

# Воспитание и здоровье

*Задача педагогов,  
медиков и родителей*

*Михаэла Глёткер, Стефан Лангхаммер, Кристоф Вихерт*

*Посвящается родителям, учителям и врачам,  
которые интересуются вопросами здоровья и воспитания*

Медицинская и Педагогическая секция Гетеанума  
Свободная школа духовной науки  
Дорнах/Швейцария

# Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
1. ВОСПИТАНИЕ – «ТИХОЕ ИСЦЕЛЕНИЕ»	9
ОСНОВЫ	9
СЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ДО 9 ГОДА ЖИЗНИ РЕБЕНКА	11
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ДОШКОЛЬНИКОВ	12
АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ДО 15 ЛЕТ	13
... ДО 22 ЛЕТ	13
АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ:	14
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ ЧУВСТВ – ПЕРЕЖИВАНИЕ СЕБЯ – ОСОЗНАНИЕ СЕБЯ – ДУХОВНЫЙ ОПЫТ	15
<i>Чувства, которые дают возможность приобрести опыт переживания собственного тела:</i>	16
<i>Органы чувств, которые помогают получить опыт переживания окружающего мира на душевном уровне.</i>	17
<i>Органы чувств, служащие для душевно–духовного восприятия и переживания себя.</i>	19
<i>Жизнь тела и мыслительная жизнь – метаморфоза сил роста и регенерации в мыслительную деятельность</i>	23
ЗАКОНЫ СУДЬБЫ В ВОСПИТАНИИ И БИОГРАФИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	26
2. РАЗВИТИЕ В КАРТИНКАХ	28
3. ЗДОРОВОЕ РАСПИСАНИЕ УРОКОВ: «ВСЕМУ СВОЕ ВРЕМЯ»	36
4. САЛЮТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МАЛЕНЬКОГО РЕБЕНКА И ДОШКОЛЬНИКА	41
ДЕТСТВО В ОПАСНОСТИ	41
ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ ВАЛЬДОРФСКИХ ДЕТСКИХ САДОВ И МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ВАЛЬДОРФСКИХ ДЕТСКИХ САДОВ	41
ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САЛЮТОГЕНЕЗА	43
ОТ ИГРЫ К ЧУВСТВУ КОГЕРЕНТНОСТИ	45
КАК ДЕТИ УЧАТСЯ ПОНИМАТЬ МИР	46
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ	49
5. О ПРАКТИЧЕСКОМ ПРИМЕНЕНИИ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	54
1. Как мне набирать материал для следующего класса, для следующего года обучения?	55
<i>Когда начинать, как собирать литературу?</i>	56
2. Как выглядит внутренняя подготовка?	56
3. Как мне полюбить детей, в особенности «трудных»?	57
4. К чему следует стремиться, и что реально можно сделать за один учебный год?	57
5. Что может помочь научиться спокойствию?	58
6. Как установить конструктивные отношения с коллегами?	59
7. Благодаря чему происходит «образование чаши», о которой говорит Рудольф Штайнер в первом докладе общего человековедения?	59
8. Как мне сохранить увлеченность профессией?	62
9. Как мне создать духовную связь со своими учениками?	63
10. Может ли самоуправление улучшить деятельность учителей и насколько можно сочетать самоуправление с преподавательской деятельностью?	63
11. Может ли медитация улучшить мою работу? Если да, то с чего начинать?	63
12. Как мобилизовать силы здоровья, как раскрыть так называемые салютогенетические ресурсы?	64
13. Сколько нужно спать, чтобы оставаться здоровым	65
14. Стимулировать или ожидать, где критерии?! Сколько нужно ждать и как не упустить правильный момент?	65
15. По поводу дополнительных занятий: с какого возраста их проводить?	66
16. Какие методики помогают обучиться счету?	66
17. Раннее развитие	67
18. Мой опыт показывает, что вследствие слишком ранней самостоятельности у	

- детей возникают страхи, а также честолюбие и усиленное чувство стыда в отношении школьных неуспехов. Поэтому дети в школе часто скованы и закрыты. Что с этим делать? 69
19. Что делать, если седьмой или восьмой класс больше не хочет петь? Следует ли посвящать этому время в пятом и шестом классе, и исключить пение в седьмом и восьмом классе? 70
20. Что вы скажете по поводу того, когда вальдорфские учителя в театральных постановках уже в начальной школе (не во время завершающего год представления в седьмом или восьмом классе) начинают использовать грим, освещение и кулисы? Когда с помощью внешних средств смягчается нехватка компетенции, недостаточная выразительность актерской игры? Когда во время школьных праздников, базаров обычным делом становится электронная музыка, часто звучащая довольно громко? Является ли подобная уступка духу времени совместимой с учебным планом вальдорфской педагогики? 70
21. По поводу эпохи питания и здоровья в 7 классе говорится, что она должна пройти до пробуждения здорового эгоизма. Очевидно, что в сегодняшнем 7 классе ее проводить поздно. Следует ли проводить эту эпоху в 6 классе? 71
22. Сексуальное просвещение: в нашей вальдорфской школе проблема состоит в том, что вальдорфские школьницы очень рано рожают и не могут закончить образование. Мы слишком мало им объясняем, мало обсуждаем эту тематику? 71
23. Раннее обучение иностранным языкам: все чаще уже в третьем классе вводится письмо на иностранном языке. Преподаватели иностранных языков начинают грамматические темы до их разбора классным учителем. Например, классный учитель занимается проработкой эпох 4 класса и в какой-то момент наступает эпоха родного языка и «времен». Учитель иностранного языка, напротив, начинает с этой темы. Конечно, можно сказать: недостаток общения между коллегами. Но это базовая проблема: часто учителя иностранного языка сами являются классными учителями этого же класса, и по сути, они должны об этом знать! 72
24. Вопросы по поводу учебного плана Штайнера: Мне кажется, что Рудольф Штайнер в своих указаниях, касающихся учебного плана, был намного более радикален, чем мы сегодня. Многое он требует объяснять раньше или же требует приложения больших «усилий». 72
25. Тема коллегального образования и ритма в языке: ритм, т.е. чередование в речи краткости и долготы, все больше теряется. Это проблема цивилизации – отсутствие середины. Воля и интеллект – т.е. такт и ударение – это все, что остается. Следствие: классные учителя упражняются с классом в рецитации, практически полностью забывая о ритме, зато концентрируясь на тактах и ударениях. Особенно плохо обстоит дело с гекзаметром в 5 классе. Даже те коллеги, которые об этом знают, не умеют это делать. Многие, очень многие об этом знают, но эти указания не принимаются всерьез из-за недостатка способностей применить их на практике. Я считаю это серьезной проблемой, поскольку развитие речи является одной из наших основных задач, поскольку речь является носителем коммуникации и посредником человеческой культуры. Дети все воспринимают через речь в начальных и средних классах. Что делать? 75
26. Почему в вальдорфских классах также существует моббинг (псих. термин, означающий запугивание; социальная агрессия группы в отношении одного человека; дедовщина – прим. перев.)? Связано ли это с нашей системой воспитания в ее социальном аспекте? Может это результат «взаимного притирания», обусловленного рассаживанием детей в зависимости от их темперамента? Или тут играет роль большое количество детей в классе? Мы же ничего не «подавляем»? Может быть «наша система» способствует проявлению этого? Это вовсе не новая тема в вальдорфских школах, несмотря на то, что само понятие возникло недавно. Еще в середине 60-х я на собственном опыте пережила моббинг в среде вальдорфских школьниц в летнем лагере Христианской общины. Мне было 10–11 лет, я училась в государственной школе. То, что я сейчас переживаю в моем собственном классе, а также практически во

<p><i>всех классах в моем окружении, даже в отношении детей–друзей из других школ, очень похоже на мое переживание в 60–х. Мало что изменилось. Я склонна предположить, что в вальдорфских школах это является общей проблемой до пробуждения совести (т.е. до 14 лет). В классе, который я сейчас веду, я наблюдаю серьезную проблему моббинга в конце первого года обучения. Кто-нибудь работал с понятием «моббинг» в антропософском ключе? Также я задаю себе вопрос, не является ли моббинг резкой и насильственной обработкой «оболочек», которые воспринимаются как «чужие», подобно семейным особенностям, наследственным чертам или же даже односторонностям кармы. Возможно, это также связано с началом восприятия двойника?</i></p>		75
6. ФИЗИОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА: СООТВЕТСТВУЮЩИЙ ВОЗРАСТУ ДЕТЕЙ		81
МАТЕРИАЛ УРОКА И ТЕРАПЕВТИЧЕСКИ ДЕЙСТВЕННАЯ ДИДАКТИКА		84
О ПРОТИВОПОЛОЖНОСТИ ОБРАЗА И МУЗЫКИ.		87
КАКОЕ ДЕЙСТВИЕ НА РЕБЕНКА ОКАЗЫВАЮТ ГЕОГРАФИЯ – АРИФМЕТИКА – ГЕОМЕТРИЯ?		88
АРИФМЕТИКА И ГЕОМЕТРИЯ		88
7. ПРОЕКТИВНАЯ ГЕОМЕТРИЯ КАК ПУТЬ К ЦЕЛОСТНОМУ ПОНИМАНИЮ		95
ПРОСТРАНСТВА		95
Эпохи развития геометрии		96
1. ПИРАМИДЫ КАК СВИДЕТЕЛИ МИСТЕРИАЛЬНОЙ МУДРОСТИ ДРЕВНИХ ВРЕМЕН		97
2. ПЕНТАГРАММА, ЧИСЛО $\phi$ ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ И ЧЕТЫРЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ВЫВОДА, СВЯЗАННЫХ С НИМ		100
<i>Четыре фундаментальных вывода в связи с числом <math>\phi</math></i>		104
3. ПЕРСПЕКТИВА И НОВОЕ ОСОЗНАНИЕ ПРОСТРАНСТВА		107
4. ОТКРЫТИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ПРОЕКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ – ПРОРЫВ В ПРОСТРАНСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ, НЕ ЗАВИСИМОЕ ОТ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ		112
<i>Как обращаться с удаленными элементами</i>		114
<i>Расширение понятий «внутри» и «снаружи»</i>		120
<i>О понятиях большое и малое</i>		121
<i>Мыслить одно и то же различными способами</i>		123
<i>Рассмотрение целостных объектов</i>		124
<i>Комплементарные кривые с их специфическими особенностями</i>		125
<i>Противоположные друг другу формы кривых</i>		127
<i>Еще раз о том же, но по-другому</i>		129
<i>Заключение</i>		131
8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И ДУХОВНАЯ ПОЗИЦИЯ В ПРОФЕССИИ ВОСПИТАТЕЛЯ		132
СЕМЬ УСЛОВИЙ ЭТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ		132
<i>Первое условие:</i>		133
<i>Второе условие:</i>		134
<i>Третье условие:</i>		135
<i>Четвертое условие:</i>		136
<i>Пятое условие:</i>		136
<i>Шестое условие:</i>		138
<i>Седьмое условие:</i>		147
9. МЕДИТАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ СООБЩЕСТВА		151
10. ДВЕ МЕДИТАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ОТНОШЕНИЕ К УЧЕНИКАМ		156
11. СЕМЬ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ ИСКУССТВА ВОСПИТАНИЯ		156
12. ПОМОЩЬ В ШКОЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ		157
УМЕНИЕ ОБРАЩАТЬСЯ С ВОСПОМИНАНИЯМИ		156
ОТНОШЕНИЯ С КЛАССОМ		157
О НАКАЗАНИЯХ		159
ТЕМПЕРАМЕНТ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ		161
13. КАК ДОЛГО ДЛИТСЯ ВРЕМЯ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ?		165
14. МЕДИКО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ТЕРАПИЯ		165
А) О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗЕ ШКОЛЬНОГО ВРАЧА		166
<i>Консультации школьного врача, обследование в течение учебного года и обследование классов</i>		166

<i>Специфика школьной врачебной диагностики и терапии</i>	167
<i>Инкарнация в физический организм: большеголовость и малоголовость.</i>	168
<i>«Земные» и «космические» дети</i>	172
<i>Дети с «богатой» и «бедной» фантазией</i>	176
<i>Изучение учебного плана как инструмента помощи в душевном развитии</i>	180
<i>Выступления (при необходимости) на родительских собраниях по вопросам развития</i>	180
<i>Работа над созданием доверительного отношения со стороны школьников</i>	180
В) РАССМОТРЕНИЕ ДЕТЕЙ НА КОНФЕРЕНЦИИ. <i>КРИСТОФ ВИХЕРТ</i>	180
С) ВЫСОКООДАРЕННЫЕ ДЕТИ. <i>МИХАЭЛА ГЛЁКЛЕР</i>	187
Д) ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ КЛАСС КАРЛА ШУБЕРТА. <i>РАЙНОУД ЭНГЕЛЬСМАН</i>	190
<i>Дополняющий подход лечебно–педагогического класса и его актуальность</i>	191
<i>Положение лечебно–педагогического класса в общей концепции вальдорфской школы</i>	192
<i>Содержание, форма и характер лечебно–педагогического класса</i>	193
Е) ПРИМЕРЫ ЛЕЧЕБНО–ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ. <i>ИНГРИД РУРМАНН, БЕРНД РУФ, МИХАЭЛЬ БИРНТАЛЕР</i>	193
<i>Опыт практики Института Бернхарда Ливехуда</i>	193
<i>Шаги составления плана помощи в развитии</i>	200
<i>Коллегиальное сотрудничество в планировании помощи как управление качеством работы</i>	203
<i>EOS – педагогика переживаний</i>	203
15. ДУХОВНОСТЬ В НАУКЕ, ИСКУССТВЕ И РЕЛИГИИ	205
А) О НАУКЕ	206
<i>Не сердце движет кровь, но кровь – сердце. Ойген Колиско.</i>	206
В) О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	212
– <i>Опыт элементарной лепки в первых трех классах. Хелла Лёве.</i>	212
– <i>Об обращении с языком и словом. Барбара Деанжан фон Стрюк.</i>	215
– <i>Почему эвритмия? Улрике Вендт, Хелга Даниел.</i>	219
– <i>О методике познания человека в пластическом, музыкальном и речевом аспектах.</i>	222
<i>Рудольф Штайнер</i>	222
С) О РЕЛИГИИ – РЕЛИГИОЗНЫЕ КАЧЕСТВА В ВОСПИТАНИИ. <i>ЭЛИЗАБЕТ ФОН КЮГЕЛЬХЕН.</i>	225
16. ПРАКТИКУЮЩЕЕ ДУХОВНОЕ ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЕ	232
А) ДЕТИ И ТЕХНИКА. <i>МИХАЭЛА ГЛЁКЛЕР.</i>	232
В) РЕБЕНОК И НАРКОТИКИ. <i>МИХАЭЛА ГЛЁКЛЕР</i>	236
С) ДЕТИ И ТЕЛЕВИЗОР, КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И КОМИКСЫ. <i>МИХАЭЛА ГЛЁКЛЕР</i>	241
<i>Дети, воспитанные без телевизора, являются более здоровыми</i>	243
<i>Помощь из Америки</i>	244
<i>Компьютерные игры тоже не безобидны</i>	246
<i>Комиксы и мир картинок</i>	247
<i>Почему люди так много смотрят мультфильмы и читают комиксы?</i>	247
Д) ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ В ПУБЕРТЕТНОМ ВОЗРАСТЕ. <i>КРИСТОФ ВИХЕРТ</i>	248
Е) ВОПРОСЫ, СВЯЗАННЫЕ С СЕКСУАЛЬНОСТЬЮ И ПОЛОВЫМ ВОСПИТАНИЕМ. <i>МИХАЭЛА ГЛЁКЛЕР</i>	255
Гомосексуальность	257
<i>Сексуальность и идентичность</i>	262
<i>Сексуальные извращения</i>	263
17. ОБЛАСТИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И УЧЕНИКАМИ	265
РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ В ОТНОШЕНИИ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	265
В ЦЕНТРЕ – ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕБЕНОК	267
ПРОСТРАНСТВА ИНИЦИАТИВЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ	271
РЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ	272
УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ФАЗАХ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ	273
СОТРУДНИЧЕСТВО СО ШКОЛЬНИКАМИ	274
РАЗГОВАРИВАТЬ С УЧЕНИКОМ, А НЕ О НЕМ	276
ВЗЯТИЕ НА СЕБЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	277
СО–УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	278
18. УЧИТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ КАК РАБОЧЕЕ СООБЩЕСТВО, ОТВЕЧАЮЩЕЕ ЗА РУКОВОДСТВО ШКОЛОЙ	280

А) ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ	280
В) ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ	281
С) ЭКОНОМИЧЕСКО–СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ	282
<i>Осознание порога в социальной жизни</i>	285
ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАРЛА ШУБЕРТА	288
ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОЙГЕНА КОЛИСКО	296
ПРИЛОЖЕНИЕ	310
I). ОТЧЕТ О ПРОЕКТЕ «ВОЗРАСТ ПЕРВОКЛАССНИКОВ И ИЗМЕНЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ»	310
II). РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ, КОТОРЫЕ ПОКАЗЫВАЮТ ОЗДОРАВЛИВАЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	319
1) <i>Вальдорфские школьники являются более здоровыми</i>	319
2) <i>Влияет ли возраст начала школьного обучения на успеваемость и школьные             достижения?</i>	321
3) <i>Отчет о научном исследовании PARSIFAL</i>	322
4) <i>Антропософский образ жизни положительно воздействует на кишечную флору у             детей</i>	324
III). По поводу ЦВЕТОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ	327
АДРЕСА И ССЫЛКИ	330
<i>Вальдорфская педагогика Рудольфа Штайнера</i>	330
<i>Антропософская медицина</i>	330
<i>Образовательные учреждения:</i>	330
<i>Правовые вопросы</i>	330
<i>Контакты:</i>	330
<i>Первоисточники</i>	330

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В связи с эскалацией насилия в школах, проблемами с пониманием этических и религиозных норм, возрастающей слабостью концентрации детей и подростков, многочисленными нарушениями способности к обучению и кризисами развития, чрезвычайно остро стоит вопрос о том, насколько родители и учителя способны справиться с этими многочисленными проблемами. Целью Колиско–конференции является открытие общественной дискуссии, которая откроет перспективы решения этих многочисленных проблем путем экономного использования сил и педагогических средств.

Более чем в 50 странах на всех континентах было основано около 900 вальдорфских школ и 1600 детских садов. Кроме того, эта педагогика подарила государственным и частным школам множество идей по поводу обучения, которое последовательно ориентируется на условия развития ребенка. Штайнер все время подчеркивал, что мнения, касающиеся воспитания, должны естественным образом возникать из рассмотрения *сущности развивающегося ребенка*. За прошедшее время были разработаны и доказаны многие аспекты, подтверждающие плодотворность этого подхода. Но все же для того, чтобы доказать самоочевидность этого высказывания на примере конкретного школьного дня, требуется определенная инициативность и усилия, особенно перед лицом стремительно меняющихся жизненных обстоятельств.

Что же послужило поводом для основания вальдорфской педагогики и появления ее названия? Когда Эмиль Мольт, глава сигаретной фабрики Вальдорф Астория, сразу же после окончания Первой мировой войны попросил основателя антропософии Рудольфа Штайнера основать школу для детей рабочих его фабрики, для Штайнера это явилось поводом к созданию педагогического концепта последовательно ориентированного на оздоровление детей. При этом речь шла не о том, что послевоенные дети страдали от множества заболеваний, включая недоедание, обусловленное войной и послевоенным периодом. Штайнер хотел решить вопрос о том, насколько воспитание в целом связано с развитием и укреплением здоровья. Поэтому учреждение штатной должности «врача вальдорфской школы» явилось чем-то самим собой разумеющимся. Доктор медицины Ойген Колиско, которого пригласил сам Штайнер, согласился возложить на себя эту задачу. Штайнер говорил о нем: *Я считаю большой удачей вальдорфской школы то, что у нас в коллегии учителей есть собственный школьный врач, член учительской коллегии. Др. Колиско, профессионально занимающийся вопросами здоровья, является врачом и одновременно с этим выполняет в учительской коллегии обучающую функцию. Поэтому все то, что связано с телесным аспектом детей, может быть полностью и гармонично включено в процесс преподавания и воспитания. А это (...) именно то, что необходимо: образование наших учителей, развиваясь, должно включить в себя все то, что связано со здоровьем и болезнью ребенка.*

Послевоенной проблематике в Германии 1919 года сегодня соответствуют последствия переизбытка и недостатка движения в западном мире, серьезные проблемы с питанием в слаборазвитых регионах Африки, Южной Америки и тихоокеанского пространства, а также эпидемические инфекционные заболевания, прежде всего – ВИЧ–инфекция, которой, например, в Южной Африке поражено 12,5% учителей. К этому добавляются проблемы окружающей среды, а также неизмеримый вред, причиняемый травмированием душевной

области переживаниями насилия, непонимания, заброшенности, сексуальных злоупотреблений, впечатлений из Интернета и СМИ, а также последствиями чрезмерных увлечений компьютерными играми. Какая бы из перечисленных проблем ни затрагивала ребенка, всегда возникает один и тот же вопрос: как можно использовать проводимое в школе время для того, чтобы передать детям и подросткам как можно больше здоровых импульсов? Как научить педагогов, терапевтов, врачей и родителей таким образом работать вместе, чтобы дети чувствовали себя принимаемыми, понятыми и ощущали поддержку соответствующих их возрасту потребностей? Как сделать так, чтобы душевному и духовному развитию детей уделялось столь же большое внимание, как и развитию интеллекта и физической ловкости?

Следует работать с концепциями и педагогическими подходами, которые соответствуют различным условиям и потребностям развития отдельных стран. Необходимо образование, которое наряду с работоспособностью и интеллектом помогает развить оптимизм, мужество, ответственность и так называемые навыки социальной компетентности. Помощь в этом и внесение своего конструктивного вклада в эту область является важной задачей вальдорфской/штайнеровской педагогики. Рудольф Штайнер сформулировал это следующим образом: *Социальный вопрос – это педагогический вопрос, а педагогический вопрос – это вопрос медицинский.* Здоровым образом мыслить о лично-культурном и социально-экономическом развитии столь же необходимо, как и строить воспитание на таких ценностях, как правдивость, исполненный любви интерес и уважение личного достоинства ребенка. Представленные в этом сборнике статьи не только освещают часто задаваемые в данной области вопросы, но и показывают подходы к их решению и перспективы работы. При этом в первую очередь речь идет о том, чтобы обеспечить качество и осмысленность учебного материала, выбрать из всего множества то, что в данный момент является существенным для данных учеников и соответствует уровню их развития. Особое место при этом занимает статья, посвященная проективной геометрии, которая пока что является малоизвестной, но тем не менее весьма перспективной областью знаний. Здесь сделана попытка краткого изложения этого предмета в историческом аспекте, а также в аспекте развития сознания и оздоровления. Мы благодарим Петера Сельга и Элизабет фон Кюгельхен за разрешение включить в данный сборник в сокращенном виде их биографические исследования, посвященные первому школьному врачу вальдорфской школы Ойгену Колиско и вальдорфскому лечебному педагогу Карлу Шуберту. Также мы сердечно благодарим всех авторов и помощников, благодаря которым появился этот сборник, среди прочих Барбару Иллеманн, которая помогала при его составлении и редакции. Мы надеемся, что представленные здесь точки зрения станут стимулом и мотивацией читателя к дальнейшей самостоятельной работе.

*Дорнах, 30 марта 2006 года*

*Педагогическая и Медицинская секция Гетеанума*

*Михаэла Глётлер*

*Стефан Лангхаммер*

*Кристоф Вихерт*



## 1. Воспитание – «тихое исцеление»

Михаэла Глэклер

*В древние времена в душах посвященных жила мысль,  
что каждый человек от природы болен.  
И воспитание уподоблялось процессу исцеления,  
который приносил ребенку вместе со зрелостью  
еще и здоровье для полноценного человеческого бытия*

Рудольф Штайнер

### ОСНОВЫ

После исследований, которые провели Роберт Пломин и Джуди Дунн<sup>1</sup>, стало ясно, что существуют три основных фактора, которыми определяется физическое созревание и развитие человека:

1. генетическая предрасположенность
2. воспитание и окружающая среда
3. качество человеческих отношений, переживаемое ребенком на протяжении его развития.

Воспитание и медицина должны постоянно учитывать эти три фактора.

С тех пор, как было признано, что даже сами гены функционируют как открытая система, а не работают стабильным и неизменным образом, как считали до 70-х годов 20-го века, последовало открытие – насколько сильно можно положительным и отрицательным образом влиять на качество наследственности в аспекте ее передачи следующему поколению. Были открыты и исследованы многие так называемые тератогенные, т.е. вредящие наследственности субстанции и медикаменты, такие как например Contegap. Было доказано, в какой степени потребление алкоголя матерью или курение отца, а также – психические факторы, такие, как негативные эмоции и стресс, способствуют дегенеративным процессам генома. Напротив, здоровое окружение и питание, а также исполненное любви отношение к ребенку – воздействуют на него стабилизирующим и позитивным образом. Благодаря подобным фактам, выявленным в рамках исследований отношений и воспитания, стало также очевидным, что решающее значение, определяющее позитивность или негативность воздействия на развитие ребенка, имеет качество человеческих взаимоотношений – независимо от того, идет ли речь о родителях, соседях, знакомых или же о воспитателях, педагогах и врачах. Главную роль играет то, чувствует ли себя ребенок принятым, понятым как личность, чувствует ли он поддержку<sup>2</sup>.

Каковы следствия этих исследований для педагогики?

---

<sup>1</sup> Dunn, Judy/ Plomin, Robert: Разные жизни. Почему братья и сестры такие разные. Basic Books, Inc., New York. 1990.

