определенную ограниченность сопровождающего голоса, между ним и мелодией возникало некое взаимное соответствие.

Цель всех вышеописанных упражнений поддается только общим, а не конкретным определениям: в результате тех идей, которые привносятся исполнительницами и исполнителями в эти упражнения, возникают все новые и новые отправные моменты, из которых могут развиваться все новые и новые целеустановки. Ведь когда мы отправляемся в плавание за открытиями, мы, несмотря на все предварительные планы, часто не знаем в точности, где высадимся на берег. Но непредвиденности часто служат нашему поучению и — неожиданно и совершенно "внепланово" — приводят нас к новым познаниям.

Последние из вышеописанных упражнений послужат нам отправными точками на более позднем этапе, но не далее чем в одиннадцатом классе.

Промежуточные рассуждения

Применительно к начальной школе мы уже отвечали на вопрос о том, какой длительности должны быть подобные упражнения на уроке и с какой частотой их следует давать. В средней школе также не следовало бы превышать продолжительность порядка 20 минут, поскольку по истечении этого времени интенсивность слухового восприятия снижается. Обычно работу импровизационного характера

помешают в первую часть занятия, а к концу его переходят к вопросам, к которым потом можно было бы вернуться, которые можно было бы углубить или на которые можно было бы дать ответ на следующем уроке музыки. Таким образом, мы вовлекаем здесь и ночное время, когда поставленные всерьез, действительные вопросы проходят процесс вызревания — феномен, знакомый, наверное, каждому творческому работнику. Вовлечение этих духовных "даров ночи" будет становиться все важнее и для самого учителя, который в отношении молодых людей и их внутренних потребностей, а также в отношении содержательного наполнения занятий ежедневно сталкивается со все новыми и новыми вопросами.

Подобные импровизационные упражнения, по всей вероятности, будут включаться в занятия не на протяжении всего года. Полезно чередовать их с другими упражнениями, служащими как воспитанию музыкальных навыков, так и развитию познания. Здесь подходящим средством выступает работа с голосом. Наверняка каждый привнесет сюда опыт из собственного обучения и собственной профессиональной деятельности. Важным мне представляется здесь, чтобы голосовые упражнения и содержали элемент душевного воспитания, и передавали опыт, относящийся к сущности звука, к сущности звучания, то к чему стремятся в школах пения, инспирированных Рудольфом Штейнером, например в школе Вальборг Вербёк-Свардстрём³⁶, но также и в других школах пения, где указанному аспекту придается большое значение. Современная молодежь ищет этого, и у нее имеется тонкое восприятие того, что стоит за голосовой работой.

Упражнения в десятом классе

После всего того, что мы себе уяснили о десятом классе, о содержательных аспектах и целях преподавания, видимо, покажется разумным перейти теперь к упражнениям, в которых за ориентир берутся элементы музыкальных форм.

В предыдущих упражнениях уже довольно часто случалось, что два мелодийных голоса в какие-то моменты звучали одновременно. Теперь обратим внимание на закономерности контрапункта. Напомним, к примеру, о том, что мы уже в четвертом классе образовыва-

ли мелодии из напряжения и движения, причем элемент движения находил свое проявление посредством секундных пассажей, а напряжение создавалось в большей степени посредством более длинных интервалов. Разделим теперь оба этих элемента.

Один исполнитель играет только секунды, а другой — преимущественно длительные интервалы. Таким образом, мы имеем чистую мелодию движения и мелодию, наполненную напряжением.

Предпринимается попытка внедрить в секундное движение некую структуру благодаря тому, что, к примеру, между соответствующими кульминационными тонами возникают напряжения более высокого порядка, а в мелодии, которая полна напряжения, напротив, внимание будет направляться на "мостики" секунд, то есть в данном случае на движение "более высокого порядка". При этом упражнении возможны почти любые созвучия, поскольку ухо слушателя, как, разумеется, и ухо самого исполнителя, следует за движениями секунды и при необходимости "растворяет" любое звучание в соответствующем месте. Хорошо поэтому позволять напряженной мелодии развиваться медленнее, чтобы к секундной мелодии возникало большей частью соотношение 1:4 или 1:2. Это может выглядеть так:



Рис. 96

После некоторого упражнения в умении воспринимать друг друга все чаще начинают сбываться те ожидания, которые питаешь в отношении другого исполнителя. Исполнители сами начинают распознавать, в каких ситуациях им необходимо, к примеру, обращать особое внимание на "встречное движение".