<sup>2</sup> Opp, Fingcrlc (Mrs.) Что укрепляет детей. Воспитание среди факторов риска.

То, что человек должен осознавать эти факты! Что, наблюдая то, что происходит с грудными детьми, младенцами, детьми и подростками, следует задавать себе вопрос: как данный процесс влияет на физическое развитие? Способствует ли он росту и созреванию тех процессов, которые наиболее важны в данном возрасте, или же он тормозит их? Для того чтобы дать ответ, который соответствует возрасту ребенка, необходимо рассмотреть основные фазы развития физического тела.



Рисунок 1: Процессы построения и разрушения в человеческом организме и соответствующие им ступени созревания мыслительной жизни.<sup>3</sup>

Представленный здесь рисунок отражает важнейшие анатомически–физиологические фазы созревания человеческого тела в их параллели с развитием мышления. С другой стороны, он показывает фазы инволюции и старения в последней трети жизни. В период после рождения на первом плане находится развитие нервной системы. Далее происходит развитие ритмических функций и наконец – полное созревание скелета и органов обмена веществ:

1. созревание функций органов чувств и более 90% возможностей центральной нервной системы происходит за первые 9 лет жизни,
2. развитие и стабилизация биологических ритмов, включая созревание согласования частот ритмов дыхания и сердца к 15, 16 годам,
3. созревание системы скелета до ее взрослой формы и наряду с этим стабилизация процессов обмена веществ и гормонального статуса к 20–23 годам.

Интересно, что во второй половине жизни эти три системы органов проходят обратное развитие в зеркальной последовательности:

1. Между 40 и 50 годами наступает менопауза. Хронический износ скелетной системы и функций в области обмена веществ согласно статистике наиболее часто возникает именно в этом возрасте.

<sup>3</sup> Глеклер Михаэла/Вольфганг Гебель: Ребенок; Издательство «Духовное познание», Калуга, 2004 г.

2. Между 50 и 60 подобные процессы приводят к повышению артериального давления, нарушению ритмов сердца, хронизации легочных заболеваний.

3. Между 60 и 70 годами начинаются дегенеративные процессы в органах чувств и центральной нервной системе.

Таким образом, человеческое развитие происходит не линейно, а зеркально относительно биологической середины жизни. Отсюда животрепещущее значение приобретает вопрос: не оказывает ли характер протекания процессов развития в детском и подростковом возрасте решающего влияния на тяжесть проявления хронических заболеваний и явлений дегенерации в пожилом возрасте? Этот вопрос одновременно является вопросом о первичной профилактике, прежде всего – заболеваний второй половины жизни и проясняет, насколько *педагогический вопрос является медицинским вопросом* (Штайнер).

Следствия для педагогической практики до 9 года жизни ребенка

Педагогическая и медицинская практика отчетливо показывает следующее: ничто так не способствует дифференцированному созреванию нервно-чувственной системы, а также сенсомоторной координации (т.е. соединению нервно-чувственных функций с телесной деятельностью), как физическое движение и радость открытия чувственного мира с помощью *всех органов чувств*. Дети больше всего любят бегать, они инстинктивно знают, что приносит им пользу. Взрослые и прежде всего воспитатели должны поэтому создавать пространство для движения и игр, в котором дети должны как можно более ловко и умело двигаться и действовать в соответствии с их возрастом. Этот принцип последовательно используется в вальдорфском учебном плане от яслей до 9 года жизни включительно. На любом занятии каким-то образом задействован элемент движения, и не только в так называемых двигательных дисциплинах, учебный план которых особенно насыщен сенсомоторным компонентом. Ведь любое движение – в том числе и соответствующие возрасту ребенка игры и физкультурные упражнения в этом возрасте еще очень тесно связаны с чувственными переживаниями, они практикуются и часто сопровождаются музыкально-ритмическими игровыми упражнениями, связанными с пением, речью и движением. Благодаря музыкально-ритмической деятельности закладывается также необходимое для социализации умение слушать и предоставлять свободное пространство другому. Отсутствие компьютеров и мультимедиа в детских садах и начальной школе является требованием вальдорфского воспитания, основанным исключительно на фактах физиологии и психологии развития. Слоган, пропагандируемый в мировом масштабе и имеющий своей целью огромную экономическую прибыль: «Компьютер каждому ребенку» (мини-монитор с flash-накопителем, WLAN и операционной системой Linux, подаваемый как желание предоставить прежде всего детям стран третьего мира возможность почувствовать себя детьми цифрового века) является хорошей идеей в неподходящее для ребенка время. И не столько потому, что так называемые развивающиеся страны нуждаются прежде всего в чистой воде, базовом медицинском обеспечении и в «нормальных школах», сколько потому, что каждый час, проведенный перед монитором,

препятствует возникновению собственных, возникающих при отсутствии стимуляции и манипуляции внутренних образов, а также удерживает детей от движения. Активность мозга при этом замедляется, сенсомоторная интеграция нарушается – совершенно независимо от содержания информации и тех проблем, которые ребенок не в состоянии переработать самостоятельно.

Практические аспекты воспитания детей и дошкольников

- Пробуждение их инициативы личным примером.
- Использование игрового материала, который способствует пробуждению личной активности ребенка: простые предметы и материалы, которые оставляют большой простор для фантазии и побуждают к новым возможностям их использования.
  - Активация органов чувств и уход за ними.
  - Закладка хороших привычек регулярными действиями, с помощью маленьких ритуалов по утрам, во время еды, вечером перед засыпанием.
  - Ритмическая структура дня, недели, месяца, года.
  - Регулярное и безраздельное уделение внимания ребенку: например, когда он встает или ложится спать, а также периодически – в течение дня.
  - Преимущественно «невербальный» стиль воспитания, так как действие, пример – говорят ребенку, который испытывает потребность подражать – гораздо больше, чем слова.
    - Возможность переживать природу.
    - Избегание мультимедиа и технических игрушек.
    - Даже если день наполнен множеством важных дел, все равно помнить о ребенке, держать его в сознании, «мысленно носить его с собой». Это справедливо как для родителей, так и для воспитателей. Подобное внутреннее усилие помогает быстрее восстановить контакт при следующей встрече и быть заинтересованным в самом ребенке, а не в его школьных успехах.
    - Находить причины для радости и благодарности – больше всего дети любят веселую и полную благодарности атмосферу.

Начиная с 9 лет на первый план выходит то, что стимулирует ритмические функции: это ощущения и чувства. Мы никогда не дышим так глубоко, как когда чувствуем себя хорошо, никогда наше сердце не бьется так ритмично, как когда радуются дети, или когда они погружены в кипучую деятельность. Между 9 и 15–16 годами педагогика и дидактика направлены на то, чтобы прежде всего задействовать процессуально–художественный и эстетический элемент во всех школьных предметах. То, что в спортивной гимнастике является точным и завершенным процессом движения, которому необходимо научиться, на уроках истории является дискуссиями и вопросами, в которых события рассматриваются с разных сторон таким образом, что ребенок в результате обретает целостное видение мира и испытывает эстетическое состояние, в котором он может почувствовать свое «созвучие» миру. На уроках естествознания это прежде всего эксперименты: ученик точно и внимательно наблюдает и документирует

проявляющиеся закономерности. Он учится определять радиус действия данного явления и пользоваться этим. Математические законы – также несут красоту, поскольку они действуют не только в науке и технике, но и в жизни. Таким образом ученики знакомятся с характеристиками и «согласованностями» жизни, человеческой культуры и истории. На протяжении этих лет также рекомендуется воздерживаться от использования цифровых технологий. Машинам следует поручать лишь то, что человек и сам способен понять и сделать. Сначала следует научиться *самостоятельно* считать в уме, играть театральные пьесы, музицировать, танцевать, пережить ощущения от реальных поездок и открытий. Научиться строить взаимоотношения в реальном мире. То, что дома часто делаются слишком ранние уступки в отношении мультимедийной индустрии, должно тем более мотивировать к тому, чтобы в школе заниматься *жизнью и реальностью*, а не техникой и виртуальностью. Часто, чтобы мобилизовать родителей и детей к «временному отказу» помогает простая мысль о том, что изобретатели компьютера, будучи детьми, росли *без* его игровых возможностей. Чтобы изобрести новое, необходима креативность, а не выработка условного рефлекса.

Аспекты воспитания в школьном возрасте и до 15 лет

- Культура речи – давать ребенку возможность участвовать в интересных разговорах взрослых. Задавать себе следующие вопросы: когда мы в последний раз разговаривали? Когда у меня было время, желание? Высказал ли я одобрение и признание – достаточно ли я хвалю или я скорее высказываюсь по поводу того, что мне не нравится?

- В современных системах управления много говорят о культуре обращения с ошибками. Тот, кто умеет учиться на собственных ошибках, постоянно развивается — это же справедливо и в отношении группы людей, работающих как одна команда. Как я реагирую на ошибки и плохое поведение в школе? Как я помогаю ребенку *охотно* учиться на своих ошибках, а не считать их (только) чем-то плохим?

- Четкая линия поведения в принципиальных вопросах на протяжении дня с учетом желаний детей. Выработка совместных соглашений и четких договоренностей о том, как они будут соблюдаться.

- Занятия искусством, в особенности – освоение музыкальных инструментов.

- Контролируемое потребление средств массовой информации: как можно меньше. Совместное обсуждение увиденного.

... до 22 лет

С 13, 14, 15 лет и до 19, 20, 21 года возникает вопрос, каким образом с помощью педагогических средств можно поддержать те физиологические процессы развития, которые в этом возрасте стоят на первом месте: созревание и окончание роста костной системы и гормональная перестройка, созревание интермедиарного обмена веществ после пубертата. Вначале может показаться, что обмен веществ и скелет – нуждаются прежде всего в физической активности; это, конечно, так, но этого не достаточно. Есть другая способность, которая

постоянно словно бы подогревает человека изнутри, побуждает его к деятельности, и прежде всего создает в нем вертикаль, прямоту, внутренний стержень и наполненность: это целеполагание, интересы, взгляды и мотивация, которые разжигают в человеке внутренний огонь, воодушевляют и духотворяют его.

По осанке, походке, жестам и движениям подростков непосредственно видно, есть ли у них мысли, которые их внутренне подогревают, мотивируют, дают им ощущение внутреннего стержня, или же они живут в мыслительной пустоте и вследствие этого чувствуют безрадостность и безразличие. Мудрость языка выражает это явным образом, поскольку слово *прямота* имеет двойное значение: с одной стороны есть выражение *говорить прямо*, т.е. честно, правдиво, искренне, с другой стороны *прямо* означает вертикально, ровно.

В средней школе в отношении воспитания принцип подражания и примера и принцип согласованности и красоты – отступают на второй план. Теперь главными становятся совесть, правдивость и свобода. Необходимо задаваться вопросом, затрагивающим абсолютно все предметы: как я должен преподавать, чтобы подросток *сам* пришел к осмысленным выводам в данном предмете? Как достигнуть того, чтобы подросток не пересказывал то, что продумал учитель, как дать ему ключи, как создать условия для того, чтобы он *сам* смог найти ответ на определенный вопрос.

Аспекты воспитания в подростковом возрасте:

- Выработка культуры задавания вопросов, побуждение подростка к самостоятельному мышлению.
- Умение быть другом и спутником, интересоваться тем, что интересует подростка.
- Уважение к растущей потребности в свободе и самостоятельности подростка, отказ от родительских ожиданий.
- Проведение «семейного совета». Выработка совместных соглашений, анализ их не/успешности и обсуждение будущих перспектив.
- Научиться радоваться и научиться понимать то «абсолютно другое», что интересует подростка.
- Умение доверять и сообщать подростку: «Я за тебя, чтобы ни произошло, и мне очень интересно, как будет развиваться твоя жизнь».

*Понимание преподавания как процесса нахождения себя, а воспитания во всех его фазах как процесса самовоспитания* – вот основная идея воспитания, основанного на физиологии развития. Речь идет о том, чтобы сначала *самостоятельно* подражать, а потом *самостоятельно* переживать красоту и согласованность, видя различные аспекты и возможности рассмотрения, *самостоятельно* понимать, получать ответы на поставленные вопросы. Ведь поскольку ребенок развивается *сам*, он должен постоянно переживать следующее ощущение: я *сам* это наблюдал, *сам* видел, *сам* научился этому. Уже маленький ребенок говоря «я сам» и делая что-то самостоятельно, испытывает гораздо большую радость, чем поручая это тому, кто может сделать это «лучше».

Воспитание, построенное на базе физиологии развития, побуждает подростка к собственной деятельности, и понимает свою задачу так, как ее выразил Рудольф Штайнер в своем базельском курсе для учителей<sup>4</sup>:

*Любое воспитание является самовоспитанием, и мы, учителя и воспитатели, являемся лишь окружением ребенка, который воспитывает себя сам. Мы должны представлять собой благоприятное окружение, чтобы ребенок благодаря нам воспитывал себя так, как он должен себя воспитать в соответствии со своей внутренней судьбой.*

Тот, кто относится к себе таким образом, будет внутренне настолько активным, что не станет скучать и не станет зависимым от наркотиков, людей, мультимедиа. Он сможет осмысленно использовать технику, не становясь при этом безвольным и пассивно-недовольным. У него появляется шанс самостоятельно определять свое дальнейшее развитие.

Деятельность органов чувств – Переживание себя – Осознание себя – Духовный опыт

В настоящее время на заботу об органах чувств обращают все большее внимание, поскольку теперь стало общеизвестным, что не только переживание себя и осознание себя, но и определенные интеллектуальные достижения зависят от того, насколько дифференцированно развиты и согласованы друг с другом функции органов чувств. Многие современные методы терапии (сенсомоторная интегративная терапия, обучение движению на основе нейрофизиологии, эрготерапевтические подходы, Рота-терапия, переживание врожденных рефлексов) имеют своей целью выравнивание недостатков развития и развитие функций органов чувств с помощью упражнений. При этом необходимо учитывать, что каждое чувственное впечатление особенно целостным образом переживается дошкольником, который реагирует на него всем своим организмом: он прыгает от радости, когда он видит нечто прекрасное, он потягивается всем телом, его передергивает от неприятного запаха и т.д. Эти переживания испытывают не только органы чувств, но и все тело реагирует намного более интенсивно, чем это будет позже. Дошкольник (как постоянно подчеркивает Рудольф Штайнер) является одним целостным органом чувств. Он также, особенно в раннем детстве, чрезвычайно раним и глубоко травмируется в своем развитии бессмысленными и вредными впечатлениями. Поэтому забота об органах чувств имеет особое значение в дошкольном возрасте. Забота об этой области в рамках педагогики является в истинном смысле слова организующей – не только в отношении последующего развития чувств и представлений, но и прежде всего в отношении развития тела, для того, чтобы «чувствовать себя хорошо в своей шкуре».

Представленные ниже 12 видов деятельности органов чувств и важнейшие условия их развития, а также вредоносные на них влияния основаны на учении Штайнера об органах чувств<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Р. Штайнер: Обновление педагогически-дидактического искусства духовной наукой, GA 301

<sup>5</sup> Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner, Themen aus dem Gesamtwerk (Themen TB Nr. 3) – Zur Sinneslehre, Verlag Freies Geistesleben 2004 . Об органах чувств – выдержки из собрания сочинений Рудольфа Штайнера.

*Чувства, которые дают возможность приобрести опыт переживания собственного тела:*

*Чувство осязания*

Его орган:	Тактильные тельца (барорецепторы) и свободные нервные окончания
Оно передает:	Переживание себя на границе тела посредством прикосновения Защищенность благодаря телесному контакту Экзистенциальное доверие
Указания по его развитию, особенно в период грудного и раннего детского возраста:	Переход от одиночества к защищенности, нежный телесный контакт и спокойное оставление ребенка наедине с самим собой. Умение отпустить ребенка настолько же важно, как и умение брать на руки. Создание игрового пространства, где ребенок может трогать, исследовать, открывать.
Вредоносные влияния:	Внешний уход за ребенком без его внутреннего принятия. Преувеличенная забота о безопасности ребенка или же слишком частое оставление его наедине с самим собой. Прикосновения, похожие на нападения, без уважения к телесно–душевной целостности ребенка.

*Чувство жизни*

Его орган:	Вегетативная нервная система
Он передает:	Ощущение комфорта, переживание гармонии. Ощущение того, что процессы гармоничны и согласованы.
Указания по его развитию:	Ритмический распорядок дня Доверие к жизни Переживание чувства меры и своевременности, т.е. согласованных между собой ритуалов Радостная атмосфера во время приема пищи
Вредоносные влияния:	Ссоры, насилие, запугивание Спешка, испуг Недовольство Отсутствие меры Нервозность Отсутствие гармоничных переходов от одного вида деятельности к другому

*Чувство  
собственного  
движения*



Его орган:	Мышечное веретено
Он передает:	Восприятие собственного движения Ощущение свободы и чувство владения собой вследствие владения собственными движениями
Указания по его развитию:	Давать детям действовать самостоятельно Детская должна быть такой, чтобы в ней все можно было трогать и свободно играть Осмысленные движения
Вредоносные влияния:	Систематические запреты ребенку что-либо делать Недостаточное побуждение ребенка к деятельности своей пассивностью или отсутствием примеров для подражания Отсутствие движения вследствие сидения перед экраном Игры с автоматическими игрушками, которые делают ребенка пассивным наблюдателем

### *Чувство равновесия*

Его орган:	Система полукружных каналов во внутреннем ухе
Он передает:	Переживание равновесия, выравненности, точки покоя, веры в себя
Указания по его развитию:	Подвижные игры, качели, ходьба на ходулях, прыжки, бег и т.д. Спокойствие и уверенность при обращении с ребенком Стремление к внутреннему равновесию со стороны взрослого
Вредоносные влияния:	Малоподвижность Внутреннее беспокойство Депрессия, пессимизм Пресыщение жизнью Тревожность Внутренняя раздвоенность

*Органы чувств, которые помогают получить  
опыт переживания окружающего мира на душевном уровне.*

### *Чувство обоняния*

Его орган:	Слизистая оболочка обонятельной области в корне носа
Он передает:	Связь с пахучим веществом

Указания по его развитию:	Поиск дифференцированных обонятельных переживаний с помощью растений, продуктов питания, в городе и деревне
Вредоносные влияния:	Плохо проветриваемые помещения Загазованность Вызывающие отвращение чувственные впечатления и поведение

### *Чувство вкуса*

Его орган:	Вкусовые почки в слизистой оболочке языка
Он передает:	Вкус сладкого, кислого, соленого, горького В сочетании с чувством запаха дифференцированные вкусовые композиции
Указания по его развитию:	Давать возможность проявиться собственному вкусу продуктов питания с помощью правильного их приготовления Обсуждение событий и происшествий «со вкусом» Эстетическое оформление окружения
Вредоносные влияния:	Усилители вкуса, искусственные ароматизаторы, злоупотребление кетчупом и т.д. Безвкусные замечания Бестактность Отсутствие эстетики в окружении

### *Чувство зрения*

Его орган:	Глаз
Он передает:	Свет и цвета
Указания по его развитию:	Обращать внимание ребенка на тонкие оттенки цветов природы с помощью личного примера и интереса Гармоничное сочетание цветов в одежде и интерьере
Вредоносные влияния:	Фиксация на деструктивных или «тупых» образах Кричащие цвета Злоупотребление телевизором Мрачное настроение Отсутствие интереса Унылые цвета окружения

### *Чувство тепла*

Его орган:	Рецепторы тепла и холода
Он передает:	Переживание тепла и холода
Указания по его развитию:	Забота о тепловом организме с помощью одежды, соответствующей возрасту ребенка Излучение душевного и духовного тепла
Вредоносные влияния:	Чрезмерное закаливание Жаркие помещения Холодная одежда Холодная, безличностная атмосфера Показная и лживая «сердечность»

### *Органы чувств, служащие для душевно–духовного восприятия и переживания себя.*

#### *Чувство слуха*

Его орган:	Ухо
Он передает:	Переживания звуков Раскрытие внутреннего душевного пространства
Указания по его развитию:	Пение Слушание классической музыки, в особенности Баха, Генделя, Гайдна, Моцарта (по возможности в живом исполнении) и игра на музыкальных инструментах При рассказывании и чтении историй изменять скорость речи в зависимости от способностей детей к восприятию Выдерживать паузы, чтобы у ребенка могли возникнуть внутренние образы, музыкальная память и звуковые сочетания
Вредоносные влияния:	Акустическая перегрузка в особенности СМИ (слишком громко, слишком быстро, безлично) Поверхностные или лживые высказывания Неестественные интонации

#### *Чувство слова*

Его орган:	Образуется как орган восприятия целостных образований в результате восприятия двигательных и речевых процессов
Он передает:	Переживание облика и физиогномии (чувство формы) вплоть до восприятия звукообраза отдельного слова

Указания по его развитию:	Теплые, сердечные интонации Внешнее поведение, выражаемое жестами и телом Внутренние переживания согласовывать с высказываниями, поскольку иначе возникает ложное впечатление Развивать чувство индивидуального самовыражения
Вредоносные влияния:	Отвергающие жесты Холодное, нейтральное поведение, когда ребенок никогда точно не знает, радуются ли родители, грустят, настроены общаться или же мысленно отсутствуют. Любая форма лжи; когда внутреннее и внешнее не совпадают

### *Чувство мысли*

Его орган:	Образуется вследствие комплексного восприятия жизненных процессов, «согласованностей» и «несогласованностей» в окружении
Он передает:	Непосредственное чувственное понимание мыслительных взаимосвязей
Указания по его развитию:	Забота о правдивости и согласованности Увязывать друг с другом вещи и процессы Переживание осмысленности взаимосвязей в окружающем мире
Вредоносные влияния:	Бессмысленные действия Спутанное, нескоординированное мышление Искажение смысловых взаимосвязей

### *Чувство Я*

Его орган:	Возникает в результате тактильных восприятий и прикосновений на границе собственного тела
Он передает:	Опыт переживания сущности, непосредственное переживание и признание другого человека как Я
Указания по его развитию:	Любящие прикосновения и переживание ребенком исполненной любви близкого человека Любовь взрослых по отношению друг к другу и к ребенку Культура встреч и приема гостей Действительное восприятие другого («Ты» Мартина

## Бубера<sup>6)</sup>

Вредоносные  
влияния:

Отсутствие интереса, неуважение и привычка говорить плохо о других людях в их отсутствие

Потребление массмедиа и взаимодействие с виртуальной реальностью, в которой невозможно никакое реальное переживание сущности другого человека

Материалистическое представление о человеке

Тот, кто будучи педагогом, прочтет подобную таблицу – «Забота об органах чувств», может при подготовке каждого урока задавать себе вопрос: Как я завтра буду встречаться с учениками? О чем им скажет моя осанка, моя одежда, мимика, жесты? Какие функции органов чувств я стимулирую своей походкой, жестами, речью, паузами, вопросами, побуждением к собственной деятельности, как я забочусь о создании правильных привычек в классе, как мне обустроить сам класс так, чтобы он оказывал положительное воздействие своими цветами, «упорядоченностью» и структурой? Как воздействует на детей то, что они часто слышат свои имена, произносимые в гневе, с упрекающими интонациями, безразлично или же агрессивно? Ничто так не воздействует на дисциплину как полное «присутствие» учителя, который является воплощением своего предмета, «живет» им и увлекает учеников в ту область, которая очаровывает его самого. Когда взрослые *погружены в процесс*, находят дело, которым они занимаются, действительно интересным, у детей и подростков также возникает интерес – им становится очень сложно «не включаться», не обращать на это внимание и абстрагироваться от излагаемого. Точно так же дети чувствуют, думает ли о них взрослый, знает ли их, действительно ли ими интересуется. Многие так называемые провокации и дерзости во время урока совершаются учениками для «изъявления симпатии», для того, чтобы показать учителю, что они ожидают от него больше внимания, настроенности на них, признания. Заметил ли, например, учитель, что ученик переживает социальные сложности? Что его унижают? Что у него дома что-то неладно? Что есть нечто, с чем ребенок, подросток не справляется? Часто подобная глубинная проблематика выражается в форме агрессии или дерзостей по отношению к человеку, от которого ребенок надеется получить помощь или же по отношению к более слабым одноклассникам, с помощью которых ребенок без ограничений может выражать свои симпатии и антипатии, переживая себя как «сильного» и «умелого».

Другой вопрос, который могут задать себе взрослые в связи с этими 12 видами деятельности органов чувств, заключается в следующем: как обстоит дело с развитием моих собственных органов чувств и связанным с ними телесным, душевным и духовным опытом? Действительно ли я переживаю себя в этой тройственной человечности «хорошо инкарнированным» в тело, в душевное ощущение и восприятие, обладаю ли я достаточным присутствием духа? Насколько я чувствителен, способен к восприятию и слышанию различных

---

<sup>6</sup> Buber, Martin: Ich und Du. (Я и ты) Stuttgart 1995.

оттенков и полутонов во время разговора, в первую очередь к тому, как что-то говорится? Что я сам могу сделать для развития функций моих органов чувств? Важным первым шагом является понимание того, что любой человек располагает всеми связанными с различными органами чувств качествами и может заботиться о них и развивать их, как и свои способности. Эта сфера опыта дает взрослому возможность создания здорового самосознания. Однако забота об этой сфере показывает, что это самосознание *не возникает* на основе деятельности органов чувств, но *становится осознаваемым* благодаря ей. Средневековый мистик Мастер Экхарт сказал: *Если бы я был королем и не знал об этом, то я не был бы королем.* Можно выразиться иначе: если бы я был созданным Богом, наполненным мыслями, любовью и доброй волей человеческим существом, но не имел органов чувств для восприятия себя и осознания самого себя, тогда бы я ничего о себе не знал. Т.е. хотя я и существовал бы, но не знал бы об этом. Благодаря деятельности органов чувств становится ясным – особенно на примере маленьких детей – что *воля, самостоятельно себя направляющая*, присутствует изначально и благодаря характеру своей деятельности развивает органы чувств и с их помощью переживает в мире *саму себя*. Борьба между материализмом и духовностью в рассмотрении мира и человека никогда не будет разрешена с помощью внешних доказательств. Это было бы совершенно бессмысленно. Ведь зачем нужно было бы говорить о свободе и человеческом достоинстве, если бы этот спор можно было решить с помощью внешних средств и неоспоримых доказательств? Суть человеческой свободы заключается в том, что она может развиваться лишь тогда, когда человек этого действительно хочет. То же самое справедливо в отношении духовного самоопределения, духовного переживания – они тоже должны нарабатываться индивидуально. Тот, кто будет образовывать соответствующие мысли, приобретет опыт, который даст ему, например, *внутреннее доказательство* вечности и неразрушимости его духовной сущности, которая лишь после этого станет для него реальностью. Человек станет «королем» лишь тогда, когда он будет знать об этом. Ведь духовная сущность человека – его Я хотя и имеет вечную природу, но «знает» о себе лишь столько, сколько ей удалось узнать о себе на Земле, живя в индивидуальном, одаренном органами чувств теле. Ведь на Земле эта духовная сущность, это «Я есмь Я», наполненная светом и теплом, способная к симпатии и антипатии, одаренная внутренним покоем, способностью быть свободной, гармоничной и исполненной доверия благодаря чувственному опыту своего тела во внешнем мире и встречаясь с другими людьми, может осознанно прийти «в себя» и пережить себя в теле в своей неповторимости и внутренней целостности. Когда мы *осмысливаем* полученные таким образом чувственные впечатления, мы не только полностью осознаем этот опыт переживания себя, но и, помещая его в мышление, делаем его «вечным». Ведь все то, с чем мы себя идентифицируем духовно–мыслительным образом, составляет осознанную часть нашей жизни и нашей сущности. Это тот опыт, который человек в качестве *духовного* опыта бытия может взять с собой за порог смерти в духовный мир. «Жизнь в мыслях», «в духе» продолжается после смерти. Мыслительная деятельность как духовное действие уже в течение жизни является вне–телесным, чисто духовным опытом. Переживание жизни в одаренном органами чувств теле представляет собой целый спектр чувственных

впечатлений и переживаний. Если их проработать с помощью мышления и сделать это растущее самосознание частью свободного от тела мышления, тогда вследствие этой работы произойдет так называемое «второе рождение»: благодаря самопознанию, с помощью которого человек еще раз прорабатывает самого себя, осознает и делает частью своего мышления то, чем он неосознанно являлся от рождения. В эзотерической традиции, а также на языке Нового завета это «второе рождение» определяется как рождение «от духа».

*Жизнь тела и мыслительная жизнь – метаморфоза сил роста и регенерации в мыслительную деятельность*

Рудольф Штайнер не только углубил и расширил учение об органах чувств, и, тем самым – физиологию органов чувств, но и заложил новые основы для понимания человеческой мыслительной деятельности. Хотя современной медицине удалось ясно доказать, что духовность (в форме молитвы, медитации, созерцания, благоговения, заступнической молитвы) может положительно влиять на тело и душу и оздоравливать их, остаются неясными детали и то, *как* это происходит. Т.е. ясно – *что* происходит, но не понятно – *как*.

Если проследить развитие способности мыслить, начиная с детства и далее, в период становления, во взрослом возрасте, в период старения и смерти, то можно увидеть совершенно другую функциональную динамику чем та, которая отражена на рис.1, где фазы построения и разрушения тела зеркальны друг другу. У здорового человека мыслительное развитие характеризуется другим функциональным жестом.

Рудольф Штайнер называет систему сил самоисцеления, которые действуют в процессах роста, развития и регенерации, эфирным организмом или организмом жизнеобразующих сил. Совершенное им революционное для педагогики и медицины открытие состоит в том, что деятельность жизнеобразующих сил тождественна деятельности мыслеобразующих сил. Конгруэнтность мышления и жизни пронизывает все, что проявляется, например, в том, что в природе и в области чувственного опыта нет ни одной присущей им закономерности, которую нельзя было бы постичь мышлением.

Процессы построения и разрушения в человеческом организме и соответствующие им шаги созревания мыслительной жизни



Стрелками обозначено высвобождение для мыслительной деятельности тех жизненных сил, которые в зрелом возрасте больше не нужны для роста, развития и регенерации. Во время смерти эфирный организм как живой мыслительный организм полностью выходит из разрушающегося вследствие этого физического тела.

Рисунок 2: Процессы построения и разрушения в человеческом организме<sup>7</sup>

Неразрешенный средневековый спор между реалистами и номиналистами заключался в выяснении вопроса о том, является ли мыслительная деятельность реальной, или же речь идет о простых «именах/номенах», которые человек переживает как реально несуществующие «просто мысли» по отношению к ощущаемым как «реальность» чувственным впечатлениям. Этот спор может быть решен лишь сегодня с помощью данных современных естественнонаучных исследований. Ведь только с их помощью, в особенности благодаря данным биохимии, физиологии и микро– и макроскопической анатомии были раскрыты способы функционирования жизни с их ритмами, регулярными циклами, взаимосвязями, функциональной динамикой, согласованностью и совместной работой всех органов с помощью гормонов, энзимов и других медиаторов. Эти данные доказали наличие систематически–целостного воздействия при наличии огромного множества деталей. Чем более дифференцированы размышления, тем более дифференцированными оказываются и результаты исследований. Помимо этой всеобъемлющей конгруэнтности мыслительно постижимых законов и мира явлений, природные процессы которого протекают именно в соответствии с этими закономерностями, существует еще одна, намного более впечатляющая конгруэнтность, касающаяся самого человеческого организма. С одной стороны – человек переживает свое тело извне со всеми его функциями, рассматривая его и управляя им, с другой стороны – в своем мышлении он может увидеть, как все эти функции тела могут проявляться в виде отдельных видов деятельности мышления. То, как это положение вещей отражается в биографии человека, представлено в следующей схеме:

Нижеследующая таблица детально отражает конгруэнтность между

<sup>7</sup> Dietz, Karl–Martin und Barbara Messmer (Hrsg.): Grenzen erweitern – Wirklichkeit erfahren. Verlag Freies Geistesleben, Seite 254 (Расширение границ – познание действительности).



жизнедеятельностью тела и мыслительной деятельностью.

Жизнедеятельность	Мыслительная деятельность
Процессы переваривания	Духовное переваривание, переработка
Аналитические процессы разрушения	Аналитическое мышление
Синтетические процессы построения	Синтетическое мышление
Принятие пищи	Принятие мыслей
Процессы выделения и очищения	Упорядочивающее, структурированное мышление
Способность к движению	Духовная подвижность
Образование костей	Образование структурных понятий и концепций
Отложение, фиксация, структурирование	Образование «четких представлений», Четко очерченные представления – образы
Жидкостные, растворяющие, посреднические процессы	Образование подвижных понятий, например, чисто понятийное восприятие мыслей без определенных образов, например, понятие лампы в настолько подвижной форме, что при этом не возникает никакой конкретной лампы в качестве образа, но мыслится лишь общий принцип лампы, который может быть реализован самыми разнообразными способами
Процессы дыхания	Приход и уход идей
Тепловая регуляция	Горение какой-то идей, наполненность идеалом, духовное тепло
Единое чувство тела/тепла	
Процессы ограничения	Четкое понятийное и образное проведение границ

И т.д. и т.д.

То, что в жизненных процессах тела проявляется в удивительной согласованности с законами жизни организма, в мышлении становится *свободно* доступной функциональной *возможностью*. Взаимосвязи между воспитанием ребенка и его здоровьем в последующей жизни являются еще более глубокими. Что будет, если ребенок вырастает в присутствии гневного родителя или учителя и постоянно застывает при очередной вспышке их ярости? Кровообращение ребенка централизуется и он бледнеет. Но что произойдет, если подобный спазм сосудов вследствие централизации кровообращения будет возникать постоянно и не будет выровнен противоположно направленными событиями, такими как полное любви принятие, возможность перевести дух, совершать ошибки,

получить помощь? У «односторонне воспитываемой» таким образом системы кровообращения возникнет легкая предрасположенность к недостаточному артериальному кровоснабжению. Таким образом, можно часто видеть, как то, что у взрослых присутствует на душевном уровне, переходит у детей на уровень тела, и те проблемы, которые имеются у взрослых на душевном уровне, возникают у детей в виде физической предрасположенности к болезни. Так, например, довольно часто у детей, которые заикаются, один из родителей имеет тенденцию к заиканию, которая проявляется, например, в том, что он говорит слишком быстро и несколько задыхаясь, но все же сам не заикается. Тем самым становится ясно, как болезни связаны с вопросами судьбы и с вопросами развития, и что способность к саморазвитию является основой любого воспитания, направленного на укрепление здоровья.

### Законы судьбы в воспитании и биографическом развитии

Этот раздел предназначен для того, чтобы пробудить понимание закономерностей, которые участвуют в формировании судьбы, и усилить мотивацию к саморазвитию. Даже если что-то на первый взгляд покажется надуманным, все же не следует отказываться от возможности поразмышлять о данных судьбоносных взаимосвязях. Они взяты из книги Карла Риттерсбахера<sup>8</sup>, который проработал педагогические лекции Рудольфа Штайнера с точки зрения этих закономерностей.

#### *Воздействие воспитания*

Опыт переживания радости, симпатии, счастья и любви

Удивление и восхищение

Находить в жизни прекрасное, уметь принять что-то, принять из любви к авторитету

Воспитание интереса к миру

Считать жизнь своим учителем

Возможность спокойно подражать

Самостоятельные поиски истины

Восприятие религиозных образов, религиозное настроение

Учиться молиться в детстве

То, в какие игры и как играет ребенок

Знакомство с миром растений и развитие умения любить его

#### *Эффект в зрелом возрасте*

Физическое тело дольше остается пластичным и гибким, легче вступать в отношения с людьми и миром

Умение любить мир

Общая удовлетворенность жизнью, умение наслаждаться жизнью

Все более сильный интерес к людям

Наличие внутреннего стержня, который помогает жить

Свободное, открытое взаимодействие с миром, открытость характера

Мужество и инициативность

Склонность к религиозной терпимости и доброжелательное поведение

Умение благословлять в зрелом возрасте

То, как взрослый человек относится к жизни, как он действует в разных жизненных обстоятельствах

Склонность к живым, подвижным понятиям

<sup>8</sup> Karl Rittersbacher: Влияние школы на биографию. Хрестоматия по педагогике Рудольфа Штайнера, Zbindern Verlag, Basel 1975

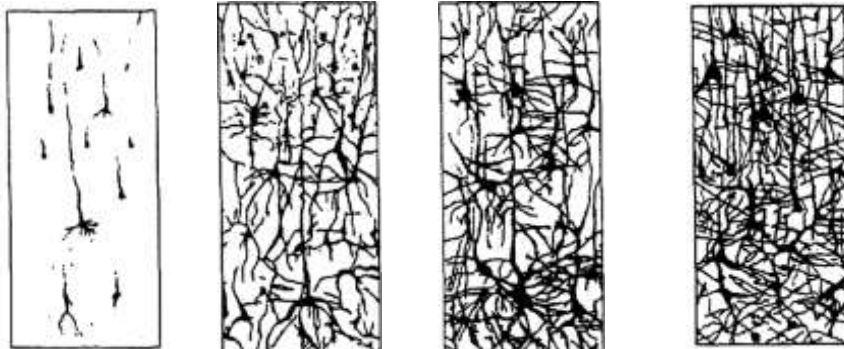
Знакомство с миром животных и развитие умения любить его	Укрепление воли
Увлеченность загадками мира, наполненность вопросами	Здоровое человеческое отношение к власти и к эросу (отсутствие принуждения и зависимости)
Материалистическое воспитание	Снижение интереса к миру
Восприятие математических закономерностей без задействования эмоций	Склонность к материализму
Воспитание критически–скептического отношения к жизни (нехватка идеализма)	Предрасположенность к душевной подавленности
Абстрактное преподавание грамматики	Предрасположенность к функциональным заболеваниям желудочно–кишечного тракта
Отсутствие поддерживающего человека (отсутствие любимого авторитета)	Предрасположенность к душевному надлому, нехватка сил для помощи самому себе, для того, чтобы «прийти в себя»
Интеллектуальные перегрузки и перегрузка памяти в начальной школе	Склонность к склерозу и преждевременному разрушению в области нервной системы в преклонном возрасте
Слишком раннее обучение критике и вынесению суждений	Склонность к холодным, жестким суждениям
Нехудожественное, односторонне–интеллектуальное преподавание	Предрасположенность к нарушениям ритма, особенно к чрезмерному вдоху; смещенный ритм дыхания и соответствующая предрасположенность к чувству стеснения и астматическим осложнениям
Поверхностное, «быстро понятное» знание	Склонность к раннему душевному старению, поскольку человека ничего глубоко не затрагивает и не побуждает к внутренней душевной работе и к расширению своих познаний

Эти и другие указания пронизывают все педагогические доклады Штайнера. Независимо от того, какова индивидуальная судьба и домашняя обстановка, за многие часы, проведенные в детских садах и школах можно сделать все необходимое для того, чтобы сбалансировать, развить личность и дарования ребенка. Это положение вещей делает педагога истинным «помощником в развитии». Педагог становится ключевой фигурой современной превентивной медицины. Воспитание – как говорит Штайнер – становится «тихим исцелением».

## 2. Развитие в картинках

Михаэла Глэклер

Ниже представлены рисунки, которые могут сказать гораздо больше, чем слова. На них отражены формирующие силы детского организма не только в их сложности, но и в их целостности и эстетичности. Как повлиять на эти формирующие силы, открытые по отношению к миру и людям таким образом, чтобы развитие сознания ребенка происходило в соответствии с его физическим созреванием?



При рождении

после 3 месяцев

после 15 месяцев

после 3 лет

Рисунок 1: Микроскопическое изображение синапсов клеток человеческого мозга

Эти четыре рисунка<sup>9</sup> развития нейрональных связей показывают драматичность, сложность и одновременность, с которой происходит рост мозга в самые первые годы жизни. Они показывают, насколько чувствительным, пластичным и сетевым образом протекает образование этих структур. Параллельно с этим дети во всем мире, независимо от цвета кожи и языка, без всякого побуждения извне(!) развивают свои изобразительные таланты: они рисуют собственное осознание развития головы, туловища и конечностей. Если у них нет бумаги, они рисуют эти формы пальцами на глине, песке или пыли:

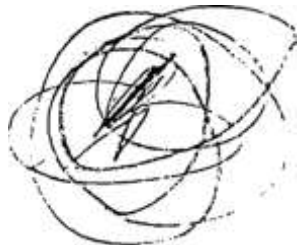


Рисунок 2: Шарообразная форма, нарисованная девочкой в 1 год и 10 мес.

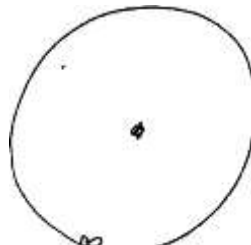


Рисунок 3: Круг с центральной точкой, нарисованный девочкой в 3 года и 3 мес.



Рисунок 4: «Головоножки», нарисованные мальчиком в 3 года и 9 мес.



Рисунок 5: Два «лестничных человека», нарисованные мальчиком в 4 года и 5 мес.



Рисунок 6: Один из первых рисунков, изображающий действие: мама с детьми и маленьким ребенком на прогулке. Рисунок девочки в 5 лет и 2 месяца



Рисунок 7



Рисунок 8



Рисунок 9

Вопрос: Насколько могут отличаться ощущения жизни и собственного тела у двух пятилетних детей, которые нарисовали *рис. 7, 8 и 9*? *Рис. 7* отражает явно более сильное осознание ребенком наличия у него конечностей – но без кистей и стоп. *Рис. 8* напротив, отражает пробужденные лица, и явно менее выраженное наличие конечностей. На *рис. 9* доминирует туловище, а также руки и кисти, нарисованные как солнечные лучи, которые мы видим также вверху слева.

Силы формообразования и самоисцеления, с помощью которых происходит посторенние тела ребенка, словно бы заставляют «чесаться» руки ребенка и превращаются с их помощью во внешнюю формирующую деятельность. Здесь мы наблюдаем явление, которое Рудольф Штайнер описывал как художественную одаренность, и которое состоит в том, что художник обладает избытком жизненных и формообразующих сил, которые сохраняются в

нем и после окончания периода роста и составляют его своеобразную пластически-образную или же музыкально-речевую одаренность. В то время, как пластические образующие силы являются силами построения, которые в антропософском человековедении называются эфирными силами, в области музыки эту функцию выполняют душевные или астральные силы, имеющие более дифференцированную, пропорциональную т.е. математически-музыкальную природу. Образующие силы Я-организации, напротив, интегрируют и образуют в конечном итоге целостность облика взрослого человека, являясь силами словообразования и централизованных взаимосвязей.



Рисунок 10: Эволюционный ряд головы шимпанзе с рождения до половой зрелости.<sup>10</sup>



Начало развития крыла Инволюция «пальцев» Рождение

Рисунок 11: Эволюционный ряд эмбрионального развития крыла птицы.<sup>9</sup>

Оба ряда показывают, что эволюция видов является более сложным явлением, чем то, что о ней предполагает поверхностно-дарвинистический способ мышления. Непреложным является тот факт, что новорожденное млекопитающее (не только обезьяна) в процессе эмбрионального развития или же в момент рождения имеет человекоподобный облик и лишь со временем, развиваясь, принимает свою взрослую животную форму. То же самое справедливо и в отношении развития конечностей всех позвоночных – включая птиц, которые проходят путь развития от человекоподобной формы кисти или стопы до типичных и видоспецифичных животных форм конечностей. *Образ человека* реально присутствует на заднем плане общего развития млекопитающих и позвоночных. Отсюда возникает следующая мыслимая возможность, отличающаяся от высказывания «человек произошел от обезьяны». Должно говорить: «Животные произошли от человека». Они приводят изначально наличествующую в них человеческую форму к одностороннему выражению определенного способа действовать, который им «дан от природы». Человек будучи «последним рожденным» в процессе творения, дольше всех остается пластично-восприимчивым и неспециализированным, что привело к включению в его конституцию сохраняющуюся у него на протяжении всей жизни пластичность и способность учиться. Поэтому человек всегда может развивать то

<sup>9</sup> Wolfgang Schad в книге: Гетеангистическое естествознание, Vol 4 Anthropologie. Verlag Freies Geistesleben, 1985

специфически человеческое, что в нем есть. И чем раньше происходит закладка определенных способностей, чем раньше наступает специализация, тем менее способным к изменениям и к развитию становится данное живое существо. Эти иллюстрации поддерживают стремление вальдорфской педагогики к тому, чтобы не заниматься с первых классов школы односторонним развитием интеллектуальных или каких-то других способностей, а вместо этого поддерживать *типичную для человека медлительность развития*, которая отличает развитие человека от развития животного. Чем более активно и осознанно ребенок будет переживать развитие своих способностей, тем более свободно и самостоятельно он сможет ими пользоваться<sup>10</sup>.

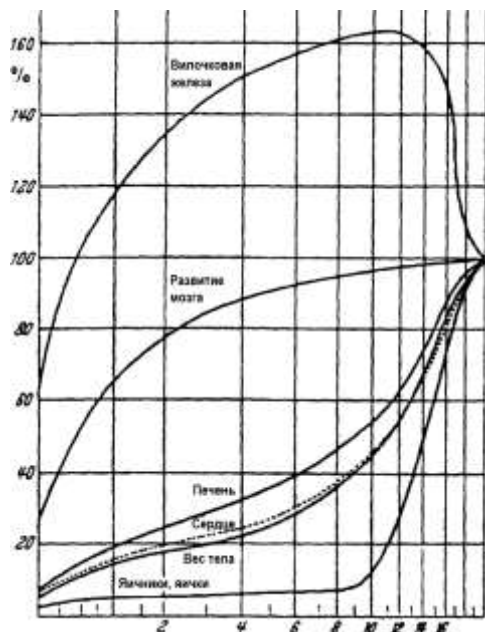


Рис. 12<sup>11</sup> показывает взаимодополняемость, с которой развитие стимулирующей иммунную систему вилочковой железы, мозга и гонад (яичников, яичек) достигает отметки в 100%, которая соответствует достижению 20-летнего возраста. Когда на 9-ом году жизни начинается предпубертатный период, рост гонад и связанные с ним гормональные изменения, которые в пубертате приводят к изменению облика, то одновременно с этим завершаются около 95% процессов, необходимых для созревания головного мозга до его взрослого состояния. Можно буквально почувствовать, что в этот момент заканчивается то время, когда благодаря импульсу роста и формирующим влияниям окружающего мира ребенку все достается как бы даром – от природы и от воспитателей. После этого момента прогресс достигается лишь приложением усилий и сознательным желанием учиться. Начинает действовать неумолимый

<sup>10</sup> Friedrich Kipp: Развитие человека и его долгая молодость *Freies Geistesleben*, Stuttgart, 1991.

<sup>11</sup> Glöckler, Michaela: Целительное образование. Seite 36. Рисунок из книги Heinrich Wiesener «Физиология развития ребенка». Springer Verlag Berlin–Göttingen–Heidelberg, 1964

закон: «Используй это, или оно исчезнет»<sup>12</sup>, который открыла нейробиология 20 лет назад: нервные клетки сами вырабатывают фермент, который приводит к тому, что не активируемые процессом обучения возникшие до этого церебральные сетевые связи снова растворяются и безвозвратно исчезают. В этот период развивается лишь то, что стимулируется вследствие активных процессов обучения. Эти обучающие процессы, однако, кажутся человеку более сложными и не протекают так же «легко и просто» как в детстве. Мы все знаем, что скачок роста в пубертате начинается с роста стоп и кистей, затем затрагивает руки и ноги, затем длину туловища, потом ширину плеч и наконец – ширину туловища. Настолько же негармоничным образом происходит развитие бороды и грудей: они растут не однообразным «пластичным» образом, но дифференцированно, «музыкально». Сначала пушок на верхней губе, потом на подбородке, потом на щеке, сначала одна грудь, потом пауза. Иногда девочки задаются вопросом: а что же будет со второй грудью? И т.д., и т.п. Это как дирижер, который призывает отдельных музыкантов (отдельные части тела) к действию, и лишь затем учит их звучать вместе<sup>13</sup>. Благодаря графику сразу становится ясно, что характерный для первых девяти лет жизни импульс роста, исходящий от головы, отступает на второй план, уступая место скачку роста в системе конечностей и обмена веществ, который даже приводит к частичному исчезновению появившихся в мозге структур вследствие принципа «используй, иначе потеряешь».

Поэтому не нужно обладать большой фантазией, чтобы понять, почему в период главного скачка роста (между 12 и 15 годами) подростки не выказывают большого стремления к интеллектуальной учебе и очень охотно занимаются спортом, музыкой или танцами, а также разговорами и «действиями». Развитие их мозга в этот период проходит через структурный кризис, на который накладываются еще и гормональные изменения.

Стадии эмбрионального развития человека во время второго месяца<sup>14</sup> показывают, как происходит взаимодействие пластически–пролиферативных и музыкально–членящих, создающих пропорции целостных сил, которое пронизывается третьим процессом, гармонизирующим и интегрирующим эти противоположные системы образующих сил. Процессы интеграции, благодаря которым эмбрион, и затем ребенок приобретают согласованный и целостный облик, называются в антропософском человековедении образующими силами Я–организации. Эти три системы сил: образующие жизненные силы, дифференцирующие астральные или душевные силы и интегрирующие силы Я – не только создают телесный облик человека, но и, высвобождаясь после физического созревания тела, превращаются в человеке в душевно–духовную деятельность. Эти силы с одной стороны – обеспечивают физиологический рост, а с другой – лежат в основе душевного и духовного развития и роста человека<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Hüther, Gerald und Helmut Bonney: Структурирование детского мозга воспитанием и социализацией. Aus: Neues vom Zappelphilipp. ADS verstehen, vorbeugen und behandeln. Walter Verlag, Düsseldorf, 2002.

<sup>13</sup> Ср. Armin Husemann: Музыкальное строение человека. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart.

<sup>14</sup> Целительное образование. Рисунки из книги «Человеческий эмбрион» Блехшмидта.

<sup>15</sup> Рудольф Штайнер, Ита Вегман: Основы расширения искусства врачевания, GA 27.





Рисунок 13–16: Эмбриональное развитие человека: начало (15, 16), середина (17) и конец (18) второго месяца

У взрослого человека это взаимодействие конституциональной структуры и структуры членов существа выглядит так:



Рисунок 17<sup>16</sup>

Рис. 17 показывает, как здоровый обмен веществ обуславливается полноценной «инкарнацией» трех членов существа. Только в этом случае могут происходить процессы обмена веществ, которые в здоровом организме пронесут видоспецифичность собственной белковой структуры вплоть до последних степеней дифференциации физического тела, способствуя наличию в них индивидуальной принадлежности в смысле Я-организации. Здесь царит чистая природа, наименее подвластная человеческой воле. В конечностях

<sup>16</sup> Glöckler, Michaela: Антропософская лекарственная терапия для врачей и фармацевтов, Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart, 2005. S. 1–21.