После того как это упражнение будет сделано еще и таким образом, чтобы исполнительницы или исполнители смогли поменяться ролями — при этом вырабатывается навык "совместного" выбора

данного момента времени, — мы можем развить из этого известную музыкальную форму.

Сымпровизируем небольшую двухголосную фугу. Кто-то разрабатывает тему с кратким и емким тематическим прологом, который в данном случае формируется посредством использования более продолжительных интервалов, после чего следует "приглашение", которое переходит в контрапункте ко второй тематической интермедии. В подобном импровизационном упражнении с фугой обращаются гораздо вольнее, чем в композиции. "Dux" ("Вождь") и "Comes" ("Ответ") не имеют привязки к квинтовому расстоянию, и, как это часто бывает при тональном ответе, ответом на квинту в "Dux" может быть кварта в "Comes". Здесь дозволяются даже зеркальные отображения. Если удастся остаться в рамках церковного лада, то интермедии возможны на нескольких ступенях, причем тогда часто возникают и мажорно-минорные варианты данной темы.

Подобная импровизация фуги сравнительно проста даже для тех, кто мало поднаторел в музыкальных занятиях, если — все зависит и вправду именно от этого — соблюдается порядок. В то время как первый исполнитель играет "приглашение", которое движется в секундных пассажах без ярко выраженной целевой направленности, второй исполнитель *просто должен* вступить с темой, после чего первый исполнитель ищет подходящего момента для завершения движения секунды и своего освобождения для следующего вступления.

Итак: Тема _____ Движ..секунды _____ Тема

Тема _____ Движ.секунды _____ и т.д.

Обе исполнительницы или оба исполнителя должны совместно строго следить за соблюдением формы. Если все же случится выйти за рамки структуры фуги, то на манер предыдущего упражнения можно инсценировать интермедию, из которой один из исполнителей вновь перейдет в тему.

Надо обращать внимание на то, чтобы критерии оценки подобной импровизации фуги оставались в еще поддающихся измерению пределах, чтобы упражнение касалось здесь того, что мы описывали в качестве воспитания способности к суждению по внешней форме и по измеримому.

Добавим еще один пример. На практике эти вещи оказываются проще, чем в описании:



Рис. 97

Важно, чтобы темы были короткими и поэтому хорошо вспоминались. Нет ничего страшного в том, что по ходу дела тема в какой-то степени будет варьироваться. Хороши здесь будут ритмически броские темы, которые ярко контрастируют с равномерным движением секунды, вроде:



Рис. 98

Проблемой является, как, например, при композиции фуги, ее завершение. Здесь нельзя обойтись без искусного приема, чтобы привести постоянно повторяющуюся форму в состояние покоя. Здесь можно прибегнуть к известным средствам типа увеличения (аугментации) органичного пункта. (Стретта возникает скорее нечаянно.) В любом случае формирование завершения требует особой взаимной внимательности.

Иные возможности контрапунктических форм возникают, если проделать следующее упражнение. Протяжной мелодии, которая

как бы занимает место *santus firmus*, противостоит более подвижная мелодия. При этом надо следить за всем, что применялось до сих пор: встречными движениями, элементами напряжения и движения, — и тогда вслушиваешься в правильное ведение интервалов, которые еще продолжают диссонировать в этих рамках. При этом роли исполнителей можно почаще менять, чтобы возникала живая полифония. В область более классического ведут теперь упражнения, в ходе которых будут образовываться мелодии с половинной каденцией и окончанием на доминанте.

В D-moll, к примеру, на басовом тоне образуют мелодию длинной в два четырехтактных периода, в конце которых бас переходит на А, и так во взаимосвязи с мелодией возникает половинная каденция с окончанием на доминанте. Вторая часть снова начинается на D и завершается каденцией. Это упражнение можно, разумеется, выполнять и в Dur.

Теперь надо выбрать себе удачную мелодию, чтобы седлать ее темой рондо. Ее, в свою очередь, сменяют интермедии, которые, к примеру, стоят в параллельной тональности и по характеру мелодии контрастируют с темой. К выполнению этого упражнения можно привлечь трех учениц или учеников так, чтобы один играл бас, другой — тему рондо и третий — промежуточные мелодии.