Я–организация частично высвобождается из телесных взаимосвязей, что позволяет осознанно контролировать произвольные движения. Чем более свободной и самоопределяющей является воля, тем более независимым от тела является действие Я–организации в этой области. По-другому обстоит дело в ритмической системе. Здесь Я–организация у взрослого полностью независима от тела, а астральное тело частично инкарнировано, и эта инкарнация усиливается при вдохе. В этом заключается особое своеобразие человеческих эмоциональных переживаний: с одной стороны человек полностью охвачен тем, что он чувствует, а с другой стороны, при истинном сочувствии или активной эмпатии – Я–организация «полностью» погружена в другого человека. Чувство следует за ней, но все же остается связанным с собственными переживаниями. Чувства всегда представляют собой отношения между людьми – они никогда не являются полностью свободными от тела, но и никогда не связаны полностью с переживанием своего собственного тела.

В нервно–чувственной системе и эфирное тело во многом становится независимым от тела. Из-за этого происходит удивительная девитализация нервной системы в течение дня, что влечет за собой необходимость спать. Опыты на животных показали, что вынужденное отсутствие сна разрушает нервную систему, но не затрагивает другие органы. Нервная система во время бодрствования подвергается не только физиологическому разрушению, которое сопровождает любую физическую деятельность и которое может быть компенсировано деятельностью сил регенерации и построения, но и дополнительному разрушению, которое можно компенсировать лишь с помощью сна. Жизнеобразующие силы нервной системы именно во время бодрствования по большей части действуют независимо от тела и задействуются для рефлектирующей мыслительной деятельности, являясь связанными с другими образующими силами, которые высвободились из процессов роста тела.

В связи с данным положением вещей человеческое «мышление» является взаимодействием мыслительных образов (эфирное тело) с силами астрального тела, действующего свободно от физического тела (чувствование) и со свободной Я–организацией (воление).

«Чувствование» напротив, является глубинной мудростью, которая заключена в жизни воли и чувств, безо всякого участия мыслей. Чувствует и ощущает всегда сам человек, его Я, когда будучи не отвлекаем мыслями, человек полностью отдается переживанию чувства. Чувствование является внутренней динамикой, музыкой, внутренним светом, палитрой цветов и полутеней. «Воление» является чистой формой высвобождающейся из конечностей Я–организации, наличие которой мы переживаем как в чистом виде наше собственное воление, даже если мы совершаем весьма незначительное, но собственное действие.

Следующий рисунок раскрывает драматическую разницу между днем и ночью, между осознаваемой и неосознаваемой жизнью тела. Преподавая, важно учитывать физиологию сна, поскольку очень важно, какими мысленными формами и каким содержанием, душевными переживаниями и импульсами к действию мы «занимаем» ребенка или школьника. Ведь ночью астральное тело и

Я высвобождается из нервно–чувственной системы и погружается в духовный мир, из которого происходит инкарнация. Эфирное тело, напротив, полностью погружается в физическое тело, в особенности в нервную систему, внося эффекты сознательной дневной жизни в весь организм. Это означает, что на протяжении дня эфирное тело является носителем не только осознанных переживаний и всех мыслей, которые сопровождают мышление, чувствование и воление, но и образующих импульсов которые поддерживают жизнь в теле.

Постоянно задают вопрос: зачем в вальдорфской педагогике постоянно говорят о четырех «членах существа», образующих импульсах, о деятельности сил? Ведь идеи этой педагогики, дружественной к детям, могли бы, вероятно, легче найти отклик и более широкое признание без всех этих терминов! Это вполне возможно. Но практика, однако, показывает, что эти понятия необходимы для понимания сложных взаимосвязей между телом и душой, которые помогают в конкретной работе. Благодаря взаимному дополнению аспектов естественной и духовной науки можно более глубоко понять развивающегося ребенка и более целенаправленно поддержать в нем процессы построения. «Члены существа» – это не теоретическая концепция, они связаны с реальностью жизни. Эта система действующих принципов, описывающая явления, которые остались бы не замеченными и не учитывались бы на практике при отсутствии понятия «члены существа».

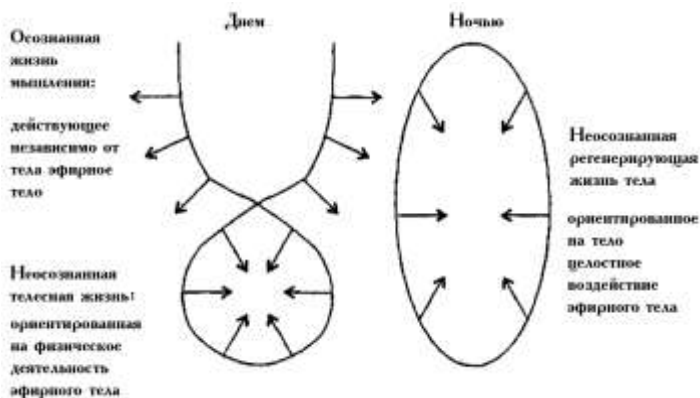


Рисунок 18<sup>17</sup>

<sup>17</sup> aus Glöckler, Michaela: Gesundheit und Schule. Persephone–Reihe. Verlag am Goetheanum

### 3. Здоровое расписание уроков: «всему свое время»

Михаэла Глэклер

До сих пор актуально провокативное высказывание Рудольфа Штайнера, ставящее под вопрос общераспространенные учебные планы и организацию преподавания: *Если мы хотим сегодня заниматься воспитанием, необходимо иметь определенную свободу действий, но она отсутствует, если в школе работают по ужасному расписанию: с 8 до 9 – религия, с 9 до 10 физкультура, с 10 до 11 история, с 11 до 12 математика. В таком случае каждый последующий урок стирает предыдущий; ничего невозможно сделать, у учителя возникает отчаяние, если при этом необходимо еще и достигать каких-то результатов. Поэтому в вальдорфской школе у нас есть то, что можно назвать эпохами преподавания. Ребенок приходит в класс. Главный урок организован так, что ребенок каждый день обычно до обеда с 8 до 10 или с 8 до 11, с соответствующими короткими перерывами для отдыха изучает что-то одно. В классе – один учитель, в том числе и в старших классах. Здесь не происходит ежечасной смены предмета изучения. Напротив, для того, чтобы что-то проработать, например в области арифметики, может понадобиться, скажем, 4 недели. Поэтому каждый день с 8 до 10 прорабатывается соответствующая глава, и пройденное за каждый последующий день связывается с тем, что было изучено в предыдущий. Изучаемое позднее не изглаживает из памяти то, что было раньше; легче концентрироваться. Когда пройдут 4 недели и глава из арифметики достаточно усвоится и будет полностью проработана, можно будет начать работать с одной главой из истории, которая тоже, в зависимости от того, сколько необходимо, будет изучаться 4–5 недель, и т.д.*<sup>18</sup>

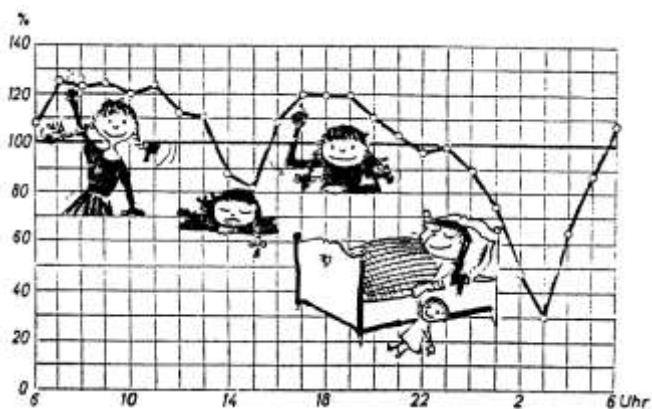


Рисунок 1: Изменение трудоспособности в течение дня на основе исследований Vjerner'a и др.

<sup>18</sup> Штайнер, Рудольф: Педагогическая ценность познания человека и культурная ценность педагогики, Dornach 1989, GA 310, доклад от 21.07.1924

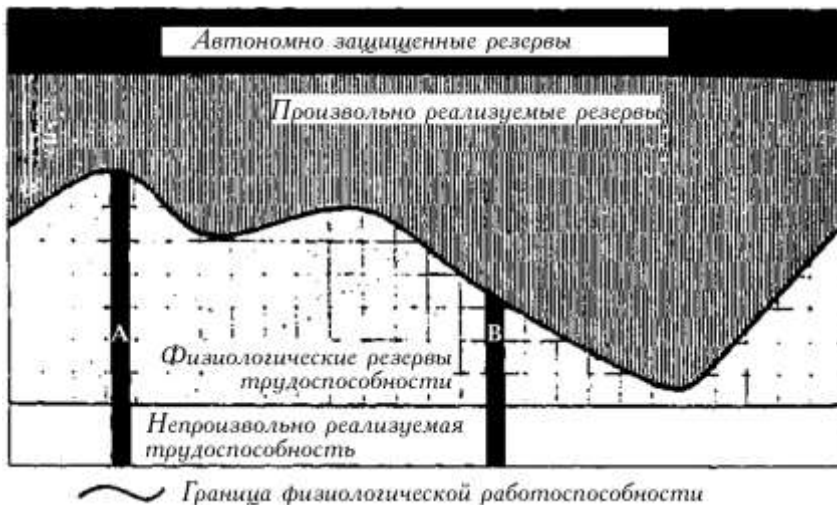


Рисунок 2: Схема изменения трудоспособности и зависимости от времени суток.

Известная еще в 60-х годах кривая трудоспособности не только учитывается в вальдорфской педагогике, но и дополняется другими физиологическими следствиями, связанными с этим положением вещей. Ведь что значит тот факт, что кровообращение ребенка централизуется утром (т.е. тело и в особенности голова лучше пронизаны кровью по сравнению с системой обмена веществ и конечностей), а во время следующего пика продуктивности после обеда и вечером дело обстоит наоборот?

Это означает, что после обеда периферия лучше снабжается кровью, чем центр тела. Поэтому Штайнер говорит о необходимости заниматься до полудня предметами, которые в основном задействуют голову и требуют спокойного сидения, для того, чтобы «деятельность головы» могла происходить концентрированно. Около полудня и после обеда следует концентрированно заниматься предметами, которые задействуют волю и конечности.

В число этих предметов входит религия (поскольку в ней речь идет о «доброй воле»), художественные виды деятельности, эвритмия и спорт, а также предметы, связанные с физическим трудом и изучением необходимых для жизни навыков. К сожалению, по чисто личным причинам это идеальное расписание не всегда последовательно проводится в жизнь. Однако, если в нем разобраться, возникает желание приложить усилия, чтобы реализовать его, насколько это возможно. Нижеследующий обзор существенных ритмов, существующих между нервной деятельностью и приспособляемостью к окружающему миру показывает, насколько при составлении расписания имеет смысл учитывать не только ритмы дня, но и ритмы недели, месяца, года. Благодаря хронобиологии и исследованиям ритма было обнаружено, что ритмы регенерации и реактивного исцеления являются недельными ритмами.

Более серьезные проблемы возникают вследствие того, что сегодняшняя пятидневная рабочая неделя нарушает эту оздоравливающую эндогенную

ритмику. Ведь пятидневный ритм и двухдневный ритм – это нечто совсем иное, чем семидневный ритм. К сожалению, при международном переходе с шестидневной на пятидневную рабочую неделю в школьном образовании практически не исследовалось, к каким последствиям для здоровья детей и учителей это приведет. Одно из немногих пилотных исследований, которое, к сожалению, не было опубликовано, показало, что частота заболеваемости и частота отсутствия после выходных при пятидневной и шестидневной неделе значимым образом отличались<sup>19</sup>.

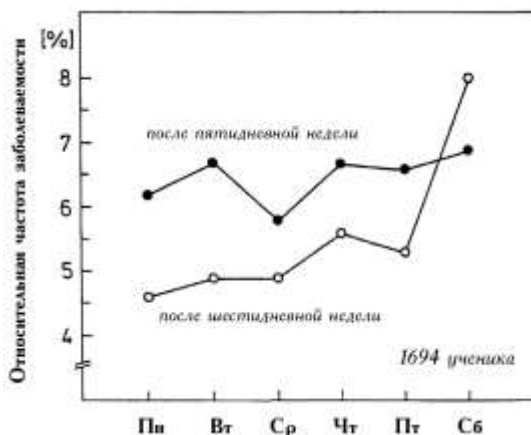


Рисунок 3. Частота пропущенных дней после выходных в случае пяти- и шестидневной недели. В совокупности 1694 ученика средней школы (по данным Клеп'а, неопубликованные данные).

До сих пор никто не стремился проводить подобные исследования, поскольку родители, учителя и ученики по большей части настроены на длинные выходные. Но подобные исследования чрезвычайно необходимы!

Однако тот, кто достаточно понимает необходимость заботы об эндогенных ритмах в период роста и развития (дающий в зрелой жизни необходимую физическую выносливость, которая обуславливается здоровой ритмической системой), может прибегнуть к следующему компромиссу: на протяжении пятидневной недели задавать как можно меньше домашних заданий, для того, чтобы у учеников было достаточно свободного времени. А в отношении утра субботы нужно заключить следующую договоренность: все ученики встают утром в то же время, что и обычно и затем у себя дома или же в небольших группах собираются вместе и делают домашние задания, выполнив которые они свободными вступают в седьмой день, на котором заканчивается семидневный ритм.

«Одного раза недостаточно» – это высказывание представляет собой строгий закон исследований ритма. Ведь единственность, однократность не является ритмически и физиологически действенной. Лишь со вторым разом, при

<sup>19</sup> Hildebrandt Günther: Хронобиологические аспекты детства и юношества, *Bildung und Erziehung*, 47. Jahrgang, Heft 4. Dezember 1994. S. 452–456.

повторении начинается ритм, а с ним и глубинное влияние на живую систему. Однократные события регулярно прорабатываются с помощью ритмической функциональной системы организма. Повторяющиеся события сами начинают влиять на ритмическую функциональную систему, и тем самым – на ее способность к переработке событий.

Что касается месячного ритма, интересно, насколько определено в вышеприведенной цитате Рудольф Штайнер указывает на четырехнедельный ритм и даже говорит «4–5 недель». Ведь благодаря исследованиям ритма известно, что репродуктивный ритм (менструация у женщин, ритм долгосрочного отдыха) хотя и составляет 4 недели, но при переходе в другой месяц на одну–две недели закрепляет успех регенерации.



Спектр периодической длительности функциональных ритмов у человека, по Hilderbrandt'у 1975, с изменениями

Мы не говорим сейчас о том, что второй месяц сам по себе, конечно, же усиливает то, что было заложено в первом месяце вследствие месячной ритмики. Интересно также, что Штайнер говорит не только о двух часах «с

соответствующими паузами для отдыха», но и конкретном времени этого урока (о промежутке времени с 8 до 11 часов). Ему представлялось, что классный учитель без спешки, располагая достаточным количеством времени, работает с детьми каждый день и действительно может объяснить им все необходимое и тем самым сделать учебный процесс более интенсивным. Что было бы, если бы основной урок действительно шел с 8 до 11 часов, а элементы других предметов были включены в протекающую эпоху таким образом, чтобы определенная тема рассматривалась с самых разных сторон, а учитель–предметник был бы также включен в этот процесс? В любом случае подобное преподавание было бы гораздо более преемственным, интересным и соответствующим жизни, чем чрезмерно быстрая смена предметов на протяжении одного школьного дня. Учителю также было бы легче осознанно обозреть то, что его ученики воспринимают в течение дня и на что ему следует опираться на следующий день. С другой стороны ясно, что вследствие такой интенсивности сопровождения класса между учителем и учениками должны быть хорошие отношения. Ведь если здесь что-то будет «не складываться», тогда каждый последующий урок станет для учителя и/или ученика новой проблемой. Поэтому обучению вальдорфского учителя придается такое большое значение, и новые преподаватели вальдорфской школы должны регулярно проходить специализированную переподготовку и посещать уроки опытных учителей.

Заботе о годовом ритме помогает работа с годовыми целями обучения, отмечание праздников года и определенных дней, а также особое внимание к дням рождения и смерти на протяжении школьного дня. Наконец, к заботе о ритмах также относится осознанная работа с восстановительными силами, действующими на протяжении ночи и со связанными с ними возможностями углубления и лучшего постижения изученного.



#### 4. Салютогенетическое воспитание маленького ребенка и дошкольника

ПитерЛанг

##### Детство в опасности

Шведский педагог и депутат Рейхстага Эллиен Кей в своей речи в декабре 1899 года выразила надежду, что 20 век станет столетием ребенка, когда потребности и интересы ребенка попадут в сферу более пристального внимания и будут лучше проводиться в жизнь. И вот 20 век позади, началось следующее столетие: хороший повод подвести итоги.

Сначала о позитивных аспектах: за последнее столетие в т.н. развитых странах значительно улучшилась медицинская помощь. Почти все дети посещают школу, и для них открыты возможности для дальнейшего образования. У детей есть права, и они защищены от государственного произвола, существует международная организация защиты детей – UNESCO. Все более широкие слои населения осознают, что детство – это достояние, которое следует охранять.

И тем не менее ситуация продолжает оставаться неудовлетворительной. По данным ООН ежедневно более 40 000 детей становятся жертвами голода и болезни. Войны, эпидемии, растущее обнищание угрожают миллионам детей всего мира.

Но и в странах, где царят мир и благосостояние, перспективы развития не являются безусловно благоприятными для всех детей. В них детство также находится под угрозой (хотя об этом и не принято говорить) на общественном, политическом и личном уровне. Кажется, что потребности детей отступили на второй план или вовсе были преданы забвению. Подобно старикам или инвалидам дети становятся нежеланными в городах. Доминируют машины, бетон и чувствительные к шуму соседи. Растущая массовая безработица и недостаточная интеграция больших групп населения непосредственно отражаются на условиях жизни и развития детей. В истории педагогики был пройден долгий путь до осознания и признания закономерностей и особенностей, присущих первым годам жизни ребенка. Лишь в середине 19 века детство стало социальной идеей, по крайней мере, в Центральной Европе. Но теперь кажется, что самостоятельное значение детства опять оттесняется на задний план в угоду техническому прогрессу и современному взгляду на жизнь. Дети и подростки рассматриваются как взрослые. Эпоха потребительства и средств массовой информации уже давно открыла перспективность детской аудитории. Детям грозит перераспределение благосостояния от низших слоев к высшим – повсюду возникает детская нищета.

Таким образом, перед 21 веком тоже стоит задача стать веком ребенка: охранять и учитывать законы развития ребенка и создавать благоприятные для детей условия жизни.

История и развитие Вальдорфских детских садов и

Международной ассоциации вальдорфских детских садов

*«Мы воспринимаем детей в основном такими, какими они приходят в школу. Когда возраст подражания уже миновал, мы можем начинать. Было очень хорошо, если бы удалось что-то принести в первые семь лет» (Rudolf*

Steiner, 23 июня 1920).

*«Мне всегда было особенно больно от того, что в вальдорфскую школу в Штутгарте к нам приходят дети, которые уже достигли принятого в Центральной Европе возраста школьной зрелости»* (Rudolf Steiner, 21.12.1921).

Оба высказывания Штайнера указывают не только на необходимость применения вальдорфской педагогики в дошкольном возрасте, из них явствует, что Штайнер распознал необходимость развития ориентированной на ребенка дошкольной педагогики еще в начале 20 столетия. После смерти Штайнера Elisabeth von Grunelius основала первый вальдорфский детский сад при Вальдорфской школе в Штутгарте (1926г). После этого появилось еще несколько детских садов в других городах. Дальнейшему развитию помешали национал-социалисты, запретившие в 1933 г вальдорфские школы и детские сады, и вторая мировая война.

После войны в Ганновере (Германия) вокруг вальдорфского педагога Клары Хаттермапп образуется круг воспитательниц, учителей и врачей, которые на основе человековедения Рудольфа Штайнера разрабатывают методику и дидактику для детского сада и работы с родителями. С этого момента число вальдорфских детских садов неуклонно растет.

С конца 50-х, начала 60-х годов посягательство на раннее детство достигло своего нового апогея. В 1956 СССР удалось запустить спутник на земную орбиту. Это техническое достижение вызвало на Западе не только шоковую волну в сфере обороны и экономики, но также сильно повлияло на представления о воспитании и образовании детей, особенно дошкольного возраста. С одной стороны, западный мир пытался нагнуть Советский Союз путем невысказанных усилий в области экономики и военной промышленности, с другой стороны, центральным звеном воспитания и образования детей дошкольного возраста стало одностороннее развитие когнитивного потенциала. Образовательно-политической целью того времени было привнесение школьных элементов в детский сад и введение более раннего возраста приема в первый класс. В противовес этим нападкам на раннее детство Klara Hattermann, Helmut von Kügelgen и другие основали в 1969 г Международную ассоциацию вальдорфских детских садов. В 70-80-е годы в Германии родители, воспитатели и учителя дали тогдашним политикам в сфере образования достойный ответ: они основали множество вальдорфских детских садов и школ. После падения «железного занавеса», который разделил Европу в 1945 году, с 1990 г началось развитие вальдорфских школ и садов в странах бывшего восточного блока.

Международная ассоциация вальдорфских детских садов сделала своей задачей поддержку и распространение вальдорфской педагогики во всем мире и способствование обмену профессиональным опытом между вальдорфскими воспитателями. Она работает в тесном сотрудничестве с Вальдорфским школьным движением.

32 страны OECD регулярно проводят исследования Pisa (Programme for International Student Assessment), в которых сравнивается успеваемость школьников стран-участников. По результатам этих стандартизованных

исследований Германия получила сравнительно плохую оценку. Это привело к возобновлению дебатов в области образовательной политики и к довольно радикальным и во многом не учитывающим базовые потребности маленького ребенка последствиям, таким как введение еще более раннего возраста приема в первый класс, тенденция к превращению в школу последнего года детского сада, сокращение гимназической ступени на год и т.д. Во всяком случае, результаты исследования влияния возраста приема в первый класс на школьную успеваемость, представленные Дармштадтским техническим университетом (Германия) в ноябре 2005 года, таковы: *«Дети, которые поступили в первый класс в возрасте примерно семи лет вместо шести, в долгосрочной перспективе имеют преимущества. Первоклассники старшего возраста являются более зрелыми, что ведет к тому, что по окончании начальной школы (через 4 года) они лучше понимают прочитанное и с большей вероятностью поступают в гимназию. В свете этих результатов польза политики по установлению более раннего возраста приема в первый класс ставится под вопрос»*<sup>20</sup>.

Что касается сравнительных исследований Pisa: стало очевидно, что их информативность достаточно ограничена. Например, первые места в их списках занимают страны с совершенно различными методами образования и воспитания. Если более детально рассмотреть дошкольную педагогику лидирующих стран, то оказывается, что в одной стране дети действительно рано идут в школу и получают когнитивно ориентированное воспитание еще в детском саду, но в другой – дети на год дольше остаются в детском саду и получают возможность развить свои способности в продолжительной игровой фазе. Вообще представляется сомнительным, можно ли с помощью критериев, выбранных ОЭСД в качестве масштаба, оценить успеваемость в совершенно различных образовательных системах. Очевидно, что человеческие таланты, склонности и способности, такие как например, фантазия, радость от игры, социальная компетентность, не учитываются в достаточной степени в этом исследовании, т.к. их влияние на успех в последующей жизни почти невозможно измерить, и об этом нельзя расспросить. В общем и целом можно сказать, что в воспитании и образовании более важно «как», чем «что»: как – качественно прожить детство и юность.

Практическое использование результатов исследования  
стрессоустойчивости и сапютогенеза

Чернобыльская авария в 1986 году потрясла жителей Европы, надолго повлияла на их чувство жизни и вызвала размышления о факторах риска для жизни в современном обществе. В том же году в Германии вышла книга Ульриха Бека «Общество риска», в которой перечислены факторы риска для жизни и развития, присутствующие в современном обществе.<sup>21</sup> Бек описывает с одной стороны риск глобализации последствий разрушения окружающей среды, вызванных цивилизацией, с другой стороны, он обращает внимание на

<sup>20</sup> Puhani, V. A. und Weber, M.: Действительно ли «кто рано встает, тому бог дает»? Исследование влияния возраста приема и первый класс на успеваемость, Техн. университет Дармштадт, 11/2005

<sup>21</sup> Beck, Ulrich: Общество риска. На пути в другое современное общество. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1986.

«факторы риска современного стиля жизни как следствие форсированного процесса индивидуализации в современных сообществах, который принуждает индивидуума постоянно инсценировать собственную биографию, принимать рискованные решения и к тому же индивидуально их оправдывать». При этом для человека открываются небывало широкие возможности самоопределения, но обратной стороной этой медали является растущая по всему миру массовая безработица, обнищание и опустошающие эпидемии (например, СПИД и др.), которые оказывают непосредственное влияние, в том числе на детей и подростков.

Здесь в игру вступает исследование стрессоустойчивости: понятие стрессоустойчивости (резидентности) происходит от английского слова «resilience» (упругость, эластичность, прочность) и означает в гуманистических науках способность человека успешно справляться с жизненными невзгодами, не сдаваться и не ломаться от несчастий и неудач.<sup>22</sup> Исходя из этого, перед современными исследователями стрессоустойчивости возникают два основополагающих вопроса, касающихся развития и воспитания детей:

1. Какие сильные стороны и навыки помогают детям развиваться позитивно, т.е. преумножать телесное, душевное, духовное и социальное здоровье, несмотря на факторы риска?

2. Как можно укрепить стрессоустойчивость ребенка педагогическими мерами?

С другой стороны, все больший интерес вызывает более общий вопрос: как формируется здоровье, почему несмотря на все факторы риска и опасности большинство людей остаются здоровыми? Исходя из наблюдения, что современная наука уделяет слишком мало внимания здоровым людям, Абрахам Маслоу, один из выдающихся психологов 20 столетия, начал исследовать сущность здоровья на здоровых людях.<sup>23</sup>

Одно время он занимался лечением тяжело травмированных людей, прошедших ад немецких концентрационных лагерей с 1933 по 1945 год, и выживших. При этом он обратил внимание на то, что многие из этих пациентов не отличались крепким телосложением, но во время террора в концлагере они черпали силу и находили опору в духовных, художественных, религиозных и социальных ценностях, что, возможно, помогло им выдержать весь этот ужас. Пытаясь найти суть понятия *здоровье*, Маслоу к своему удивлению обнаружил, что эти здоровые люди «в некотором отношении сильно отличались от других среднестатистических людей». Согласно Маслоу здоровым людям присущи среди всего прочего следующие общие черты:

- Они способны лучше воспринимать действительность.
- Они способны хорошо относиться к себе, другим и природе.
- Они естественны, спонтанны и просты.

---

<sup>22</sup> Opp. G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Что укрепляет детей — воспитание между риском и стрессоустойчивостью. Ernst Reinhardt Verlag. München/Basel 1999.

<sup>23</sup> Maslow, H. Abraham: Мотивация и личность. Ölten 1977.

- Они автономны и активны.
- Они с уважением, радостью и удивлением относятся к основополагающим жизненным благам, признавая их ценность.
- Они обладают чувством солидарности.
- Им присущ демократический склад характера.
- У них выраженные этические задатки.
- Их юмор носит не язвительный, а философский характер.
- Все здоровые люди без исключения склонны к творчеству.

Совершенно очевидно, что этот список позитивных человеческих качеств и способов поведения вызывает вопросы о характере воспитательных целей и методов воспитания в детском возрасте. Преемником Маслоу стал медицинский социолог Аарон Антоновский, родившийся в 1923 году в США и умерший в 1994 году в Израиле. Сегодня он считается «отцом салютогенеза». Его критика, направленная против архаичного медицинского мышления, исходит из того, что последнее ориентировано лишь на то, как избежать или устранить болезнетворные (патогенные) факторы, и не интересуется оздоравливающими (салютогенными) силами.

Суть салютогенетического подхода Антоновского выражается в трех условиях, которые можно рассматривать в качестве фундамента здорового образа жизни<sup>24</sup>:

1. Понятность, т.е. уверенность в том, что себя самого и мир можно понять и познать,
2. Выполнимость, т.е. вера в собственную дееспособность и в способность строить свою жизнь самостоятельно или с помощью других людей,
3. Осмысленность, т.е. способность постичь смысл в процессе переработки жизненного опыта.

Эти три аспекта, становясь способностями, приводят к тому, что Антоновский назвал *чувством когерентности* (согласованности): человек переживает смысловые взаимосвязи в себе самом и окружающем мире. Когда человек познает себя и окружающий мир, ощущает себя творцом, создающим нечто осмысленное, чувствует внутреннюю опору, тогда у него больше шансов стать более здоровым телесно, душевно, духовно и социально и не сломаться под грузом жизненных испытаний.

Какие же салютогенетические характеристики можно выявить в вальдорфской педагогике и понимании человека, на котором она основана?

От игры к чувству когерентности

Дети приходят в этот мир, будучи индивидуальностями, которые развиваются благодаря своим талантам, склонностям, интересам и преодолевая свои недостатки. Они хотят идти по жизни собственным путем. Поэтому

<sup>24</sup>Antonovsky, Aaron : Салютогенез. Развенчивание мифа о здоровье, Verlag Tübingen 1997.

воспитание начинается с наблюдения за детьми: какие у них цели, как мы можем поддержать их намерения? Как создать такое игровое пространство, в котором они бы могли подражать и проигрывать то, что они увидели и пережили?

Великий швейцарский педагог Генрих Песталоцци около 1810 года писал: *«Воспитание – это пример и любовь, и больше ничего!»*. В способе игры ребенка проявляется уровень его развития и его отношение к окружению. С другой стороны, в игре формируется способность взаимодействовать с миром на уровне действий, чувств и мыслей.

Уже в маленьком ребенке, который поднимает головку, опирается на ручки, учится сидеть, упражняется в том, чтобы научиться стоять и, наконец, делает первые шаги, проявляется человеческая воля, жажда деятельности. Эта жажда деятельности накладывает свой отпечаток на игры первых лет жизни. То, что ребенок воспринимает через органы чувств, он непосредственно воплощает в своей деятельности: получается игровая деятельность, которая во многом свободна от целенаправленности и сопровождается радостью от повторений. Если дать этой жажде деятельности и движения достаточно пространства и времени, то закладывается фундамент активного, деятельного взрослого, который хочет и может чего-то достигнуть в жизни.

Во второй игровой стадии, между тремя и пятью годами, к чистой жажде деятельности присоединяется игровая фантазия. Фантазия ребенка воссоздает мир заново, переделывает его: чувственные впечатления преобразуются с помощью чувств во внутреннем пространстве и в игре воссоздаются заново; здесь подготавливается почва для активной творческой деятельности во взрослом возрасте.

Где-то между пятью и семью годами проявляется третье качество: игру ребенка все больше пронизывают силы представления и рассудка, интенсивно развивается память, ребенок становится социальным существом. Дети играют в коллективные игры, разрабатывают правила, устанавливают договоренности. Они объединяются – подчас против взрослых – они все лучше овладевают языком и открывают для себя его неисчерпаемые выразительные возможности, они наблюдают все точнее и детальнее. Это третье качество детской игры развивает в человеке способность ясно мыслить и осознавать мировые взаимосвязи.

Каждая из этих стадий развития детской игры является незаменимой, ни одну нельзя пропустить или сократить, все они – бесценные камни в закладке фундамента позднейшего образа жизни взрослого.

Как дети учатся понимать мир

Вальдорфская воспитательница приводит свою группу на ферму. Сначала они приходят в коровник, здороваются с животными, воспринимают теплую атмосферу, глядят коров и наблюдают за тем, как они едят. Потом все идут в житницу, где стоят мешки с зерном, в которые детям разрешается заглянуть. Воспитательница покупает немного зерна и приносит его в детский сад. На следующий день зерно мелется на ручной мельнице в муку. Дети сменяют друг друга в этой тяжелой работе. Еще на следующий день из муки делают тесто, и с

помощью детской фантазии на противне появляются булочки, биточки, создания похожие на дождевых червячков и многое другое. Противни ставятся в духовку, весь детский сад наполнен аппетитным запахом печеного, все садятся за красиво накрытый стол. Настало время для обеденной молитвы и песни, в которых дети благодарят солнце, дождь, матушку землю и Бога за то, что они помогли вырасти урожаю. Завтрак проходит в радостной атмосфере, а после переходят к другим дневным делам. На этом маленьком примере можно увидеть, что в это утро дети немного больше узнали об окружающем мире, причем этот процесс проходил на пяти уровнях обучения и жизни:

- Уровень деятельности: дети были активны, они интенсивно занимались и «поработали на славу».
- Социальный уровень: все вместе они трудились и вместе завтракали и т.д.
- Мыслительный уровень: хотя детям ничего не объясняли, они смогли пережить логику событий, воспринять ее в смысловом порядке различных действий.
- Уровень чувств: посещение коровника, запах булочек, красиво накрытый стол, – все это благотворно влияет на душу ребенка.
- Морально–этический уровень: дети выразили свою благодарность, произнесли изречение, спели песню, они испытали глубокое уважение ко всему сущему, причем на примере обыденных вещей.

Для того чтобы дошкольники здоровым образом шаг за шагом учились познавать мир, учебный материал и жизненный опыт должен содержать все эти пять уровней. Ни один из аспектов не должен отсутствовать, доминировать или оттеснять другие.

Конечно же, воспитательница может показать детям весеннее поле, на котором растут злаки. Они могут участвовать в косовице хлебов осенью, наблюдать, как молотят зерно,— процесс познания мира не знает границ. Компьютеру и другим средствам коммуникации, напротив, нет места в дошкольной педагогике. Занятия с готовыми, а не добытыми собственным трудом интеллектуальными достижениями тормозят развитие собственных способностей. При этом воспитывается потребительское отношение вместо творческого подхода.

Позднее, в старших классах, ученики вальдорфской школы не только учатся использовать компьютер, они также самостоятельно собирают простые компьютеры и создают программное обеспечение, чтобы понять принципы работы компьютера.

Дошкольники деятельны по своей природе, поэтому в этой фазе развития вальдорфская педагогика носит не «объяснительный», а деятельный характер:

Дети приходят утром в группу и видят воспитательницу, которая что-то шьет, чинит игрушку или вместе с группой детей готовит завтрак. Другие дети при этом играют, находя новые идеи в игровом материале природного происхождения, который отличается простотой и красотой. Куклы, доски, платки,

еловые шишки, веревки, камни и т.д. «ждут» детей. Одни дети объединяются в разновозрастную группу и играют самостоятельно, другие нуждаются в помощи взрослого.

Распорядок дня имеет свою структуру, игры проходят как в группе, так и на улице. В ежедневных хороводах находит отражение смена времен года, переживается сущность животных и растений. Стихи, песни и разнообразные движения делают хоровод ярким событием для каждого ребенка.

Вновь и вновь рассказываются исполненные смысла истории с ясной сюжетной линией, они дают душе дышать свободно и способствуют внутренней уверенности и вере в свои силы.

Чтобы развить эти качества, ребенку необходим пример взрослого, на которого он мог бы ориентироваться. Маленькие дети совершенно уверены в том, что взрослые делают все правильно и хорошо. Дети вступают в этот мир без предубеждений, они открыты и любопытны, но без взрослых, которые бы давали им пример для подражания и сопровождали бы их на пути, дети чувствовали бы себя потерянными. *«Необходимо понимать физическое окружение в широком смысле этого слова. К этому окружению относится не только то, что материально окружает ребенка, но и то, что происходит в его окружении, что может быть воспринято его органами чувств, что из физического пространства может действовать на его духовные силы. Сюда относятся также все моральные и аморальные, все разумные и безрассудные поступки, которые он может увидеть»<sup>25</sup>.*

Дети очень внимательно наблюдают за тем, что и как делает взрослый. Осмысленны ли его действия, исполнены ли они любви и воодушевления или бездушны и поверхностны?

Согласуются ли слова и поступки? Основываясь на том, как живет, говорит и поступает человек, дети определяют его душевно–духовный настрой.

Поэтому в любом воспитательном и образовательном процессе наряду с распознаванием и развитием индивидуальных талантов и способностей отдельных детей важно также передавать им основные морально–этические, религиозные ценности, являющиеся ориентирами как для отдельного человека, так и для культуры в целом. При этом следует не читать мораль, а действовать невербально, путем создания внутреннего настроения, который воспринимается ребенком. Этот педагогический процесс может быть успешно осуществлен лишь в том случае, если воспитатель постоянно стремится к этой внутренней осмысленности и жизненной ориентации.

Дети не ищут совершенного воспитателя (такого просто не существует), но они ищут *людей*, которые стремятся к внутренней правдивости и ясности. Таким образом они подготавливаются к тому, чтобы став взрослыми, научиться распознавать смысл жизни.

На этих примерах становится очевидным, что основные элементы чувства когерентности (понятность, выполнимость и осмысленность) являются

---

<sup>25</sup> Steiner. Rudolf: Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. Rudolf Steiner Verlag 1976.



неотъемлемой частью вальдорфской педагогики. Таким образом результаты салтогенетических исследований подтверждают оправданность вальдорфского педагогического подхода.

### Формирование навыков и умений

Часто можно услышать мнение: «В детском саду «только» играют – только в школе начинают учиться «по-настоящему»». Нам бы хотелось высказаться против этого заблуждения и попытаться его устранить. Ребенок детсадовского возраста обучается, хотя неявно и невербально, зато очень интенсивно, благодаря своей способности к подражанию. Он учится *по-другому*, чем школьник. Даже многие политики в области образования впадают в это заблуждение и пытаются навязать детскому саду школьный материал и школьные методики. Следует выступить против этой распространенной точки зрения, ставящей под угрозу детство.

Если спросить, чему должны и чему хотят научиться дошкольники, то речь пойдет о так называемых базисных навыках, на которых впоследствии строится явное и объяснительное школьное обучение.

#### *1. Навык восприятия собственного тела и движения*

В последние годы ученые, врачи, учителя и воспитатели все чаще сталкиваются с детьми, имеющими нарушения осанки, ожирение и нарушения равновесия. Дети страдают от недостатка движения, их крупная и мелкая моторика развиты недостаточно. Однако, душевное и духовное состояние человека соответствует его телесной подвижности: кто не может держать свое тело в равновесии, скорее склонен к душевному дисбалансу. Способность двигаться ловко и целеустремленно решающим образом влияет на освоение языка. Умение распознать предмет и приблизиться к нему формирует восприятие и расширяет границы опыта ребенка, а также активизирует процесс развития речи.

Поэтому в вальдорфских детских садах обращается особое внимание на разнообразие двигательной активности детей. Регулярные длительные прогулки, игры и работа в саду, равно как и хороводы, пальчиковые игры, ручной труд, рисование и лепка относятся к этому спектру движений.

*Перспектива:* Обучаясь активному и разностороннему движению, дети готовятся к квалифицированной речевой и мыслительной деятельности.

#### *2. Навык восприятия*

Детям необходимо пробужденное сознание, чутко воспринимающее то, что происходит вокруг них и с ними самими. Это сознание развивается вместе с доверием к силе собственного восприятия. Поэтому дошкольнику так необходимы подлинные, нефальшивые чувственные впечатления. В вальдорфском детском саду дети переживают реальный мир, качественно созданный взрослыми. С помощью органов чувств они наблюдают взаимосвязи между явлениями и учатся их понимать. Вместе с радостью первооткрывателя постепенно они познают и элементарные законы природы.

Существенной частью педагогической работы является забота о двенадцати органах чувств. Этому развитию способствуют натуральные

продукты питания, материалы природного происхождения, не вызывающие обмана чувств, а также гармоничная обстановка комнат и приятные для восприятия сочетания цветов и материалов в окружении ребенка. Необходимая и в дальнейшем компетентность в области СМИ требует педагогического фундамента. *«Для того, чтобы действительно быть в состоянии познавать мир, дети должны вступить с ним в прямое взаимодействие в детском возрасте. Только пощупав воду, я узнаю, что это значит, что она мокрая. Помимо этого я слышу ее бульканье или звук падающих капель, вижу волны, может быть вдыхаю запах моря или травы на морском берегу, и таким образом у меня создается общее впечатление, которое вместе с другими подобными переживаниями формирует сложную и дифференцированную репрезентацию воды. ... Состоявшееся взаимодействие с реальностью является предпосылкой того, что я смогу обращаться с виртуальной компьютерной реальностью как с чем-то вторичным. Поэтому компьютеру нечего делать в детском саду и на подготовительных занятиях к школе»<sup>26</sup>*

*Перспектива:* Виртуальные миры распространяются вокруг нас, они жонглируют перед нами качествами, которые на деле не существуют. Чтобы не попасть в ловушку подобных иллюзий, дети должны учиться полагаться на свои органы чувств.

### *3. Речевые навыки*

Мышление и речь тесно связаны друг с другом. Только с помощью речи мы можем выразить свои мысли, дать имена всем вещам на свете и вступить в разговор друг с другом. Дети учатся говорить лишь тогда, когда они растут в соответствующем окружении. Пронизанное душевным теплом речевое взаимодействие между взрослым и ребенком является благоприятной почвой для развития хорошей и дифференцированной речи. Во многих странах мира за последние 20 лет стремительно вырос процент детей дошкольного возраста с нарушениями речи и речевого развития. Так, например, исследование, проведенное в 2002 году клиникой коммуникативных нарушений при университете в Майнце (Германия), показало, что сегодня у 20% детей в возрасте от трех до четырех лет, посещающих детские сады, имеется задержка речевого развития, у половины из них в настолько тяжелой степени, что это требует немедленного лечения. Беспокойство вызывает тот факт, что у этих детей нет медицинских причин для подобного нарушения развития. Профессор Гайнеманн, являющийся руководителем проекта, видит причину этого прежде всего в том, что в семьях мало говорят друг с другом, мало читают вслух и мало рассказывают. Среди специалистов распространилось понятие «молчащая семья».

Когда дети учатся рассказывать о вещах со своей точки зрения, они формируют мир согласно своим впечатлениям. Однако здесь таится еще одна проблема, связанная со слишком ранним использованием телевизора и компьютера. Нейробиологи Манфред Шпитцер и Геральд<sup>27</sup> описывают явление

---

<sup>26</sup> Spitzer, Manfred: Осторожно — монитор. Электронные СМИ, развитие мозга, здоровье и общество. Klett Verlag Stuttgart 2005.

<sup>27</sup> Spitzer, Manfred, там же; Hüther, Gerald: Инструкция по использованию человеческого мозга.

«ментальной слабости» как результат того, что мозг детей заполняется чужеродными образами как раз в то время, когда ребенок должен учиться развивать собственное видение историй и создавать собственные образы.

Еще в начале 20 века Рудольф Штайнер обращал внимание на непосредственную взаимосвязь между качеством восприятия и развитием детского мозга: «Если ребенок до 7 лет видит в своем окружении только безрассудные поступки, то его мозг принимает такую форму, которая в позднейшей жизни делает его приспособленным только к подобным глупостям».<sup>28</sup>

Когда ребенок начинает говорить – вопрос индивидуальный. Но всем детям нужны хорошие речевые примеры, чтобы впитать в себя родной язык.

Поэтому в вальдорфских детских садах большое значение имеют песни, истории, сказки, стихи, пальчиковые игры и хороводы. Речь воспитательницы должна при этом быть ласковой, ясной, четкой и образной и соответствовать возрасту ребенка. При этом следует избегать сюсюканья и абстрактных объяснений.

*Перспектива:* Ранняя, активная и тщательная забота о развитии речи, возможность высказать все, что хочется, без постоянных исправлений, возможность в течение продолжительного времени слушать речь взрослых – все это является базисом для последующей радости от чтения, способности к чтению и хорошего понимания прочитанного у подростков и взрослых.

#### *4. Фантазия и творческие способности*

В нашем нормированном и жестком мире со множеством готовых клише довольно сложно быть креативным и обладать развитой фантазией, поэтому развитие этих способностей представляет собой большую педагогическую задачу.

Дети приносят с собой силы фантазии и творчества, они хотят развивать их в детском саду, но им необходима соответствующая атмосфера. Например, детей 4–5 лет можно застать за таким разговором: «Я теперь буду мамой, а ты пойдешь на работу, чтобы зарабатывать деньги. А ты будешь ребеночком, а ты – собачкой. Я сейчас буду готовить еду. Сегодня на обед будет пицца. Я сейчас построю машину для раскатывания пиццы...».

Детская фантазия берет элементы мира восприятия и собственного опыта и строит из них свой собственный мир, примеряет роли, изобретает небывалые аппараты.

Поэтому немецкий физиолог Вильям Штерн пишет о «детской творческой силе», которая с одной стороны опирается на реальный чувственный опыт и переживания, а с другой стороны является «силой, которая дает детям способность создавать такой мир, какого в данный момент и в данном месте не существует»<sup>29</sup>. Для дальнейшего развития человечества, общества и культуры

---

Walter-Verlag Düsseldorf 2002.

<sup>28</sup> Rudolf Steiner: там же.

<sup>29</sup> Stern, William: Физиология раннего детства. Quelle und Meyer, Heidelberg 1967

необходимы творчество и фантазия.

Развитие детской фантазии и забота о ней принимает в вальдорфском детском саду конкретные формы. В нем нет монофункциональных фабричных игрушек: все материалы из окружения ребенка можно использовать в творческой игре, в ролевых играх участвует вся обстановка комнаты; рассказанные истории побуждают детей к игровой деятельности и находят в ней свое отражение. Кукольные спектакли, которые показывает воспитательница, пробуждают в ребенке интерес к самостоятельной игре с куклами.

Детская фантазия использует все, что ей предлагается. И, поскольку дети еще плохо умеют различать плохое и хорошее, задача педагога состоит в том, чтобы это делать.

*Перспектива:* Все, что связано с фантазией и искусством, расширяет душу и сознание человека. Способность к творчеству, заложенная в раннем детстве, оборачивается в юношеском и взрослом возрасте богатством идей, душевной и духовной подвижностью в повседневной жизни и на работе.

### *5. Навык социальности*

Дети социальны от рождения и хотят, обучаясь, входить в мир человеческих взаимоотношений. Процесс обучения начинается в семье и продолжается в детском саду. При этом именно в наше время важно, чтобы детский сад создал основу для приобретения социального опыта, так как структура семьи сильно изменилась и в некоторых маленьких семьях нет достаточного социального пространства для упражнений.

В социальном общении главное заключается в том, чтобы всегда соотносить желания и потребности отдельного человека с сообществом в целом. Важно, чтобы в сообществе было место для интересов каждого его члена, а также, чтобы можно было опереться на существующие договоренности и правила, что рождает атмосферу доверия. Именно дети нуждаются в сообществах, где они могут научиться этим многочисленным социальным правилам, чтобы применять их в последующей жизни.

Вальдорфский детский сад создает такое жизненное пространство. Здесь дети учатся быть включенными в ритм дня и недели, они узнают, что есть правила и задания для каждого ребенка в группе (например, что-то убрать, накрыть на стол, полить цветы и т.д.). Во время этих дел ребенок всегда может брать пример со взрослого. Дети учатся брать на себя ответственность. Они также видят своих родителей, которые принимают активное участие в общественной жизни детского сада, например, ремонтируют комнату, работают в саду весной и осенью и т.д.

Ремонтируя игрушку, стирая белье или празднуя вместе с другими, дети переживают, что социальному сообществу необходимо много активных людей.

Нам взрослым в этом помогает медитативное изречение Рудольфа Штайнера, данное им для социальной этики современных сообществ: *«целительно лишь то, когда в зеркале человеческой души отражается вся община, и когда в общине живет сила каждой души».*

*Перспектива:* Без социальной компетентности жизнь человека в сообществе полна конфликтов, и зачастую она деструктивна. Если рано учить детей социальным жизненным правилам, то могут возникать сообщества, где все и каждый в отдельности могут вносить свой вклад в соответствии со своими интересами и способностями.

#### *б. Способность к мотивации и концентрации*

В педагогических кругах, детских садах, школах и среди детских врачей много говорится в последнее время об одной болезни детского возраста. Речь идет о гиперактивных детях, о детях с синдромом нарушения внимания, а также о детях, которым просто сложно сконцентрироваться, которые нервозны, страдают нарушениями сна и т.д. Эти дети обделены радостью созидания, а также у них страдает способность некоторое время заниматься определенным делом.

Все больше детей в детских садах и школах ежедневно получают лекарства, которые должны их «успокоить». При этом лечатся лишь симптомы, а не причины, не говоря уж об отдаленных последствиях, которые могут проявиться спустя десятки лет.

В детском саду речь идет не о том, чтобы лечить детей с нарушениями поведения. Но важно действовать профилактически, поскольку многие из этих нарушений являются следствиями современного образа жизни, в котором царит нехватка времени, суета, стресс, ориентация на результат, шум и потребление средств массовой информации, что дезориентирует детей.

Поэтому педагоги вальдорфского детского сада стараются создать радостную ненапряженную атмосферу, в которой детям будет уютно и хорошо.

Современным детям необходима возможность пережить взаимосвязанность действий для того, чтобы совершать собственные поступки. У маленьких детей разносторонние интересы, они любопытны и легко и быстро отвлекаются; это свойственно сущности маленького ребенка. Поэтому очень важно, чтобы повсеместная суета, поверхностность и скука не распространялись в детских садах.

Регулярные повторения, ритмическое построение дня вплоть до переживания круговорота года с его многочисленными праздниками помогают пробудить и укрепить способность к концентрации у ребенка.

Дети хотят действовать самостоятельно, и следует всегда удовлетворять эту базовую потребность, если это возможно и имеет смысл. При этом надо помнить, что избыток предложений препятствует выработке намерения к действию. Все обстоит как раз наоборот: чем меньше, тем лучше. По этой же причине в вальдорфских детских садах практикуется воздержание от средств массовой информации, причем не в силу враждебного отношения к технике, а для того, чтобы защитить детей от отвлекающих факторов и избыточной нервной стимуляции, которые негативно влияют на процесс развития головного мозга.

*Перспектива* Необходимо усилить оздоравливающие и стабилизирующие факторы в дошкольной педагогике. Дети, возраставшие в себе уверенность и стабильность, становятся сильными, активными подростками и взрослыми.

## 7. Морально–этические ценности и навыки

Как детям, так и взрослым в жизни необходимы духовно–душевные ориентиры, представления о ценностях и задачи, с которыми они смогли бы самоотождествиться. Детям нужны правила, ритуалы, ясность и истинность. При этом речь не идет о том, чтобы читать детям мораль. Кто это делает, тот обучает детей в лучшем случае чтению морали, но не самой морали. *«Не речи о морали, не рассудочные поучения воздействуют на ребенка в заданном направлении, а то что окружающие его взрослые делают на его глазах. ... Здоровое зрение развивается в том случае, когда ребенка окружают правильные цветовые и световые соотношения, а в головном мозге и кровообращении закладывается физическая основа для здорового чувства морали, если ребенок видит моральные поступки в своем окружении»*<sup>30</sup>

Так, например, дети хотят иметь перед собой пример взрослого, который бережно обращается с природой, они хотят переживать благодарность в обеденной молитве, они хотят иметь дело с родителями и воспитателями, которые заботятся о больных и нуждающихся и стараются строить социальную жизнь с большей любовью и с меньшей ненавистью, завистью и недоброжелательством. Им нужны родители, активно принимающие участие в жизни детского сада, в общественных союзах, политике.