В следующем примере вновь возьмем за основу упражнения из пятого класса: кто-то играет, к примеру, квинту А/Е с А в качестве основного тона. И теперь квинте снова можно расширяться до сексты или сужаться до кварты. В звучащей к этому мелодии необходимо почаще применять чередования терций и секунд и в подходящих местах переходить в проводимые параллельно кварты или даже в смешанное звучание в составе основного тона, квинты и октавы:



Рис. 99

Тем самым в базовый гармонический каркас добавляется явственный элемент оттенка. Теперь надо ввести некую срединную часть таким образом, чтобы мелодия застыла на одном тоне или обыгрывала один тон, что заставит бас прервать свою игру. Мелодия теперь оказывается свободной от такта и гармонической привязки и может двигаться в несвязанном ритме дыхания. В этот момент становится заметно, насколько трудно действительно вкушать эту свободу. Гармоническая и тактовая привязки еще долго продолжают действовать, и переход на совершенно новый элемент движения дается с трудом. Но именно это и есть то, в чем нужно упражняться. В подходящем месте свободная мелодия перейдет затем в мелодию, связанную тактом, и в игру снова вступит бас.

Это лишь немногие примеры того, как в рамках небольших упражнений можно изучать элементы форм, встречающихся разве что в музыке, и проследивать их эффект. Приведенные примеры должны послужить стимулом для самостоятельного поиска разнообразных возможностей упражнения, которыми можно было бы обогатить описанную нами сферу опыта десятого класса.

Упражнения для одиннадцатого и двенадцатого классов

В одиннадцатом классе мы можем делать следующее простое упражнение, чтобы пробудить ощущение возможностей хроматизма.

Бас остается на основном тоне С, а с октавы С вниз медленно хроматически спускается второй голос. К этому играет мелодия, в которой также допускается использование хроматических тонов. В результате того, что средний голос продвигается равномерно и хроматически, исполнительница или исполнитель мелодии могут уже заранее настроиться на ожидаемое звучание. Если сопровождающий голос добрался до терции С Е, основной тон может перейти на F, и все это повторяется уже на новом основном тоне. Для того чтобы придать каденции завершенность, основной голос в заключение переходит через "fis" на G, после чего все это повторяется в G, чтобы затем снова вернуться к С. Посредством многообразия

тональных связей и задержаний мелодия приобретает множество возможностей, и здесь важно найти правильные продолжения.



Рис. 100

Теперь вспомним об одном контрапунктическом упражнении: медленной мелодии "cantus firmus" противостоит оживленная мелодия. На сей раз, однако, в обеих мелодиях допускается применение хроматических тонов. В результате возникают различные тональные вариации.

В следующем упражнении апробированная бурдонная квинта снова послужит нам басом. На сей раз, однако, квинте А Е позволено хроматически растягиваться или сужаться, то есть:



Рис. 101

В исполняемой к этому музыке опять-таки можно использовать хроматические тоны, причем здесь, к примеру, следует применять и "хроматизм контрапунктического соединения", то есть:



Рис. 102

сопровождающего голоса. Можно, однако, работать, к примеру, с металлофоном и одним из духовых инструментов.

Следующий шаг ведет к еще более свободному творению посредством исполнения басом терции-кварты, квинты-сексты и септ-аккордов в такой произвольной разумной последовательности, как, например:



Рис. 107

Теперь, правда, исполнительнице или исполнителю на басовом инструменте придется потренироваться в том, чтобы как можно точнее прослушивать наперед переходы, определяя, какие из них хороши, а какие не столь хороши. Поначалу это будет происходить на уровне предчувствия. Вообще, здесь можно наблюдать, как многое поначалу проходит ученицами и учениками "на ощупь". При игре на ксилофоне или металлофоне движения рук и кистей рук вовлечены в слуховой процесс. Это относится, разумеется, и к любому другому инструменту. При длительном упражнении точное слуховое восприятие часто осваивается через ощущение движений именно там, где речь идет об импровизации.

Даже предыдущее упражнение, но в особенной мере нижеследующее требует определенной сноровки в обращении с четырьмя ударными молоточками, которой наверняка достигнет не каждый. И тем не менее найдется немало таких, которые не побоятся труда, чтобы справиться и с такими требованиями.

Путь, на который здесь вступают, чтобы обрести способность к свободе — а мы постепенно подошли к концу одиннадцатого или к началу двенадцатого класса, — имеет, в частности, и то свойство, что на нем учатся во все большей мере отказываться от использования внешних заданностей и вспомоществований и действовать под собственную ответственность и бескорыстно. В этих целях во многих из наших упражнений будут заложены элементы для развития таких способностей.