*Перспектива:* Дети, которые смогли ощутить, что взрослые постоянно стремятся к ясности и правдивости, работают над морально–этическими ориентирами, – эти дети с большей вероятностью станут подростками и взрослыми, вносящими творческий вклад в культуру.

В 1998 году в ЮАР открылся один из центров вальдорфской педагогики. Тогдашний президент Нельсон Мандела выступил с приветственной речью на открытии. Мы хотели бы завершить эту главу его словами, вселяющими в нас мужество к дальнейшей борьбе за право детей на их детство: *«Ни в чем так явно не проявляет себя общество, как в отношении к своим детям. Наши успехи следует оценивать по уровню счастья и благосостояния наших детей, которые являются одновременно и самыми чудесными гражданами, и великим сокровищем каждого общества»*.

### 5. О практическом применении вальдорфской педагогики

Михаэла Глэклер

В учительских коллегиях, на конференциях учителей, а также среди школьных врачей, работающих в вальдорфских школах, множество разговоров было связано с вопросом: что следует включить в рабочие материалы конференции? Мне были заданы нижеследующие вопросы, которые все без исключения возникли из практики и ответы на которые опять же необходимы для практики. Я надеюсь, что ответы на эти вопросы помогут вам в работе, и этот диалог будет продолжен.

---

<sup>30</sup> Steiner, Rudolf: там же.

## 1. Как мне набирать материал для следующего класса, для следующего года обучения? Когда начинать, как собирать литературу?

Школьные годы являются не только календарными временными отрезками. Ритмы дня, недели, месяца и года являются *центральными физиологическими ритмами развития* человеческой конституции. Поэтому лучше всего подготавливать школьную тематику всего года совместно всей учительской коллегией одного класса в конце года или же перед началом школьного года (т.е. в начале или в конце летних каникул). Классный учитель представляет темы относящихся к данному году эпох учителям–предметникам. Он обсуждает имеющиеся у него по этим эпохам вопросы с учителями–предметниками, которые со своей стороны дают советы и размышляют по поводу того, каким образом они смогут преподавать свой предмет в рамках предложенных тем данного года. Как показывает практика, на подобные *Ежегодные классные конференции* хорошо приглашать опытного (возможно, уже вышедшего на пенсию) классного учителя, коллегу, обладающего большим опытом. Сбор литературы должен быть ориентирован на те вопросы, которые больше всего интересуют данного учителя и которые кажутся ему наиболее продуктивными для их проработки с учениками. Практика также показывает, что полезно спрашивать коллег, которые недавно закончили данную эпоху. Можно проконсультироваться с исследовательским центром Союза свободных вальдорфских школ в Штутгарте, Германия. Также во многих областях «старая» литература часто более наглядна и лучше подходит для преподавания в начальных классах. С помощью поисков в интернете или благодаря обсуждению с коллегами можно дополнить ее в отношении самых новых данных. В любом случае важно включать результаты актуальных исследований или точек зрения из современного общественного контекста.

С точки зрения времени наиболее экономично спокойно заниматься поисками наиболее существенной литературы во время больших каникул, а не в спешке и суете повседневной жизни между эпохами. При чтении цикла докладов Рудольфа Штайнера, касающихся учебного плана (GA 295) можно заметить, что там особенно детально проработан пример эпохи питания и здоровья. Любая «эпоха» – это не четко отграниченная от других область профессиональных знаний, но скорее разумное объединение различных профессиональных областей для освещения *одной центральной идеи, относящейся к обширному целостному контексту понятий и вещей*. Именно эту идею необходимо прорабатывать на протяжении четырех недель. В отношении эпохи здоровья это мысль об исцелении и упорядочивании, которая возникает на основе понимания сложных целостных взаимосвязей. Необходимо помимо вопросов здоровья человеческого организма обсудить вопросы глобального и территориального здоровья, возникающие в связи с вопросами транспорта и распределения в области сельского хозяйства и мировой экономики. Здоровье человека нельзя рассматривать изолированно от здоровья земли и здоровья или болезни экономической жизни или общего распределения социальных благ. Такая проработка «идеи одной эпохи» требует объединения нескольких предметов и тем самым направляет социальную жизнь коллег в школе в интересное и вдохновляющее русло. Такая ежегодная классная конференция всегда нуждается

в помощи отдельных учителей старших классов, профессиональные знания которых необходимы для отдельных эпох. Так же при планировании речь может идти о том, чтобы например пригласить преподавателя истории или социологии, для того, чтобы выделить отдельное время из основного урока для рассмотрения темы мировой экономики, или же для ответа на сложные специфические вопросы. Когда ученики видят, что учителя также представляют собой обучающееся и развивающееся рабочее сообщество, они начинают ощущать себя в своем классе его отображением, что мотивирующим образом сказывается и на отношении к учебе каждого из учеников.

После того, как в общем и целом год спланирован, можно переходить к срокам, отмечая их в календаре, включая и то время, которое понадобится для проверки домашних заданий, классных работ и подготовки нового материала.

## 2. *Как выглядит внутренняя подготовка?*

Она разделяется на два аспекта: подготовка в отношении самого себя и в отношении учеников. Что касается учеников, самое главное – это умение представить себе как можно живее телесно–душевный облик отдельных детей соответствующего возраста. Воспоминания о собственном детстве, наблюдение за учениками этого возраста, беседы с опытными коллегами и/или детскими и подростковыми психиатрами могут помочь создать правильный душевный настрой, который еще сильнее разовьет интерес к более глубокому изучению человековедческих советов и указаний Рудольфа Штайнера по поводу учебного плана, которые он давал для детей разных возрастов. В настоящий момент они очень хорошо структурированы в учебных планах и руководствах Союза вальдорфских школ в Германии, Англии и США, поэтому их несложно отыскать и проработать, лучше всего в группе с двумя–тремя коллегами. Иногда подобные человековедческие вопросы и вопросы развития рассматриваются в группе заинтересованных учителей и родителей. Чем лучше человек разбирается в условиях развития отдельного подростка, тем более тонким становится понимание, и тем меньше возникает склонность к тому, чтобы лично воспринимать в том числе и провокации и дисциплинарные нарушения. Они начинают видаться как интересные педагогические задачи, состоящие в том, чтобы дать ученикам то, что действительно поможет им на данном этапе их развития.

Для самого учителя важнейшей частью внутренней подготовки к преподаванию того или иного материала является *его собственный жизненный вопрос*, который связывает его с данным материалом. Своя, личная точка зрения – вот то, что становится источником творческой подготовки урока. Если ее нет, человек начинает искать рецепты и советы. Но они лишь на время могут скомпенсировать нехватку собственного интереса и отсутствие своей точки зрения. Учеников особенно интересует *то*, что серьезно интересует *их учителя*. Детям и подросткам быстро становится неинтересно, когда они замечают, что учитель мог бы прожить и без этого. Поэтому важно понять, почему, например, германская мифология, аллитерация и действия с дробями в 4 классе сопровождают предпубертатный период.



Внутренняя подготовка означает поиск внутреннего подхода к «сущности», к «духу» той темы, о которой идет речь, например, к химическому опыту, какому-либо историческому факту, стихотворению и др. Ничто не является лишь внешним. Следует всегда искать глубокие взаимосвязи, осмысленность, «духовную связь», благодаря которой то, что кажется повседневным и незначительным становится чрезвычайно интересными и многозначным.

### 3. *Как мне полюбить детей, в особенности «трудных»?*

Любой человек сложен, когда его не понимают. Почему это так? Дело в том, что человек (не важно, взрослый или ребенок), ощущая, что его не понимают, плохо чувствует себя в своей шкуре. А у того, кто чувствует себя неудобно, снижается порог агрессивности и повышается стремление к провокационным действиям. Это означает, что этот человек гораздо легче выходит из себя и негативно реагирует на окружение, чем тот, кто чувствует себя принятым, чувствует поддержку и понимание. Подобным же образом дело обстоит с прощением. Я реально могу простить лишь то, что я действительно понял. Лишь после этого «развязывается» узел непонимания и неприятия. Когда дети чувствуют, что человек внутренне старается их понять и помочь им, это действует на них успокаивающе и положительным образом влияет на их поведение. Если же у них возникает впечатление, что от них чего-то ожидают, а это что-то переживается ими как недоступное или же не соответствующее их собственному восприятию и представлениям, они начинают более или менее успешно противиться этому, строя соответствующие барьеры.

Что же можно сделать практически? Очень помогает – живо представить себе вечером «сложного» ребенка. Важно рассматривать ребенка, ученика без антипатии, таким, каков он есть. Подобное рассмотрение (в котором оживает то, что является выражением сущности ребенка, и при этом не подвергается осуждению, не связывается с личными симпатиями и антипатиями) приводит к тому, что возникает истинная духовная эмпатия. Тогда удастся настолько идентифицироваться с ребенком, что можно внутренне прочувствовать его своеобразие, сопережить его и понять, как в данный момент развивается данное человеческое существо и спланировать следующие шаги педагогической работы (уроки, мероприятия, помогающие развитию ребенка, беседы и т.д.).

### 4. *К чему следует стремиться, и что реально можно сделать за один учебный год?*

В конце учебного года характеристика успеваемости каждого школьника отражает для него самого и его родителей его успехи и недочеты. Происходит не выставление оценок за успехи, а *описываются процессы развития*. Это описание тем более точно и объективно, чем более ясным образом учитель перед началом данного учебного года или в конце предыдущего учебного года представил то, что данный ученик сможет достичь в этом году. Подобно тому, как терапия невозможна без диагноза и терапевтических целей, так не следует начинать учебный год, не имея определенных образовательных целей, учитывающих развитие учеников и требования нового учебного года. Если учитель скажет данному ученику: «Вот этому ты можешь научиться в этом году, и я буду делать

все для того, чтобы ты смог достичь этой цели», тогда это высказывание станет мощнейшей мотивирующей силой, которая будет не только связывать учителя и ученика в их ежедневной работе, но и поможет пережить сложные периоды. Если же учитель заметит, что он ошибся, поставив недостижимую или слишком простую цель, ему следует оценить свою неудачу или неправильное планирование. Подобные ошибки лучше всего научат его необходимой точности. Основываясь на них, он сможет определить новую цель обучения. То же самое произойдет в том случае, если ученик будет развиваться намного быстрее или легче, чем он предполагал. При подобной заботе о личных отношениях неоценимую помощь могут оказать данные Рудольфом Штайнером медитации для учителей. Они помогают построить диалог от сердца к сердцу, который не становится поверхностным, звуча в повседневности, но происходит ночью, в тишине и молчании.

#### 5. *Что может помочь научиться спокойствию?*

Важнейшую помощь при работе со спокойствием может оказать работа над вопросом: Чем я могу быть довольным, за что я могу быть благодарным жизни? Чем более довольным и благодарным является человек, тем более спокойным он может быть. Поэтому вера в собственную судьбу и уверенность могут оказать в этом вопросе решающую помощь.<sup>31</sup>

Именно вследствие того, что существует так много поводов к недовольству (как в личной, так и в общественной жизни) порог раздражимости часто столь низок, что мы очень легко впадаем в недовольство и часто раздражаемся по мелочам намного сильнее, чем требуется. Мы реагируем чрезмерно эмоционально или резко, обижая учеников или коллег.

В этом вопросе также может помочь вечерний обзор дня, в конце которого необходимо вспомнить, в какие моменты возникло нетерпение, агрессия или недовольство, и чем они были вызваны. Чем более ясно человек сам осознает, при каких обстоятельствах он теряет контроль над собой, тем легче будет с одной стороны избегать подобных ситуаций или же стремиться к тому, чтобы в сходных ситуациях реагировать более осознанно. Становится ясно, что когда человек на что-то реагирует агрессивно, он дает тому, на что он реагирует, слишком большую власть над собой или над ситуацией. Человек позволяет другому человеку (взрослому или ребенку) определять его поведение и манипулировать им. Поэтому решающее значение имеет то, чтобы человек с помощью самообучения и работы над внутренним спокойствием и расслабленностью научиться *действовать самостоятельно*, а не всего лишь *реагировать* на других.

Наиболее частыми причинами потери внутреннего спокойствия является высокая раздражимость, обусловленная усталостью, голодом, личными проблемами, с которыми человек с трудом справляется, или же особенности темперамента (сложнее всего здесь приходится холерически–меланхолическим людям).

---

<sup>31</sup> Lin, Jean–Claude: Добродетели разных месяцев, Verlag freies Geistesleben 1999

## 6. *Как установить конструктивные отношения с коллегами?*

Рабочие отношения с коллегами строятся таким же образом, как было описано в третьем вопросе в отношении детей. Чем лучше я понимаю, почему данный человек мыслит и воспринимает ситуацию таким образом, тем более конструктивно я могу выстроить с ним свои отношения. Вопрос состоит лишь в том, что делать, если другой человек по определенным причинам нам очень несимпатичен (эгоистичен, нечестен, интриган, многословен, несерьезно относится к вальдорфской педагогике и т.д.) Здесь могут помочь следующие две вещи: во-первых, следует понаблюдать, как по-другому влияет на других людей этот (кажущийся вам несимпатичным) коллега. Т.е. необходимо выяснить, при каких обстоятельствах этот человек показывает себя с лучшей стороны, и следует научиться замечать эти лучшие стороны. Во-вторых, необходимо все время заново и без предубеждений подходить к этому человеку и обсуждать с ним обычные для школьного дня моменты, не затрагивающие негативные чувства и суждения. Особенно позитивное влияние оказывает заданный такому «сложному» коллеге вопрос о том, может ли он помочь в организации вечера для родителей, экскурсии или в каком-нибудь другом мероприятии. При этом мы одновременно решаем две задачи: мы проводим необходимое для школы мероприятие и достигаем того, что отношения с таким человеком приобретают объективный характер. Иногда кажущаяся лживость и имеющиеся проблемы решаются, когда становится понятно, что речь шла о недопонимании или действительной неспособности данного человека. Можно заметить, что на ситуацию повлияло незнание, неумение или нежелание, или же непонимание или ощущение непричастности. «Намерения» или же злой «воли» не было и в помине. Подобное поведение оказывает на учеников очень глубокое впечатление. Как правило они знают о качестве отношений между коллегами лучше, чем некоторые коллеги... (включая и то, кто с кем и как дружит...)

Рудольф Штайнер в своем докладе «Как можно преодолеть душевную нужду современности?»<sup>32</sup> дает следующий совет: *...необходимо принять каждого человека таким, какой он есть, и затем попытаться из того, какой он есть, извлечь самое лучшее.* В обычной жизни (в противовес этому совету) мы часто большое значение придаем тому, чтобы *нас самих* принимали такими, какие мы есть, и одновременно мы с охотой «работаем» над тем, чтобы улучшить *других*. Если мы это делаем, мы умножаем эту вездесущую душевную нужду.

## 7. *Благодаря чему происходит «образование чаши», о которой говорит Рудольф Штайнер в первом докладе общего человековедения?*

Мысли, чувства и волевые намерения человека являются не только выражением личных идей, желаний или действий. Помимо этого они действуют в межличностной сфере, разделяя, связывая, побуждая к действиям или же тормозя их. Воздействия настроения, климата и атмосферы межличностных отношений в учреждениях или в учительской коллегии – чрезвычайно многообразны. Так существует «дух дома», семьи, фабрики, школы. Каждый человек может самостоятельно понаблюдать, какие мысли, чувства или

<sup>32</sup> Рудольф Штайнер: Связь между живущими и умершими, GA 168, Dornach 1995

импульсы к действиям зарождаются в нем в зависимости от того, живет ли он в конструктивном или в деструктивном окружении. При образовании учительской коллегии первой вальдорфской школы Рудольф Штайнер стремился к тому, чтобы осознанно работать над оздоровлением психосоциальной атмосферы школы. Сегодня еще более важно создать и поддерживать в коллегии осознание того, что возможно существование подобной субстанциальной прочной оболочки (т.е. чаши). Почему? Поскольку не только отдельный человек ищет сегодня внутренние (духовные) ориентиры и поддержку, даже если эти поиски остаются неосознанными. Человеческим сообществам также требуются идеалы, принципы, идеальное и/или духовное сопровождение и указание пути. Что такое учредительный акт? Он имеет смысл лишь в том случае, если он становится прочной основой того, что на нем будет построено. Учредительный акт вальдорфской школы охватывал основные курсы педагогического человековедения, методики и дидактики, а также составления учебного плана. Он охватывал также и торжества, поскольку Рудольф Штайнер с вальдорфскими учителями хотел осознанно посвятить первый урок служению высшим сущностям, которые, являясь ангелами-хранителями, стоят за учителями и учениками, являясь архангелами – способны к инспирации сообщества и, являясь духами времени – могут пробудить «добрый дух» данной эпохи. Подобное действие и обет может продолжать действовать на протяжении долгого времени; но для этого постоянно необходимо *совершенно свободное решение* каждого отдельного человека. Каждый учитель в коллегии должен сам определить и сформировать суждение о том, готов ли он и как именно он готов участвовать в подобном духовном акте основания школы. Однако, его необходимо признавать и уважать, если учитель хочет участвовать в работе школы и являться ее представителем. Насколько осознанное обращение к миром ангелов не связано с каким-то одним религиозным вероисповеданием, настолько же и вальдорфская педагогика не является духовно ограниченным пространством. Скорее, она предоставляет возможность способствовать научной работе с душой и духом человека в рамках современной педагогики и предоставляет учителям возможность использовать образ собственной профессии в духовном смысле как шанс развития. Так благодаря Рудольфу Штайнеру действует характер основания вальдорфской школы и образование коллегии, если происходит постоянная работа над учреждением сообщества работающих вместе коллег. И подобно любому духовному импульсу, такой учредительный акт нуждается в опеке. Она может заключаться, например, в том, что каждый коллега, который в качестве нового члена приходит в коллегию при первой возможности знакомится с этим учредительным актом вальдорфской школы и с протоколами этого акта, составленными Гербертом Ханом, Каролиной фон Гейдебрандт и Вальтером Йоханнесом Штайном. Как показывает практика, совместное чтение этих протоколов полезно проводить в начале учебного года на первой конференции коллегии и при принятии нового человека в совет управления школой. Имеет смысл создания своих собственных или подобных «ритуалов» (ср. идеи по этому поводу Кристофа Вихерта). Для того, чтобы понять импульс создания подобной чаши, которая служит для привлечения духовной субстанции и помощи духовного мира в повседневную школьную работу, полезно изучать

высказывания Рудольфа Штайнера по поводу деятельности иерархий ангелов, архангелов и духов времени (архаев) в человеческой душе. Именно ангелы могут действовать в человеческом мышлении с их легкокрылостью и прозрачностью, когда в нашем мышлении царит духовное, когда наши мысли ориентированы на свет и тепло, огонь идеалов. Подобным образом архангелы могут действовать в человеческом чувствовании, если оно наполнено доверием и любовью, и связывать людей и группы людей. Опыт показывает, что негативные эмоции приходят сами по себе, имеют в себе нечто демоническое и часто их можно преодолеть и проработать только в результате долгой и мучительной работы над собой. Не только каждый отдельный человек обладает «теневой стороной», но и любое сообщество людей, которые работают вместе. Там царят не ангелы и архангелы, а демоны, «падшие ангелы». Позитивные чувства, напротив, как правило не возникают сами по себе, они предполагают наличие определенной непредубежденности и позитивности по отношению к другим людям и к жизни. Что касается импульсов к действию и волевым импульсов, то эта сфера связана с духами времени. Настоящее и будущее определенной временной эпохи создается постоянной деятельностью. Вопрос состоит лишь в том, какой дух вдохновляет людей к действиям, какие тенденции или творческие идеи действуют мотивирующим образом. И тогда возникает критический вопрос по поводу свободы и возможности манипулирования людьми, или же, выражаясь языком религии или духовности: какому духу вручаю я ведение моей души, какому духу я хочу служить? Вальдорфская педагогика и стоящая за ней антропософия занимают в этом вопросе четкую позицию:... *речь идет о духовном водительство людей и человечества, которые чувствуют внутренний долг следовать принципам развития правдивости (в отношении мышления и наблюдения), любви (в отношении жизни чувств) и свободы (в отношении воли и действий):* при этом речь идет не о вероисповедании или каком-то определенном духовном течении. Скорее речь идет о сущности общечеловеческого начала, которое частично или полностью присутствует во всех религиях и философских системах. Речь идет об основополагающем научном знании о духе и душе человека, которое доступно любому человеку, не зависимо от того культурного окружения, научного, художественного или религиозного воспитания, в котором он вырос. *Речь идет о самом человеческом духе, о непредубежденном мышлении, чувствовании и волеии, о свободном решении, касающемся того, каким мыслям, чувствам и волевым импульсам человек хочет предоставлять пространство в собственной душе, и, в конечном счете, следовать.* Поэтому меня трогает изречение Рудольфа Штайнера, которое он написал ко дню основания нового здания Вальдорфской школы в Штутгарте 16.12.1921:

*Пусть царит то, что может дать духовную силу в любви*

*Путь действует то, что может дать духовный свет во благе*

*Из сердечной уверенности*

*Из душевной твердости*

*Юному человеческому существу*

*Для телесной силы*

*Для душевной глубины  
Для духовной светлости  
Этому пусть будет посвящено это место  
Пусть чувство молодости найдут в нем  
Одаренные силой, дающие свет  
Воспитатели человек*

*Помня в своих сердцах о духе,  
Который должен здесь царить,—  
Те, кто погружает здесь камень как символ  
Как укрепляющую основу  
Над которой должна  
Жить, царить, действовать  
Освобождающая мудрость  
Укрепляющая духовная сила  
Проявляющаяся духовная жизнь.  
Да признают они это:  
Во имя Христа  
С чистыми помыслами  
С доброй волей<sup>33</sup>*

Ниже идут 42 подписи учителей и сотрудников, а также людей, ответственных за строительство здания. Когда в конце церемонии заложения камня основы упоминается имя Христа, очевидно, что это имя не используется в религиозно-конфессиональном смысле. Скорее, это имя означает общечеловеческое, любовь к развитию человечества, которая должна действовать в школе во время каждого занятия в отношении индивидуального и социального развития, когда один человек хочет понять другого и когда внимание уделяется *общечеловеческому началу*, которое развивается в учениках. Это общечеловеческое начало, живущее в стремлении к истине, любви и свободе, является субстанцией развития, которой помогают связанные с развитием человечества духовные иерархии. Но поскольку эти иерархии уважают свободу человека, они могут помогать развиваться, посылая добрые идеи, вдохновляя жизнь чувств и мотивируя поступки только тогда, когда данный человек сам этого хочет и (благодаря работе над собственной душой) открывается этим силам добра. Именно к этому Рудольф Штайнер хотел привлечь внимание. Так же он хотел помочь развитию сообщества доброй воли с помощью образования «чаши» из стремления к добрым мыслям, чувствам и действиям.

#### **8. Как мне сохранить увлеченность профессией?**

Увлеченность профессией учителя можно поддерживать с помощью трех

---

<sup>33</sup> Штайнер, Рудольф: Мантрические изречения, GA 268, Seite 274/75

вещей: благодаря интересу к судьбе отдельных учеников и их социальному окружению, благодаря интересу к предмету обучения, который человек преподает, и благодаря интересу к той эпохе, в которой будут жить дети и подростки. Именно интерес связывает родителей, учителей и учеников и помогает создать атмосферу тепла и симпатии и избежать синдрома выгорания или же погружения в рутину. То, что в немецких газетах пишут о том, что в настоящее время учителя раньше всех других профессий выходят на пенсию, заставляет о многом задуматься.

9. *Как мне создать духовную связь со своими учениками?*

Духовная связь с другим человеком и в особенности с ребенком основана на альтруистических мыслях о его ангеле, т.е. о течении его судьбы. Задача состоит в том, чтобы слиться с нею и действовать в соответствии с принципом: *пусть свершится не моя, а Твоя воля*. Тот учитель и воспитатель, который живет с вопросом: как я должен вести себя, обращаться с ребенком или устанавливать ему границы так, чтобы он научился как можно более активно действовать *самостоятельно* и смог развить свои способности? – этот учитель связан с ребенком духовным образом и способствует его развитию.

10. *Может ли самоуправление улучшить деятельность учителей и насколько можно сочетать самоуправление с преподавательской деятельностью?*

Самоуправление вальдорфской школы является непременным условием ее существования. Почему? Лишь самостоятельные и отвечающие за собственные действия люди могут воспитать свободных детей и подростков. Свободная духовная жизнь полностью зависит от личной ответственности и тем самым от самоуправления. Самоуправление может и непосредственно влиять на преподавательскую деятельность, которая становится более эффективной, чем в случае если решение вопросов, касающихся работы учителей, вплоть до размеров их зарплаты, принимаются администрацией. Чем больше учителя будут думать и соучаствовать в определении своей собственной судьбы, тем более свободными, осознанными и прежде всего самостоятельными станут они в организме школы и станут для учеников примером независимой организации жизни. Однако самоуправление требует определенного обучения, о проведении которого должна позаботиться коллегия учителей. Часто финансовое самоуправление не ладится; тогда можно отложить деньги и нанять бухгалтера, а вместо бухгалтерии обучать учителей вопросам управления и более осмысленным образом распределить связанные с ним задачи. Конечно же, можно многое поручать другим людям, но все же учительская коллегия должна всегда принимать окончательное решение в административных вопросах.