Мы имеем дело с особым случаем на этом направлении, когда

занимаемся звукорядом, который по своему построению вряд ли может задать некую закономерность. Подобным рядом является так называемая целотонная гамма:



Рис. 108

Ее важнейшим интервалом является тритон. Своими описанными в главе об интервалах свойствами он формирует эту своеобразную шкалу, используемую, к примеру, во Второй прелюдии Дебюсси. В целотонной гамме не существует ни базового тона, ни каркаса из квинты и кварты, ни ведущих тонов, ни функциональных привязок. Поскольку закономерностей нет, при совместном звучании нескольких голосов "правильностей" и "неправильностей" быть не может. И действительно, поразительно, что все здесь "звучит". Заметно только, что такая музыка может оказывать слегка утомляющее воздействие, несмотря на множество искусных приемов и идей. Чувствуется, что в ней нет упорядочивающего и направляющего начала. Исполнительницам и исполнителям его теперь надо создавать самим, например путем удержания одного тона как ориентировочного или путем образования остинато одним из голосов, а так же получения повышения в результате медленного перехода ориентировочного тона вверх либо путем взаимной имитации голосов, либо благодаря возникновению трехчленной формы и т.д. Слишком жесткие формы не сочетаются с характером звукоряда. В большинстве случаев исполнение и так осуществляется в свободном, не привязанном к такту ритме, чего обычно удается достигать только с очень большим трудом. Подобрать подходящую форму, подчинить все, что возникает, собственной или совместной (ведь исполнителей-то всего двое) формообразующей воле — в этом-то здесь и состоит задача.

Поскольку же функциональное восприятие все более отходит на задний план, попытаемся развить восприятие звуковых оттенков. Поставим, к примеру, задачу, чтобы один исполнитель играл только параллельные квинты, а другой — только параллельные кварты. При этом они выйдут на такие звуки, что будут нести в

себе больший заряд напряжения, и на такие, что ведут в сторону спокойствия. Теперь же обоим исполнителям играть одновременно станет необязательно. В какой-то момент более подвижной может стать мелодия кварты, а в другой — мелодия квинты. При этом исполнители и слушатели должны наблюдать за тем, как выстраиваются и вновь распадаются элементы напряжения. Это может выглядеть так:



И т.д.

Рис. 109

При этом упражнении мы пока еще остаемся в рамках церковного лада, но позднее можно использовать все двенадцать тонов.

Попытаемся в следующем упражнении научиться обращению с мажором и минором в расширенной форме. Обратим внимание учениц и учеников на то обстоятельство, что внутренняя тенденция развития тонов изменяется, если к этим тонам добавляются другие. Обозначим, к примеру, терцию $d f$ и сыграем к ней тон V . Оставим его, но сыграем затем к нему $d fis$ или $d e$. Особенно при

пении тона В можно ощутить, как в нем наблюдается в одном случае восходящая тенденция, а в другом — нисходящая. Из-за этой сменяемости звук и начинает "жить". (Это опыт, который, разумеется, можно извлечь уже и на материале классической музыки, но особенно на музыке романтизма.) Попробуем теперь почаще (но не схематично) сменять малую и большую терции и время от времени исполнять секунду, пока мелодия, в свою очередь, постарается исполнять одинаковые звукоряды то к мажор-терции, то к минор-терции, а сами — задействуем все двенадцать тонов и посредством чередования попробуем дать мелодическое звучание элементам мажора и минора. Вот один пример:



Важно, чтобы сопровождение в достаточной степени взаимодействовало с голосом мелодии, чтобы оно попыталось расслышать в нем правильный момент для перехода от большой терции к малой или к секунде.

Затем можно перейти к временной смене основного тона, к примеру, на А или С, притом чтобы мелодия в наилучшем варианте начиналась с квинты основного тона. Для сопровождения теперь появляется еще больше возможностей. Оно, к примеру, может хроматически пустить второй голос вниз по отношению к основному тону, ему также дозволяется время от времени имитировать небольшие части мелодии, а если, в дополнение к этому, еще и меняться ролями, то получается довольно разносторонняя импровизация, которая, правда, все еще, хотя и отрывочно, сохраняет связь с основным тоном.

От нее-то мы теперь и откажемся, выполняя следующее упражнение на звучание: две исполнительницы или два исполнителя играют развернутые четверозвучия. Можно договориться о том, чтобы в каждом случае бас первым спускался вниз хроматически, а три остальных голоса (у каждого исполнителя по два голоса) развивались друг за другом и тем самым соответственно изменяли звучание и вновь искали чередования звучаний, насыщенных и ненасыщенных напряжением. Это упражнение следует выполнять очень медленно, чтобы могло поспевать слуховое восприятие.

Теперь обратимся еще раз к мелодии. На сей раз можно пользоваться всеми двенадцатью тонами. К полярности напряжения и движения в качестве нового элемента добавляется полярность "сжатия" и "расширения" мелодий; в первом случае мелодия переходит от больших интервалов к малым (большей частью — сверху вниз), а во втором случае это происходит наоборот:



Рис.111

Поначалу будет существовать потребность в нескольких вспомогательных средствах, чтобы не попадать постоянно в тональные привязки. Так, например, тритон легко разрывает такие связи, в

малых секундах мелодия как бы "схватывается" на мгновение, большая септима придает ей простор, а кварта или квинта вносит некий элемент упорядоченности.

В хоровой литературе для двенадцатого класса и в рабочих наблюдениях было достаточно возможностей для ознакомления с подобной музыкой. Если иметь некие навыки в изобретении таких мелодий, то сейчас можно было бы вернуться к прежнему контрапунктичному упражнению в области двенадцати тонов: медленной мелодии противостоит оживленная. Поначалу стоит, наверное, сделать так, чтобы на один тон медленной мелодии приходилась примерно одна дыхательная лига оживленной мелодии.



Рис. 112

В рамках этих упражнений также можно меняться ролями.

14. Свободная импровизация

Достигнув этих позиций, можно отважиться на свободную импровизацию. В ней не уживется ничто произвольное, потому что ответственное обращение с музыкальными элементами, с одной стороны, и реагирование на то, что делают другие соисполнители, — с другой, уже освоено и до известной степени превратилось в способность учащегося. В этом и заключалась цель описанного пути.

В промежутках будет появляться необходимость работать по заданиям, поскольку в противном случае в свободной импровизации быстро укоренятся шаблонные приемы, которые хотя и оказались когда-то полезными, но при повторении сужают учащемуся простор. Таким образом, после того как на протяжении определенного времени проводились занятия по свободной импровизации, надо будет выполнять специальные упражнения, чтобы приобрести новые способности. Это действительно необходимо, поскольку соответствует и тому всеобщему духовному принципу, по которому все достигнутое умирает, если постоянно не оживляется чем-то новым.

Что же главное в свободной импровизации?

Предположим, что семеро исполнительниц и исполнителей импровизируют на металлофонах, ксилофонах, духовых и ритмических инструментах. Редко случится, чтобы все семеро играли одновременно. Таким образом, каждый в каждый конкретный момент должен взвешивать, требуется его участие или нет. Тот, кто в данный момент не играет, сможет лучше воспринимать, что должно возникнуть в этот момент, отодвигая при этом свои собственные намерения на задний план, которые, с другой стороны, ожидаются от него тогда, когда, к примеру, один мотив уже исчерпан и в процессе возникновения находится нечто новое, уже где-то о себе возвестившее. Ритмические инструменты почувствуют себя призванными вмешаться и внести изменения, когда такт становится слишком жестким, а еще и тогда, когда определенная мера такта должна обеспечить некую упорядоченность. Мелодичные

инструменты попытаются дать новым мотивам возможность возникнуть из того, что уже существовало до них, либо постараются найти контрапунктические обороты. Металлофоны несут ответственность больше за сферу оттенков звучания, но могут имитировать и некоторые обороты других инструментов, и вместе будут прилагать усилия к тому, чтобы при всей сконцентрированности на каждом данном мгновении в целом все же возникало нечто вроде замкнутой формы, например путем подхватывания начального мотива к концу исполнения либо путем противопоставления двух полярных тем.

Никто не знает, что здесь будет возникать, однако при наличии некоторых способностей, от коих вечно складывается впечатление недостаточности, все же вместе с другими на риск идут. Это — настоящий творческий процесс, известный всякому, кто исследует сферу духовного или работает в сфере социального. Отказ от собственных идей, если они не оказываются востребованными, а, с другой стороны, заангажированность там, где это как раз вовсе не ожидалось, но где была усмотрена такая необходимость, позволяет кое-кому превзойти самих себя. Зоркое восприятие и происходящее с любовью вовлечение деятельности других людей, даже если она кажется совершенно неподходящей, позволяет осваивать социальные силы в самом широком ключе.