11. *Может ли медитация улучшить мою работу? Если да, то с чего начинать?*

Что такое медитация? Почему она может улучшить качество работы? Просто потому, что медитация означает душевное состояние, которое способствует возникновению внутреннего спокойствия, здоровых чувств, таких как благоговение, благодарность, искренность, внутренняя независимость и мужество. Одно из наиболее полезных высказываний Рудольфа Штайнера по

поводу медитации находится в работе «Порог духовного мира»<sup>34</sup>, где он в первой главе говорит о доверии, которое мы можем испытывать по отношению к мышлению, и которое объясняет сущность медитации. Если удастся создать определенное душевное спокойствие, тогда мышление сразу же начинает ощущаться более интенсивно, и приходишь к выводу, что каждый человек доверяет своему мышлению. Даже тот, кто сомневается во всем, все же не сомневается в том, что именно *его собственное* мышление привело его к этому сомнению, и что в конечном счете только с помощью *своего собственного мышления* он может воспринять и, если он этого хочет – преодолеть это сомнение. Поэтому первое медитативное упражнение может заключаться в том, чтобы осознать доверие к собственному мышлению. Это подготовительный шаг к тому, чтобы со всем возможным спокойствием сконцентрироваться в настоящем на отдельных словах, мыслях, медитативных концепциях и начать внутренний душевный и духовный диалог, который мы и называем медитацией. Когда (в особенности учителя) задают вопрос, с чего начинать, можно ответить, что работа ведется по двум направлениям. Во-первых, Рудольф Штайнер в послесловии к своей медитативной книге «Как достигнуть познания высших миров» пишет, что эту книгу можно рассматривать как разговор, который автор ведет с читателем. Это означает не больше и не меньше чем то, что человек, задавая свой наиболее важный вопрос (например, с чего мне начать?), может приступить к чтению этой книги и ощутить, как во время чтения у него начинают возникать определенными мысли или чувства в душе, которые можно понять как прямой ответ на собственный вопрос. Даже если рассматривать эти возникающие при чтении мысли и чувства лишь в качестве возможных идей или «ответов», они все же есть и они могут (если человек этого хочет) помочь в решении актуального вопроса. Второе направление работы состоит в изучении медитативно выработанного человековедения (GA 302a)<sup>35</sup>. Работа над человековедением, размышление о нем, его художественно–процессуальное осознание является *медитацией учителя*. Все более глубокое постижение человека оживляет педагогическую интуицию и делает более глубокой любовь к растущим людям и к тем вопросам, которые могут помочь способствовать их развитию. Благодаря этому ежедневная работа становится «лучше» и начинает переживаться как более значимая и осмысленная.

12. *Как мобилизовать силы здоровья, как раскрыть так называемые салютогенетические ресурсы?*

На этот вопрос в этой книге даются разные ответы (см. напр. главы 3 и 4).

В дополнение можно добавить, что каждый человек в итоге больше всего сил получает от того, с чем он внутренне и внешне связан. Ничто так не ослабляет, как разобщенность с самим собой, другими людьми или биографическими обстоятельствами, в которых человек живет. Поэтому в сложной жизненной ситуации лучше сделать что-то и тем самым поддержать связь с другими людьми, чем уходить в себя, поскольку это влечет за собой опасность «опуститься» или ожесточиться. Если же в связи с недостатком сил или времени человек вынужден

---

<sup>34</sup> Рудольф Штайнер: Порог духовного мира, GA 17

<sup>35</sup> Рудольф Штайнер: Воспитание и преподавание на основе познания человека, GA 302a



отстраниться от происходящего, необходимо позаботиться о том, чтобы это произошло не из-за отрицания или фрустрации, но ради определенной позитивной цели, например, отдохнуть, восстановиться или же «сделать для себя что-то хорошее», чтобы после этого, действительно обрета новые силы для работы в школе, снова включиться в процесс. В конечном счете, ответом на этот вопрос является сама жизнь: организм тем более здоров, чем лучше согласованы и связаны друг с другом его различные функции и виды деятельности. То же самое справедливо в отношении душевного и духовного здоровья т.е. в отношении наших резервов сил. (Ср. также главу 11).

### *13. Сколько нужно спать, чтобы оставаться здоровым*

Потребность во сне зависит от физической конституции человека, стиля питания и от качества внешних условий его жизни (шум, электрический смог и т.д.). Как правило тело с помощью усталости показывает, что оно нуждается во сне. Проблема состоит в том, что эту потребность во сне не всегда можно удовлетворить, и часто человек ложиться позже и вследствие этого спит меньше, чем хотел бы. Удивительно, однако, что в подобных ситуациях возникают совершенно разные переживания: от «радостного, несколько усталого, но тем не менее здорового», до «раздраженного, недовольного собственным вчерашним решением лечь спать позже и невыспавшегося», или «угнетенного жизненными обстоятельствами, раздраженного на коллег и учеников», которые своими требованиями и связанными с ними телефонными и другими разговорами не дали выспаться. Вопрос о том, окажет ли подобное раздраженное общее недовольство и связанная с ним душевная горечь психосоматическое или же болезнетворное воздействие, остается открытым. Но в любом случае ясно, что существует критерий, который в достаточной степени позволяет самостоятельно определить, находимся ли мы все еще в области здоровья, или же уже перешли рубеж: это – чувство радости от жизни и от своей работы. Если это базовое чувство ослабевает, не следует медлить с отдыхом или с визитом к врачу для того, чтобы снова прийти в себя и снова понять, зачем и как нужно жить и работать.

Само качество сна зависит в первую очередь от качества и характера бодрствования. Тот, кто пробужден и внимательно–чутко, спит более глубоким и здоровым сном, часто более коротким. Тот, кто перед сном «навел порядок» в душе и благодаря обратному просмотру дня и намеченным планам пообщался с собой и подготовился к переходу в приносящую целостность и исцеление ночь, прикасается к неистощимым резервам сил духовного мира.

### *14. Стимулировать или ожидать, где критерии?! Сколько нужно ждать и как не упустить правильный момент?*

Если подобный вопрос возникает в отношении какого-то ученика, учитель не должен принимать решение в одиночку. Его хорошо обсудить с коллегами, которые преподают данному ребенку, а также со школьным или с лечащим врачом ребенка, с его родителями и с самим ребенком. Конечно же, учитель все равно должен принять решение самостоятельно, но следует хорошо все обсудить, если существует какая-то неуверенность. В конечном итоге это вопросы судьбы и совести. Мы знаем вальдорфских учеников, которые лишь в старших классах достигли среднего уровня успехов в классе, а затем сделали блестящую

профессиональную карьеру. Они с благодарностью вспоминают о том, что в начальной школе к ним «не приставали» и не способствовали слишком раннему «пробуждению». У них была возможность грезить, прийти в себя, набраться сил для напряженной последующей жизни и накопить «резервов». Есть ученики, которые на протяжении многих лет страдали от того, что они не успевали за остальными, что им не оказали должной помощи и поддержки, из-за чего они не смогли уютно чувствовать себя в классе, интегрироваться в него и развить здорового самосознание. Существует правило школьного врача, согласно которому следует обращать внимание на то, чтобы при принятии решения решающее значение имело слово ребенка, который говорит или дает почувствовать, ощущает ли он себя комфортно в отношении существующей школьной ситуации или нет. Ведь даже если он не может выразить это словами, это все равно воспринимается учителем, если он серьезно задумается над этим вопросом и внимательно понаблюдает за ребенком.

#### 15. По поводу дополнительных занятий: с какого возраста их проводить?

Помощь в развитии возможна в любом возрасте. Ее можно оказывать уже грудничкам. Когда я, например, вижу, что грудничок поворачивает головку в сторону того, что привлекает его внимание, и это приводит к одностороннему развитию мышц шеи, то ему нужны «дополнительные занятия». Ведь для того, чтобы не возникли проблемы, необходимо время от времени менять местами изголовье и изножье кровати, или же переключать самого ребенка. При этом важно, чтобы при подобных стимулирующих мероприятиях учитывался возраст ребенка и его фактические возможности. Следует руководствоваться не амбициозными планами взрослых, а *потребностями развития самого ребенка*. Это справедливо и в отношении развития способностей. Конечно, имеет смысл высокоодаренного в математическом отношении ученика временами освобождать от уроков и вместо этого давать ему возможность посещать развивающие занятия в университете. Но при этом ему нужно помогать и в том, чтобы он учился тому, как интегрировать свои таланты в социум и осознанно делать их полезными для других людей. Ведь часто сильные стороны связаны со слабостями и наоборот. При этом нужно думать не столько о развитии отдельного ученика, сколько о совместном развитии детей со схожими проблемами. И, наконец: лучшие дополнительные занятия – это те, которые проводит *сам учитель*. В идеале каждый классный учитель должен выделять по меньшей мере два часа в неделю для дополнительных занятий с отдельными учениками и группами учеников своего собственного класса. Это даст ему возможность обнаружить собственные методические ошибки и более детально познакомиться с предпочтениями своих учеников в отношении методов преподавания.

#### 16. Какие методики помогают обучиться счету?

Есть дети, которые, став школьниками, не обладают никакой ритмической памятью. Им сложно выучить даже таблицу умножения. Тогда им помогает выписывание групп чисел, которое должно происходить в конце этого учебного процесса.

Важно научиться трем вещам: движению без речи, речи без движения и движению с речью. В зависимости от того, как прошел дошкольный период, мы имеем исключительно неловких в движениях, но при этом много говорящих детей, или же очень подвижных, но не очень хорошо говорящих детей, или же таких, которые достаточно хорошо совмещают и то и другое. В классе следует работать так, как необходимо для детей. Можно рассадить их так, что одна группа в классе будет выполнять лишь движения, другая будет говорить, а третья – делать и то и другое. Они могут делать это по очереди или же одновременно. Но речь всегда должна идти о точном наблюдении за детьми и о том, чтобы предлагать им те виды деятельности, которые их развивают. Умение считать – это умение двигаться в пространстве чисел. В основе таблицы умножения лежат ритмы, числа обладают именами и качествами и являются оптически постижимыми формами.

В шестом и седьмом классе речь идет о большой таблице умножения и об алгебре, которая строится на основных действиях над числами, изученных в первых трех классах. В четвертом классе изучают действия с дробями. Очень важно умение считать в уме, его особенно важно развивать в первых трех классах в связи с основными действиями над числами. Благодаря этому умению внутри ребенка раскрывается числовое пространство, и он становится подвижным в обращении с числами.

#### 17. *Раннее развитие*

*Опережение предпубертатных шагов развития освещено очень мало. Следует ли таким развитым детям раньше, чем принято, давать определенные темы? Или же этим детям, наоборот, показано, чтобы изучение происходило в «правильной» и типичной временной последовательности? Более детально:*

- *Слишком раннее принятие собственных решений: воспитание родителей все больше строится на том, что дети до 9 лет уже принимают множество решений (выбирают, какую одежду одеть, какие курсы посещать после школы и т.д.). Причины: дети выполняют функции одного из родителей в неполных семьях, или же родители привлекают к участию в «семейном совете» по Гордону детей, которым не исполнилось 9 лет. Дети все больше начинают ходить на маленьких взрослых.*

- *Слишком ранняя самостоятельность:*

- а. Ориентация во времени: Семилетние приходят домой только к вечеру из-за того, что оба родителя работают. Они уже точно знают: в обед я иду туда, после обеда – туда, а в 5 часов меня заберет мама. У первоклассников довольно часто есть собственные часы.*

- б. Ориентация в пространстве: для того, чтобы добраться до школы ребенок самостоятельно совершает поездку с пересадками длительностью до 1 часа. Это начинается у некоторых детей в первом классе, и у большинства – во втором.*

- с. Полная загруженность: нехватка свободного времени. Я отменила домашние задания до третьего класса и упрощаю родителям давать детям время, предоставлять им возможность распоряжаться собой. Хорошо ли это?*

Здесь также следует вначале понаблюдать за детьми. В большинстве случаев телесная акселерация связана с бросающейся в глаза душевной детскостью, ретардацией и инфантильностью. Иногда причиной того, что ребенку скучно во время урока, являются обусловленное семьей или окружением интеллектуальное опережение. Тогда нужно принимать решение, попробовать объяснить ребенку, как он может научиться помогать и поддерживать более слабых учеников, или же в отношении определенных предметов можно отправлять его в следующий по счету класс. Но в большинстве случаев проблему можно решить, преподавая материал, соответствующий возрасту детей, задавать ему вопросы или же давать дополнительные задания, которые соответствуют интересам и склонностям школьников. Конечно, подобное преподавание требует большей подготовки от учителя, но также предоставляет возможность сделать занятие более живым и интересным. Что касается слишком раннего принятия решений или же того, следует ли объяснять как пользоваться часами еще в детском саду или в первом классе школы, то тут есть интересный момент: есть разница, объясняю ли я ученику про стрелки на часах для того, чтобы он знал, когда он должен прийти домой, если ему никто другой не может этого сказать, и тем, когда в школе объясняется весь процесс, который привел к изобретению часов. Например, что часы повторяют движение солнца, и что люди раньше пользовались солнечными часами. Путь от солнечных часов до наручных часов в их разнообразных механических и электронных вариантах – это очень долгий путь. Вальдорфская педагогика последовательно отказывается в начальной школе от так называемых «объяснений». Ее методика и дидактика построены на том, чтобы таким образом характеризовать *жизненные процессы, историческое развитие, природные явления* и т.д., чтобы создать в детях аутентичный базис переживаний, создать эмоциональное отношение и способствовать тому, чтобы они смогли создавать свои *собственные* мысли и идеи. Тот, кто предлагает объяснения и определения, как правило ожидает, что ученики сохранят их как можно более точным образом и смогут повторить. Если же происходит описание процессов, тогда пути познания определенного положения вещей и конечный результат могут выглядеть совершенно по-разному, что приводит к возникновению интересных вопросов на уроке и к интересным классным работам, и сам предмет от этого «оживает». Вот два примера: первоклассница научилась у старших братьев замечательно читать и писать, в то время как в вальдорфской школе буквы лишь «вводились» одна за другой. Родители очень переживали, не скучает ли ребенок на занятиях и подумывали о ее переводе в следующий класс. Поскольку классная учительница была очень опытной, они быстро переменяли свое мнение. Каждый день ребенок воодушевленный приходил из школы и рассказывал новые истории о буквах. Она наслаждалась, узнавая, откуда появились буквы, кто они такие, что они делают. Было совершенное не важно, что она их уже знала. Напротив, ребенок радовался, что он учит «сущностное», добавляя к узанному новое. Другой ребенок (заболев) не хотел лежать в постели. Объяснение было простым: – Ну, мам, я же пропущу букву! Новички и «знатоки» получают все, что им нужно, если их интерес связывается с предметом обучения. То, как каждый раз по-новому подготовить урок, в зависимости от степени сложности, можно придумать с помощью коллег, посидев в Интернете и

сформулировав собственные вопросы.

Отменить домашние задания, поскольку у детей слишком мало свободного времени для игр и движения – это хорошо. Но помимо этого следует задуматься над тем, чего мы хотим достичь, задавая домашние задания. Они ни в коем случае не должны быть направлены на то, чтобы «наверстать» то, что не успели сделать на уроке или же «затвердить» это. У детей должно быть чувство, что *в школе они учатся*, а домашние задания, если они есть, являются интересными вопросами, которые побуждают их к тому, чтобы и дома подумать о школе, задать какие-то вопросы папе или маме, или же самостоятельно что-то понаблюдать в саду или на улице и т.п. Домашние задания должны не «занимать время», а пробуждать интерес и помогать взаимодействовать с выученным знанием и перерабатывать его. Начиная с четвертого, пятого класса все становится по-другому, и домашние задания будут нужны для того, чтобы выполнять дополнительные упражнения, что-то выучивать наизусть и т.д.

18. *Мой опыт показывает, что вследствие слишком ранней самостоятельности у детей возникают страхи, а также честолюбие и усиленное чувство стыда в отношении школьных неудач. Поэтому дети в школе часто скованы и закрыты. Что с этим делать?*

Этот вопрос затрагивает тему, которая фигурирует в настоящее время под названием «новые дети», «дети–индиго», «звездные дети» и т.п. Очевидно, что современные дети обладают более пробужденным, очень чувствительным самосознанием и ощущением себя, и, приходя в детские сады и школы, они ставят перед воспитателями и учителями задачи, которых раньше не было. Независимо от того, появляются ли при этом такие дополнительные симптомы как дефицит внимания, моторное беспокойство, гиперактивность, агрессивность – основная проблема заключается в слишком рано пробудившемся самосознании и связанной с этим чрезмерной ранимостью и неуверенностью. Это обусловлено многими причинами: воздействие мира взрослых с его склонностью к чрезмерному раздражению органов чувств, жесткое планирование времени, приводящее к лихорадочной спешке, отсутствие внимания друг к другу, бестактность или же слишком раннее возложение на детей ответственности вследствие семейных обстоятельств. Ко всему этому добавляется судьба, которая есть у *каждого* ребенка, и то новое что *он* хочет привнести в мир с помощью своих талантов. На детей обрушивается многое, что их пугает, и с чем они не могут справиться. Это и многое другое показывает, что врачи и педагоги должны понять, в какой большой степени сегодня школа должна быть не только местом для обучения, но и прежде всего пространством для жизни и развития. Зачем нужны интеллектуальные успехи в той или иной области изучения, если при этом страдают человеческие отношения и дети не могут найти себя? Чем более чувствительным является чувство собственной значимости, чем легче возникают сложности с обучением, тем более важно, чтобы ученики чувствовали, что *их учитель* принимает и понимает их. Создание доверительных человеческих взаимоотношений часто более важно, чем учебный материал. Но если получается совместить и то и другое – хорошие отношения и учебный материал, тогда цель вальдорфской педагогики будет достигнута. Страх пропадает там, где возникает доверие и любовь, барьеры исчезают, если шаги предлагаемого обучения

настолько малы, что у ребенка хватает мужества включиться в процесс.

19. *Что делать, если седьмой или восьмой класс больше не хочет петь? Следует ли посвящать этому время в пятом и шестом классе, и исключить пение в седьмом и восьмом классе?*

Музыкальный учебный план подвергается таким же нападкам, как и учебный план по эвритмии. Для того, чтобы найти методические подходы, которые соответствуют возрасту и художественному опыту детей и способствуют их развитию, необходимо с одной стороны обладать высокой педагогической квалификацией, но с другой стороны, в этом может помочь коллегия. Если классный учитель регулярно поет со своими учениками и продолжает это делать в седьмом или в восьмом классе, тогда и на уроках музыки с этим не будет проблем. Если же классный учитель этого не делает, ему может помочь преподаватель музыки, периодически приходя к началу занятий в класс. Иногда требуется присутствие классного учителя или же учителя–предметника, для того, чтобы создать необходимые дисциплинарные предпосылки для того, чтобы можно было заняться художественной деятельностью. Ведь речь при этом идет о восприятии (слушании) и о формировании процесса, а также об их качестве. Для развития этих социальных навыков в современных условиях часто выделяется слишком мало времени, т.е. ученики знакомятся с этим только в школе и часто не готовы воспринять это. Тем более замечательно, если они раскрываются и начинают любить и восхищаться этим. Здесь может помочь театральная пьеса, в которой много песен и музыки, и в постановке которой участвует учитель музыки. Иногда помогает, когда мелодии и песни, которые дети и подростки слушают дома на дисках, частично включаются в занятие, для того, чтобы построить мост между домом и школой, где происходит образование способностей, которые не приходят «сами по себе», но требуют тренировки и обучения. Когда школьники чувствуют, что учителя работают вместе, помогают друг другу и считают важным, чтобы на уроках ученики получали определенный опыт, тогда половина дела уже сделана.

20. *Что вы скажете по поводу того, когда вальдорфские учителя в театральных постановках уже в начальной школе (не во время завершающего год представления в седьмом или восьмом классе) начинают использовать грим, освещение и кулисы? Когда с помощью внешних средств смягчается нехватка компетенции, недостаточная выразительность актерской игры? Когда во время школьных праздников, базаров обычным делом становится электронная музыка, часто звучащая довольно громко? Является ли подобная уступка духу времени совместимой с учебным планом вальдорфской педагогики?*

Вальдорфская педагогика может действовать лишь тогда, когда ее понимают и реально проводят в жизнь. В этом заключается сложность. Можно на школьный праздник пригласить маленький ансамбль (сегодня еще есть такие, кто поет без усилителя или же готовы поставить его на минимальную громкость), – это просто вопрос принятия решения и выделения денег. Это значит, что если мы желаем этого, это происходит, а если нет, то нет. То же самое касается использования алкоголя и никотина. Здесь тоже решающую роль играет пример учителя и вопрос, хотят ли они применять в школе действительно вальдорфскую педагогику, или же доморощенную «альтернативную» концепцию. На подобные

вопросы сложно ответить что-то разумное. Дети и подростки по сути всегда поддерживают то, в чем действительно убеждены и что действительно охотно делают взрослые. Также дети видят, что дома все может быть по-другому, чем в школе, и что в школе они знакомятся в том числе и с музыкальными стилями, которые им самим, возможно, не особенно нравятся в данный момент. Но проблемы всегда возникают, если учителя отгораживаются «вальдорфскими фразами» и выдвигают запреты или высказывают взгляды, которых они сами в действительности не придерживаются, или же просто не дают себе труда с помощью разумных рассуждений объяснить их смысл школьникам. Дети сразу же это чувствуют и начинают провоцировать и вести себя вызывающе. Их цель вовсе необязательно должна состоять в том, чтобы добиться *своего*, они лишь хотят на самом деле понять «в чем тут дело».

21. *По поводу эпохи питания и здоровья в 7 классе говорится, что она должна пройти до пробуждения здорового эгоизма. Очевидно, что в сегодняшнем 7 классе ее проводить поздно. Следует ли проводить эту эпоху в 6 классе?*

Вальдорфская педагогика следует заповеди «всему свое время», она стремится обращать внимание на кайрос, на правильный момент времени. Поэтому имеет смысл внимательно наблюдать за классом, чтобы решить, не следует ли провести подобную эпоху в данном случае в конце шестого класса или же в самом начале седьмого. Иногда имеет смысл дополнить данный учебный материал сведениями об экономических отношениях и распределении благ, для того, чтобы более интенсивно обсудить вопросы здорового сельского хозяйства и вообще социального здоровья. За счет этого дети отвлекутся от самих себя и более объективно смогут рассмотреть вопросы питания и здоровья.

22. *Сексуальное просвещение: в нашей вальдорфской школе проблема состоит в том, что вальдорфские школьницы очень рано рожают и не могут закончить образование. Мы слишком мало им объясняем, мало обсуждаем эту тематику?*

Вопрос о том, недостаточно ли обсуждается ли эта тема, необходимо индивидуально решать в каждом конкретном случае. Практика показывает, что в четвертом, пятом или шестом классе следует по крайней мере один раз пригласить школьного врача на родительское собрание для обсуждения накопившихся вопросов. Особенно важно родительское собрание в 4 классе, на котором рассказывают, насколько эту тему следует освещать дома. Все время оказывается, что в реальной жизни по-прежнему часты запреты обсуждения этой темы и ее замалчивание. Конечно же, приглашение школьного врача не является непременным условием, но он может помочь конкретизировать тему и поделиться практическим опытом. У родителей ни в коем случае не должно сложиться впечатление, что эта тема в вальдорфских школах замалчивается и представляет собой табу. Поэтому мы приветствуем то, что именно Союз вальдорфских школ Германии подготавливает книгу по этой тематике<sup>36</sup>. Решающее значение также имеет то, что в рамках уже упоминавшихся

---

<sup>36</sup> Michael Zech und Bart Maris: Сексология в вальдорфской педагогике, Исследовательский центр при Совете свободных вальдорфских школ, Штутгарт 2006.

Ежегодных классных конференций тема сексуального воспитания всегда обсуждается. Вальдорфский учебный план построен таким образом, что начиная с рассказывания сказок в первом классе, когда король или королева хотят, чтобы у них родился ребенок, и до эпохи животных и человека в 12 классе, когда рассматривается беременность, роды и уход за детьми в первые годы жизни, каждый урок, при его правильном проведении, вносит свой вклад в тему полового воспитания. Биологические вопросы, социальные вопросы, общественные вопросы или же события, с которыми дети в очень раннем возрасте знакомятся из-за средств массовой информации – все это, конечно же необходимо включать в учебный процесс, правильно рассматривать, упорядочивать и давать наиболее достойное человеческое понимание произошедшего. Так же важно проводить личные беседы с отдельными учениками на темы, которые могут помочь им избежать ненужного риска. Есть вещи, которые не предназначены для общего обсуждения на занятиях и которые лишь отнимут драгоценное время. Еще кое-что к вопросу о ранней беременности наших школьников: социальное окружение редко в подобных случаях вынуждает к аборту и скорее поддерживает в этой трудной задаче. У меня нет никаких свидетельств того, что школьницы государственных школ беременеют реже, чем вальдорфские школьницы.

23. *Раннее обучение иностранным языкам: все чаще уже в третьем классе вводится письмо на иностранном языке. Преподаватели иностранных языков начинают грамматические темы до их разбора классным учителем. Например, классный учитель занимается проработкой эпох 4 класса и в какой-то момент наступает эпоха родного языка и «времен». Учитель иностранного языка, напротив, начинает с этой темы. Конечно, можно сказать: недостаток общения между коллегами. Но это базовая проблема: часто учителя иностранного языка сами являются классными учителями этого же класса, и по сути, они должны об этом знать!*

Затронутые здесь вопросы не позволяют дать на них «общий и принципиальный» ответ. Они являются замечательной иллюстрацией уже многократно упоминавшейся необходимости совместных обсуждений на ежегодных классных конференциях. Чем лучше преподавание иностранного языка согласовано с преподаванием родного, тем более конструктивна их синергия. Тогда можно спокойно рассматривать на уроках иностранного языка то, к чему потом можно будет вернуться на главном уроке или наоборот. В остальном, преподавание иностранных языков без учебника и письменных работ является чисто методической проблемой. Есть очень хорошие курсы повышения квалификации в Манхайме или Ежегодные профессиональные конференции Союза вальдорфских школ. Новые преподаватели иностранных языков должны обязательно посещать подобные мероприятия.