У современных молодых людей имеются сокровенные идеалы, прежде всего страстное стремление к новому, лучшему пониманию людей, страстное стремление взглянуть на те божественно-духовные силы, которые действуют в человеке, природе и космосе, а также страстное стремление иметь возможность в качестве свободного человека участвовать в формировании будущего и служить эволюции человечества в христианском смысле³⁷. Такие идеалы часто бывают перекрыты в наше время многими наслоениями, однако все чаще случается, что в определенный период своей жизни молодой человек чувствует нехватку способностей, необходимых для реализации этих идеалов. Тогда в нем рождаются разочарование, ярость или отрешенность.

Думаю, что учителю важно держать это в поле зрения и помочь молодому человеку осуществить внутренне присущие ему и указывающие далеко в будущее идеалы.

Взгляд вперед

Задача, которую я ставил перед собой в этой книге, заключалась в показе того, как музыка сопровождает душевное развитие, содействует ему и в конечном итоге формирует в молодом человеке те силы, которые необходимы ему в наше время. Это — силы, которые обеспечивают его созревание до уровня ответственности, которые наделяют его способностью к свободе. Правда, и в предыдущие исторические периоды музыку рассматривали в качестве великого воспитателя душ, особенно это отмечается в дошедших до нас из античности сведениях, однако сейчас мы находимся в ситуации, когда музыка может оказывать воздействие особым образом.

Поскольку душа человека может обращаться как к телесному, так и к духовному началу, эта посредническая роль позволяет ей служить людям указателем на пути к духовному. Об этом говорил еще Феликс Мессершмитт в уже упоминавшейся его работе³⁸. Так это воспринималось великими музыкантами начала нынешнего столетия, и это можно прочесть в их работах³⁹. И именно из тех требований, которые высказываются в них и предъявляются к деятелям искусства, так же как и к слушателям, можно уяснить, что в этом столетии действительно, как уже изображалось, был пересечен порог, по ту сторону которого человек может прийти к новым представлениям, если ему удастся своей внутренней работой пробудить дремлющие в нем способности.

Об этом пороге пишет Бернанд Ливехуд, известный врач и педагог из Нидерландов, в книге *"Der Mensch an der Schwelle"* ("Человек у порога"). В ней он отмечает, что существуют два рубежа, у которых сегодня стоит человек и пересечение которых для него является не просто потребностью, а во все большей степени должно представляться ему необходимостью ввиду того состояния, в каком оказалось человечество. Путь, пролегающий через один рубеж, ведет человека во внутридушевную сферу, которая до сих пор практически не открылась сознанию. Другой же путь пробивается сквозь чувственный мир к тем духовным силам, которые его формируют.

Ливехуд пишет, что способности, необходимые человеку на этих путях, должны быть образованы и развиты в середине этого человека: *"Из окрепшей и обретшей сознание середины человек может переступить рубеж внутреннего и выступить навстречу тем силам, которые сегодня во всевозрастающей мере прорываются через зеркало воспоминаний и сбивают дневное сознание с его колеи."*

Этот осознанный путь в сферу внутреннего является единственно действенной терапией против растущей угрозы вторжения сил из неосознанной душевной жизни. И осознанный путь к внешней сфере является терапией для бегства в экскернацию с помощью наркотиков, алкоголя и прочих дурманящих средств".

В настоящем труде я попытался изобразить, как, начиная с четвертого класса, в самых различных музыкальных упражнениях можно сформировать и развить эти силы в середине человека, которая скрывает в себе в душевном плане чувственную жизнь, а в физическом — опирается на дыхательную деятельность и работу пульса.

Можно, наверное, придерживаться мнения о том, что музыка существует для радости и отдыха и что она не должна требовать от человека еще и каких-то усилий. На это можно возразить, что при том преподавании музыки, какое описано здесь, при всей интенсивности работы все будет происходить довольно весело, и, разумеется, радость должна сочетаться с музыкой; вместе с тем всякий, кто занимается музыкой, хотя бы даже в самых что ни на есть начальных формах, знает, что радость от музыки возрастает в той мере, в какой в результате упражнений происходит освоение новых возможностей транспарентности, в то время как "желание только наслаждаться" в долгосрочном плане порождает новый голод, утолить который невозможно. Искушение пассивного потребления музыки противостоит, однако, как раз именно активному занятию музыкой, внутреннему знакомству с ней через собственную творческую деятельность. Различие все же велико в зависимости от того, слушаю ли я одного или нескольких музыкантов, получая стимул посредством душевного общения, активного слухового восприятия и сопутствующего внутреннего движения, или же я слушаю музыку, которая как бы игнорирует такое сопутст-

вующее внутреннее движение, будучи зафиксирована на все времена, как, например, в случаях с магнитными лентами, компакт-дисками или пластинками. Даже так называемые электронные инструменты выключают меня из процесса возникновения звуков и звучаний.

Нами уже упоминался труд Рюдигера Лидтке. Хайнц Буддемайер в обеих своих книгах, *"Illusion und Manipulation"* (*"Иллюзия и манипуляция"*) и *"Die unhorbare Suggestion"* (*"Неслышимое внушение"*), обстоятельно описывает и анализирует то, как образы и музыка оказывают воздействие при воспроизведении в средствах массовой информации. Всегда существуют такие сферы, в которых применение подобных новшеств кажется целесообразным; для описанного же здесь пути внутридушевного развития через музыкальную деятельность они в значительной степени непригодны, и, более того, они оказывают противодействие формированию указанных способностей и сил постольку, поскольку парализуют внутреннюю готовность к деятельному соучастию. Можно наблюдать, что молодые люди, слушавшие через динамики или наушники очень много так называемой ритмической музыки, зачастую оказываются не в состоянии сыграть импровизации с подвижным ритмом, изменчивыми формами такта и т.д.

Преподавание музыки — коль скоро оно будет осуществляться описанным здесь образом — часто требует по этой причине от учителя значительной самоотдачи. Но дело стоит того, и это понимаешь, когда замечаешь, что молодые люди ощущают себя востребованными и находят подтверждение своим действительным жизненным целям. В центре преподавания у нас стоит деятельность, проба, возможность открытия, внутреннее сопереживание, творческое формирование вплоть до собственных композиционных опытов. Чем дальше мы продвигались в старших классах, тем больше упражнения на импровизацию выходили из рамок элементарного, из интервалов, ритмов, звучаний и т.п., поскольку только из элементарного могут возникать все новые и новые формы, современные произведения. В некотором роде сегодня мы опять оказались в начале пути. И если посредством внутреннего деятельного соучастия мы осознаем, как действуют в человеке элементарные феномены музыки, как они соотносятся в своих вселенских закономерностях с душевной сферой человека, и если мы не упускаем из виду дальней-

шее развитие человечества в христианском смысле, то тогда мы сможем помочь молодым людям в условиях свободы отыскать и поэтапно осуществить свои истинные жизненные цели. В этом смысле преподавание музыки сегодня глубочайшим образом связано с формированием будущего человечества. Музыка, по выражению Йегу-ди Менухина, может представлять собой "существенный вклад в дело спасения человечества".

СНОСКИ

1 Zoltan Kodly, Mein Weg zur Musik, Fonf Gesprdche mit Lutz Besch. Verlag zur Arche, Zürich, 1966.

2 Bernard Lievegoed, Der Mensch an der Schwelle. Biographische Krisen und Entwicklungsmoglichkeiten, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart⁴, 1994

3 В книге: Rudolf Steiner, Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen. GA 283, Rudolf Steiner Verlag Dornach.

4 См: Ernst Lehrs, Mensch und Materie. Verlag Klostermann, Frankfurt 1953

5 Ср.: Экзюпери. Маленький принц.

6 Рудольф Штейнер, см. прим.3, доклад от 8 марта 1923 года.

7 "tempus perfektum", то есть совершенная мера времени, трехчленное деление значений нот; "tempus imperfektum", то есть несовершенная мера времени, двухчленное деление значений нот, введенное Филиппом де Витри (1291 — 1361 гг.)

8 Совсем похожий пример с одинаковым текстом из "Credo" можно найти в мессе "Quem dicunt homines" Ант.Дивита (ок. 1475 или ок. 1526 г.) — .

9 См. по этому вопросу также: Die Sprache der Musik in Mozarts Zauberflöte, автора Christoph Peter, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.

10 См. Christoph Peter, Die Sprache der Musik in Mozarts Zauberflöte, S.78 ff.

11 См.: Рудольф Штейнер, см. прим. 17.

12 Rudolf Steiner, Konferenzen, Band 3, GA 300, Rudolf Steiner Verlag Dornach, 1975.

13 Литературу по данному вопросу можно найти, если не сочинять такие фразы самостоятельно, в частности, в: P.M.Riehm, Chorheft für die Mittelstufe (см. перечень литературы), Wolfgang Wunsch, WeiH mir ein Blumlein blaue, у Клауса Книгге и Золтана Кодай. (См. перечень литературы.)

14 Ср. здесь характеристики ладов, приведенные в: Hermann Beckh, Die Sprache der Tonart, Hermann Pfrogner, Lebendige Tonwelt и J. M. Hauer, Vom Wesen des Musikalischen. См. перечень литературы.

15 Wolfgang Wunsch. Instrumentalsätze für Mittelstufenorchester.

16 Therapie über das Nervensystem, Bd. 10, Hippokrates Verlag, Stuttgart 1972, II. Messungen im Bereich der Funktionssysteme, Sonderdruck.

17 В настоящее время готовится издание песенных произведений Клауса Книгге.

18B:ChoreundLiedsatzeавтораэтойкниги.

19 Например, Hans Bergese, Europa im Lied, Moseler Verlag, Wolfenbttel und Zürich и Europäische Lieder in den Ursprachen, Verlag Merseburger, Berlin.

20 Rudiger Liedtke. Die Vertreibung der Stille. dtv Bärenreiter-Verlag, Kassel 1988

21 Рудольф Штейнер, см. прим. 17.

22 Мастер скрипичных инструментов Карл Вайдлер был уче-

ником Франца Томастика, воплотившего в изготовлении музыкальных инструментов идеи Рудольфа Штейнера.

23 Peter Heilbut, Klavierspielen. Schott-Verlag, Mainz, 1993.

24 Rudolf Steiner, Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen auf der Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen, GA 303, 11. Vortrag.

25 См.: Rudolf Steiner, Seminaresprechungen und Lehrplanvorträge, GA 295, 3. Vortrag

26 См. также главу 12.

3а См.: Rudolf Steiner, Das Tonerlebnis im Menschen, 1. Vortrag.

27 Dr. Ernst Lehrs, с 1923 г. состоял членом коллегии первой Свободной вальдорфской школы в Штутгарте. Автор книг "Mensch und Materie" и "Gelebte Erwartung".

28 Manfred Bleffert, мастер по изготовлению музыкальных инструментов в Хайлигенберге у Баденского озера с собственной мастерской по производству инструментов.

29 См. по данному вопросу главы "Schöpferisches Musizieren. Musik in der Widarschule", автор Reinhild Brab и "Gemeinsames Musizieren", автор Thomas Pedroli в книге: Erziehen und Heilen durch Musik (под редакцией Gerhard Beilharz). Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989.

30 Hermann Pfrogner, Lebendige Tonwelt. Verlag Langenmuller, Munchen/Wien, 1976.

31 E. A. Karl Stockmeyer, Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule. Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart, 1965.

32 B: Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde.

33 В: Igor Strawinsky, Musikalische Poetik. Insel-Verlag 1960.

34 См., в частности, Rudolf Steiner, Geheimwissenschaft, GA 13, в главе "Сон и смерть". Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge, Bd. 3, GA 237, 2. Vortrag.

35 Симптоматичны, к примеру, первые публичные вскрытия трупов в Болонье (1306 г.), первые морские карты (ок. 1310 г.), первые кузнечные цеха в Германии (ок. 1320 г.), первая забастовка шорников в Бреславле (1329 г.), первая станция наблюдения за погодой в Оксфорде (1337 г.), первый расчетный банковский счет в Венеции (1318 г.), первая карнавальная процессия в Кёльне (1341 г.).

36 См. Valborg Verbeck-Svardstrom, Die Schule der Stimmthüllung. Dornach, 1984.

Из прочих инспирированных Рудольфом Штейнером школ пения автору известны: певческий метод Берти Дженнии в связи с работой Грасии Рикардо (в настоящее время в Аархусе — Дания), которую продолжает вести Гудрун Туксен (см. в перечне литературы: Hilda Deighton, Gina Palermo, Dina Winter, Singing and the Etheric Tone), и певческий метод г-жи Фюрман, описанный в труде Die PraxiB des Gesanges unter geisteswissenschaftlichem Gesichtspunkt, автор Maria Fuhrmann (в настоящее время готовится переиздание в Исследовательском центре Союза свободных вальдорфских школ в Штутгарте).

37 Рудольф Штейнер говорит об этих внутренних картинах в работе Der Tod als Lebenswandlung. GA 182, 6. Vortrag, Dornach 1986.

37a См. Rudolf Steiner, Das Tonerlebnis im Menschen, 1. Vortrag.

38 См. стр. 8.

39 Например, в статье Шёнберга в "Синем всаднике" (Piper & Co.-Verlag, München. Предисловие и послесловие к его учению о гармонии), работа Anton Webern, Der Weg zur neuen Musik, труды Йозефа Матиаса Хауэра и т.п.