24. *Вопросы по поводу учебного плана Штайнера: Мне кажется, что Рудольф Штайнер в своих указаниях, касающихся учебного плана, был намного более радикален, чем мы сегодня. Многие он требует объяснить раньше или же требует приложения больших «усилий».*

*Примеры:*

*а) Родной язык 2 класс: «Объяснить детям такие понятия, как имя существительное и глагол. Обсуждение строения предложения». Сегодня это*



обычно делается в 3 классе, и при этом еще предупреждают, что вначале все дети должны «перейти Рубикон», для того, чтобы они были в состоянии разделить слово и понятие.

«Объяснить детям понятия» не означает дать определения этих понятий и не означает постижение мыслей как чистых понятий, не зависящих от слов. «Объяснить детям понятия» означает уже упоминавшуюся характеристику и описание процессов, реалий. Процесс, пришедший к точке покоя, который приводит к существительному и нахождение в процессе во времени, в действии, как это происходит в случае с глаголом – речь идет именно об этих *переживаниях*. Радость от умения обращаться со словами, от того, что в них происходит, что они могут означать – это самое главное. Как по-разному могут строиться предложения, как по-разному в них ставится ударение – вот что нужно показать детям. Вне зависимости от этого разделение слова и понятия происходит лишь тогда, когда ученики приходят в возраст «многозначности», как правило, это 5 класс. Тогда дети в школе (в том числе и в наше время) загадывают друг другу многозначные слова, т.е. слова с разными значениями. Тот факт, что слово «ключ» означает металлический предмет или же воду, бьющую из-под земли, кажется удивительным и завораживающим. Мысли, т.е. независимость значения от слова, впервые переживается совершенно самостоятельно, и детям становится радостно от ощущения того, что человек носит в себе мысли, как нечто независимое от слов, что можно подыскивать слова для мыслей, и что иногда одно и то же слово «транспортирует» разные мысли. Переживания подобного рода являются адекватными предпосылками для рассмотрения абстрактных понятий. Осознанное обращение с языком, которому постепенно обучаются с помощью грамматики, усиливает самосознание и понимание себя в мыслительно–духовном отношении, что представляет собой важную предпосылку при более поздних поисках себя и своего идеального самоопределения. Поэтому чрезвычайно вредно, когда грамматика переживается как нечто скучное или даже утомительное, и школьники вообще не замечают, что взаимодействие с языком является взаимодействием с самим собой и со своими духовно–творческими возможностями. Поэтому и в рамках педагогических конференций следует гораздо больше работать над феноменом речи в различных учебных предметах. Школьников часто очень трогают произведения, такие, как, например этот отрывок Рильке:

*О, бедные слова, что в речи прозябают. Невзрачные слова, которых так люблю. Своей палитры я дарю им краски, И им от этого становится тепло...*<sup>37</sup>

б) *Математика в 7 и 8 классе: В математике Рудольф Штайнер упоминает для 7–го класса тот материал, который сегодня как правило изучают в 8 классе, а для 8–го – то, что сегодня изучают в 9–м. Это свидетельство насущной необходимости того, чтобы каждый учитель выделил время для рассмотрения и переработки «под себя» «полученного в наследство» от своих коллег учебного плана в свете оригинальных указаний Рудольфа Штайнера с одной стороны и в свете конкретной ситуации, в которой находятся*

---

<sup>37</sup> Rilke, Rainer Maria: Aus frühe Gedichte

его ученики.

Такие слова как «как правило» и «общепринятый материал» по сути не должны использоваться. Напротив «общепринятое», «готовое» должно постоянно по-новому рассматриваться в связи с реальной жизненной ситуацией в свете вопроса: почему я преподаю это *здесь и сейчас*? Каково мое отношение к этому материалу? Что интересует меня в нем *сегодня*? Почему я считаю, что мои ученики должны именно *сейчас* заниматься им и посвящать этому свое время? *Чего я хочу добиться с его помощью?*

*в) Почему обучение чтению и письму представляет собой проблему даже в вальдорфских школах, хотя там на это выделяется так много времени?*

Это связано с недостаточной проработкой методики. Как в отношении обучения чтению, так и в отношении письма существуют два подхода: через зрение и через слух. Это важно, поскольку есть люди, которые предпочитают больше и чаще пользоваться глазами, люди, воспринимающие очень многое «на слух», и те, кто сочетает и то и другое. «Путь глаза» идет от истории к картине и образу, который рисуется, и заканчивается оформленной буквой или цифрой. Затем их можно вылепить из воска или глины с помощью пальцев, или же их можно нарисовать ногами, держа, например, карандаш между пальцами ног на большом листе картона. «Путь уха» начинается с рассказа о букве или числе и вначале приводит к звуковому выражению цифры или звука. Форма при этом задается движением руки, рисующей в воздухе, во всевозможных вариантах: большие и маленькие, толстые и тонкие. Происходит поиск слов, в которых эти звуки встречаются, и ритмически повторяются ряды чисел. Но также и во втором случае, когда мы идем через слух, через звучание и движение, процесс в итоге завершается формой, нарисованной на бумаге или же на доске. Если в классе занимаются и *тем и другим*, тогда этому научатся *все дети* – медленно, но верно. Те, кто быстро схватывает или же те, кто уже умели читать, только выигрывают от упражнений на моторику и социального взаимодействия, помогая соседу по парте научиться тому, что они сами уже умеют.

*г) Я слышал, что таблицу умножения следует полностью выписывать лишь в 3 классе...* Здесь наверняка произошло недоразумение. Конечно же, цифры пишутся еще в первом классе, и при этом идет изучение таблицы умножения, а также рядов чисел, при этом ритмы (1, 2, 3, 4, 5, 6) рисуют дугами под числами, чтобы они стали видимыми.

*д) Начало естествознания: здесь есть разные указания Штайнера – например, в 7 докладе «Методически-дидактического курса» он говорит о 9-летнем ребенке. Не следует ли начать изучать естествознание уже в 3 классе?*

Это действительно так. Учебный план является более насыщенным и содержит «больше», чем то, что практически используется. Но и здесь важно, чтобы в разработке содержания учебного плана данного класса принимала участие вся учительская коллегия класса! Доклады Штайнера об учебном плане являются обязательными для чтения, и должны обязательно основательно прорабатываться, в особенности молодыми коллегами в рамках педагогических

конференций. Вместо вопроса о возможной необходимости введения естествознания в 3 классе можно задать другой вопрос: какие аспекты естествознания особенно хорошо подходят для 3, а какие для 4 класса? Различные высказывания Штайнера по этому поводу дают довольно четкий ответ.

25. *Тема коллегиального образования и ритма в языке: ритм, т.е. чередование в речи краткости и долготы, все больше теряется. Это проблема цивилизации – отсутствие середины. Воля и интеллект – т.е. такт и ударение – это все, что остается. Следствие: классные учителя упражняются с классом в рецитации, практически полностью забывая о ритме, зато концентрируясь на тактах и ударениях. Особенно плохо обстоит дело с гекзаметром в 5 классе. Даже те коллеги, которые об этом знают, не умеют это делать. Многие, очень многие об этом знают, но эти указания не принимаются всерьез из-за недостатка способностей применить их на практике. Я считаю это серьезной проблемой, поскольку развитие речи является одной из наших основных задач, поскольку речь является носителем коммуникации и посредником человеческой культуры. Дети все воспринимают через речь в начальных и средних классах. Что делать?*

В основной состав вальдорфской школы и в коллегию входят не только учителя, но и школьный врач, учитель, имеющий лечебно-педагогическое образование, лечебный эвритмист и специалист по работе с речью. В первой вальдорфской школе в Штутгарте эти задачи выполняли Ойген Колиско (школьный врач), Элизабет Бауман (лечебная эвритмия), Карл Шуберт (лечебная педагогика) и Мария Штайнер (работа с речью). Можно лишь посоветовать непременно ввести в коллегию специалиста по работе с речью, который будет работать с учителями и школьниками, помогать им при сценических постановках и заниматься навыками ведения беседы и навыками общения. Иногда необходимо, чтобы специалист по речи прошел специальную подготовку для овладения этими ценными социальными и посредническими методиками.

26. *Почему в вальдорфских классах также существует моббинг (псих. термин, означающий запугивание; социальная агрессия группы в отношении одного человека; дедовщина – прим. перев.)? Связано ли это с нашей системой воспитания в ее социальном аспекте? Может это результат «взаимного притирания», обусловленного рассаживанием детей в зависимости от их темперамента? Или тут играет роль большое количество детей в классе? Мы же ничего не «подавляем»? Может быть «наша система» способствует проявлению этого? Это вовсе не новая тема в вальдорфских школах, несмотря на то, что само понятие возникло недавно. Еще в середине 60-х я на собственном опыте пережила моббинг в среде вальдорфских школьников в летнем лагере Христианской общины. Мне было 10–11 лет, я училась в государственной школе. То, что я сейчас переживаю в моем собственном классе, а также практически во всех классах в моем окружении, даже в отношении детей-друзей из других школ, очень похоже на мое переживание в 60-х. Мало что изменилось. Я склонна предположить, что в вальдорфских школах это является общей проблемой до пробуждения совести (т.е. до 14 лет). В классе, который я сейчас веду, я наблюдаю серьезную проблему моббинга в конце первого года обучения. Кто-нибудь работал с понятием «моббинг» в антропологическом ключе? Также я задаю себе вопрос, не является ли моббинг резкой и насильственной обработкой «оболочек», которые воспринимаются как «чужие», подобно семейным особенностям, наследственным чертам или же даже*

*односторонностям кармы. Возможно, это также связано с началом восприятия двойника?*

Слово «mob» является английским сокращением латинского выражения *mobile vulgus*. Оно использовалось для описания толпы народа или группы людей, пришедших в эмоциональное возбуждение и склонных к волнениям и бунтам. Как правило, эти люди собираются спонтанно, при отсутствии организующего начала, и дело может дойти до совершения агрессивных действий в состоянии аффекта по отношению к отдельным людям, группе людей, общественной или государственной организации. Подобные групповые действия характеризуются агрессивностью и низким порогом торможения. То же самое справедливо в отношении образованного от этого слова понятия *моббинг*, но в более мелких социальных масштабах. Речь чаще всего идет о социальной изоляции или образовании группировок. Двое против трех, трое против шести, четверо против двух и т.д. Человек или группа, в отношении которых применяется моббинг, могут делать все что угодно – агрессоры в любом случае найдут повод для ничинных замечаний, вербального насилия или даже физического воздействия. На тему моббинга, который рассматривается с позиций антропософии, в США были опубликованы рабочие материалы. Существует большое количество литературы на разных языках (не только антропософской), посвященной теме двойников, теневых сторон, дублей. Неосознанное проецирование ожиданий, желаний, симпатий и антипатий еще с конца 19 века и на протяжении всего 20 века является одной из ведущих тем в области психологии, физиотерапии, психоаналитики, а также социальных наук. К этому же относится изучение демагогической пропаганды национал–социалистского режима в Германии, которым только начинают заниматься. Все эти явления затрагивают вопрос так называемого злого начала в человеческой природе. Когда Рудольфу Штайнеру задали вопрос о смысле зла, он ответил, что зло существует в мире не для того, чтобы его делали, а для того, чтобы привести человека на путь посвящения, побудить его к совершению добра. Не только врачи и психологии, но и прежде всего педагоги неизбежно сталкиваются с этим вопросом зла и его воздействия. Дети и подростки переживают (не только из-за средств массовой информации) так много деструктивности и агрессии, что они очень хорошо чувствуют, каким образом обсуждается и обсуждается ли вообще эта тема на занятиях. Так уже в детском саду и в первом классе сказки могут стать поводом для здорового обсуждения борьбы добра и зла в человеческой природе на примере соответствующих образов. Причиной того, что вальдорфская педагогика предпочитает сказки братьев Grimm другим народным сказкам состоит в том, что в сказках Grimm представлен стиль изложения, ориентированный на развитие и основанный на христианско–алхимическом розенкрейцерстве. В центре всегда стоит развивающееся человеческое Я, проявляющееся во взаимодействии со своими душевными силами, миром элементарных существ, с природой, людьми и духами. Поэтому конец всегда добрый: развитие продолжается, к каждой проблеме можно найти решение; все происходит в свое время и в свой черед, и все приходит в равновесие. Без подобной ориентированной на развитие, конструктивной картины мира не может развиваться никакое здоровое самосознание. Поэтому когда в вопросе говорится: *мы же ничего не «подавляем»?*

*Может быть «наша система» способствует проявлению этого?* – возникает необходимость кое-что прояснить. Конечно же, речь не идет о том, чтобы что-то подавлять в детях. Ведь именно вследствие подобных методов воспитания (страх, принуждение, зубрежка, методика «кнута и пряника») подавляется готовность к спонтанной реакции ребенка. Она вытесняется в подсознание и начинает проявляться уже в подростковом и взрослом возрасте в виде агрессии. Другой крайностью является вседозволенность, полное отсутствие дисциплины на занятиях, из-за чего ребенок учится очень мало, а вместо этого в большей или меньшей степени развлекается. В вальдорфской педагогике стремятся к тому, чтобы заменить принуждение свободной увлеченностью, собственным стремлением детей. Это возможно только тогда, когда ребенок сам интересуется предметом, или же учится из любви к учителю или к самому предмету. Действие из любви всегда происходит при полном душевно–духовном участии ребенка, поэтому никакие аспекты личности при этом не отделяются и не подавляются, как это происходит при совершении действий из страха, долга или ради вознаграждения. Поэтому в вальдорфской педагогике все зависит от построения хороших отношений с каждым отдельным ребенком. Эти хорошие отношения являются единственным «инструментом» воспитания, которым учитель может воспользоваться для того, чтобы конструктивным образом разобраться с феноменом моббинга в классе. Если ученики чувствуют и замечают, что любимый ими учитель совершенно не приемлет подобных действий и делает все для того, чтобы прояснить ситуацию и разрешить ее, тогда этот важный пример становится указателем необходимых изменений в собственном поведении. Поскольку дети не способны к осознанному самоконтролю и душевному самовоспитанию вследствие того, что созревание их личности еще не закончено, учитель своим присутствием и своим поведением должен восполнять недостающее. При этом, например, помогает работа с так называемым педагогическим законом<sup>38</sup>. Он гласит, что воздействие одного человека на другого происходит настолько же многослойным образом, как это происходит тогда, когда человек самостоятельно укрепляет или ослабляет конституцию своего существа: когда человек ощущает свое Я в какой-то жизненной ситуации, это происходит с помощью его мышления, чувствования и воли – т.е. с помощью его душевных сил. Способ, которым действуют эти силы, усиливает или ослабляет чувство жизни, т.е. жизненные функции данного человека. Состояние здоровья физического тела зависит от качества жизненных функций. Т.е. в зависимости от того, как человек справляется с самим собой и со своим жизненным опытом и то, как он его конституционально перерабатывает, определяет самочувствие человека. Эта закономерность, которая является основополагающей для самовоспитания, справедлива также и в межчеловеческих взаимоотношениях, и особенно сильно она проявляется в своем развивающем или же тормозящем аспекте в отношениях учитель–ученик. Ведь то, как учитель со своим Я встречает ребенка, влияет в душе ребенка на то, как ребенок реагирует на поставленную задачу и на самого учителя. От этого в свою очередь зависит то, как чувствует себя ребенок, ощущает ли он мотивацию и поддержку или же

---

<sup>38</sup> См. Рудольф Штайнер: Лечебно–педагогический курс. GA 317, 2 и 4 доклад.

наоборот, чувствует себя подавленным и теряет интерес. Также чувствительно дети физиологически–физическим образом реагируют на психосоциальный стресс, например, заболевая из страха перед контрольной по математике или же испытывая такую головную боль, что не могут учиться. Для вальдорфского учителя чрезвычайно важно уяснить себе, насколько огромное (положительное или отрицательное) влияние оказывает его собственная духовно–душевно–телесная конституция на ребенка, поскольку эта идея является фундаментальной в вальдорфском воспитании. Ведь в конечном счете ребенок (в отличие от взрослого) еще не способен проявлять активность, идущую из его Я. В ситуациях обычной жизни, как правило, дети проявляют ре–активность, реагируя на окружение. Это значит, что во многом от самого учителя зависит то, повод к каким реакциям он даст своим ученикам и то, как он тем самым будет стимулировать их душевно–физическое развитие.

Так же и в этом вопросе может помочь исследование феномена моббинга: почему он возникает? Как его можно избежать в данном случае? Какие возможности существуют для его проработки? Как правило, моббинг возникает тогда, когда людям скучно, когда у них по каким-то причинам низкий порог торможения или же если они по каким-то причинам недовольны собой или своей жизненной ситуацией. Также это может быть связано с чрезмерно сильной антипатией по отношению к определенным одноклассникам, которая выражается с помощью критики, высокомерия, насмешек или же открытой агрессии. Редко мы сталкиваемся с чистым желанием разрушения. Отсюда возникает очень важный вопрос профилактики: каким образом можно сделать совместную жизнь с учениками настолько живой и интересной, чтобы у них не было времени скучать? Вторым важным инструментом является осознанное и целесообразное наказание. Ужасно, когда ошибочным действиям со стороны учеников противопоставляется «жажда наказывать» учителя, или же бездумные штрафные санкции, которые никак не связаны с совершенной ошибкой или проступком. Совершение ошибок является неотъемлемой частью развития и человеческого бытия подобно тому, как солнце жизненно необходимо для роста растений. Человек лучше всего учится тогда, когда он может осмысленно проработать свою ошибку. Возникновение совести происходит у ребенка на основе *реального* опыта, *самостоятельного* опыта, а не в результате «обращений к совести» и чтения морали. Поэтому ошибки (какими бы незначительными или же серьезными они ни были) всегда должны рассматриваться как величайшая ценность для индивидуального развития. Что же такое педагогически ценные наказания? Это наказания, которые позволяют школьникам пережить, как можно исправить ошибку или решить проблему, которая возникла. Задача состоит в том, чтобы (в зависимости от возраста детей) дать им возможность *самим* понять, что необходимо или должно сделать для того, чтобы исправить совершенную ошибку или для того, чтобы научиться тому качеству, которое пока отсутствует. От учителя или от воспитателя при этом требуется позиция (в том числе и в отношении собственных ошибок), заключающаяся в том, чтобы предполагать, что в реальности человек с удовольствием сделал бы все правильно, а не считать, что другой намеренно, небрежно или со злым умыслом создал данную проблему. Даже если кажется, что это так, все же необходимо исходить из того, что данный

человек фактически не мог поступить лучше в возникшей ситуации, и вследствие этого он нуждается в помощи. Примером этого может быть сага о Парсифале, в которой молодой Парсифаль убивает лебедя, «не зная», что животные тоже могут страдать и заслуживают сочувствия. Радость по поводу попадания в летящий объект стрелой и чувство гордости от точного действия – это одна сторона, но есть и другие стороны, в свете которых одно и тоже действие в определенных обстоятельствах может оказаться весьма негативным.

Например, если что-то было сломано, нужно спокойно вместе рассмотреть результаты разрушения и обсудить, как можно устранить ущерб. Если это связано с денежными затратами, необходимо подумать, откуда можно взять деньги, и как данный ученик может поучаствовать во внесении части или же всей суммы. Если мы сталкиваемся с невозможностью положиться на человека или же с повторяющимися опозданиями, нужно вместе обсудить, как этого можно избежать в будущем. Например, другой ученик получает задание на протяжении определенного периода времени напоминать этому ученику о каких-то обязательствах, а в случае с опаздывающим учеником можно на какой-то период сделать так, чтобы его провожали до школы. Наказание не должно быть «НА!–казанием», оно должно быть «указанием», помощью в обучении тому, что человек еще не умеет. Учитель, наказывающий учеников, унижающий их из-за того, что они совершают ошибки, непременно разжигает в них жажду моббинга, поскольку само его поведение является своего рода моббингом и действует как отрицательный пример. Как самому учителю научиться выражать свое уважение к данному ученику настолько объективно, чтобы его успехи в обучении не вызывали зависти у других учеников, не вынуждали их обращаться с ним как с «любимчиком учителя»?

Есть немало учеников, которые переживали моббинг со стороны учителя и позже в этом признаются. Поэтому в качестве основы заботы об индивидуальных отношениях с учениками в классе необходимо создать климат, который позволит детям пережить, что они являются сообществом людей, трудящихся вместе и помогающих друг другу. Возникает своего рода «ощущение общности», в котором живет радость от особенно удавшихся действий или достижений и одновременно, искреннее сочувствие и сострадание, когда что-то не получается. И за это отвечают не только отдельные ученики, но и тот контекст, в котором они находятся. Наиболее глубокая «анти–моббинговая медитация» заключена в словах первого послания апостола Павла к коринфянам, гл.13, стих 4–8:

*Любовь долготерпит,  
милосердствует,  
любовь не завидует,  
любовь не превозносится,  
не гордится,  
Не бесчинствует,  
не ищет своего,  
не раздражается,*

*не мыслит зла,  
Не радуется неправде,  
а сорадуется истине;  
Все покрывает,  
всему верит,  
всего надеется,  
все переносит.*

*Любовь никогда не может пасть.*

Восемь качеств любви, создающей целостность, противостоят восьми качествам, которые могут быть преодолены с помощью любви, поскольку они не являются частью существа любви, хотя любовь может понять эти качества и вследствие этого препятствовать их проявлению или же преодолевать их. При детальном рассмотрении можно ясно увидеть, как именно благодаря названным аспектам любви можно преодолеть восьмичленную нелюбовь, т.е. поведение, недостойное человека:

Зависть с помощью великодушия,

Заносчивость с помощью доброты,

Гордыню с помощью радости переживания истины,

Бесчинство, т.е. унижение достоинства другого, через полное любви понимание, всеобъемлющее постижение ситуации.

Себялюбие с помощью доверия. (В основе эгоизма лежит страх, что у человека что-то отнимут, страх не найти себя. Этот экзистенциальный страх можно исцелить лишь с помощью доверия к духу, которое растет благодаря любви).

Озлобленность на других может быть исцелена надеждой на способность этих людей к развитию и на цели эволюции.

Когда происходит нечто несправедливое или же совершаются ошибки, наиболее здоровым образом справиться с ними помогает принятие происходящего и умение терпеть. Благодаря этому наиболее быстро высвобождаются силы, позволяющие работать над всевозможными стратегиями того, как избежать возникновения подобного в будущем, и как сделать так, чтобы пришло прощение, основанное на понимании.

Злорадство и любование несправедливостью, сенсацией, катастрофой, короче говоря: очарование злом можно преодолеть, вообразив себе позицию любви как жизненную позицию: она не дистанцируется и не превозносится, но и не падает – она всегда *здесь*, но она не властвует. «Любовь не властвует, она строит, а это больше». Так говорит в сказке Гете старик с лампой. Любовь объединяет в том числе и отдаленное или отколовшееся, она может понять и упорядочить и благодаря этому так расположить сущности, вещи и возможности, что они оказываются ситуационно гармоничными и не причиняют зла друг другу.



6. Физиология учебного плана: Соответствующий возрасту детей материал урока и терапевтически действенная дидактика

*Кристоф Вихерт*

*Необходимо, чтобы во время урока мы обращали внимание, имеем ли мы дело с материалом, который воздействует на эфирное или физическое тело или с материалом, который воздействует на Я–организацию и астральную организацию<sup>39</sup>*

Рудольф Штайнер

Каждый испытывал на себе, что преподавание оздоравливает учителя. Он учится преодолевать самого себя, упражняется в выдержке и пытается каждый раз встречать детей в хорошем, дружелюбном и бодром настроении. Повседневные заботы можно с полным правом оставить за порогом!

Мы пытаемся стать такими, какими уже давно хотели стать. После шести уроков возникает ощущение, что можно было бы спокойно провести еще один урок. Можно устать физически, но душа не устает. Может это покажется преувеличением; и все-таки разве в этом нет доли правды?

А как действует урок, т.е. материал урока на учеников? Что происходит с ребенком, когда мы занимаемся арифметикой? Что происходит с ним, когда мы пишем, поем или рисуем? Все эти виды деятельности помимо своей обучающей функции влияют на конституцию ребенка в целом. Мы можем что-то угадывать с помощью более или менее развитого педагогического чутья. Если мы все утро занимались арифметикой, то мы не станем в это же утро еще и петь, т.к. поем мы еще больше возбудим детей. Мы чувствуем на своем опыте, что арифметика действует возбуждающе. Скорее после этого мы будем рисовать формы или расскажем историю. И наоборот, если мы некоторое время занимались письмом, то под конец нам стоит что-нибудь спеть вместе с детьми, т.к. мы замечаем, что во время письма все успокаивается, дети становятся несколько сонными. Такие простые взаимовлияния различных видов деятельности мы можем переживать и на собственном опыте.

Но еще мы должны ответить на вопрос – на что в ребенке действует учебный материал? Все что мы делаем, воспринимается нервно-чувственной системой. Дети смотрят, слушают, они пробуждены при этом. Кроме того, они *переживают* то, что восприняли. Это затрагивает ритмическую систему и связанные с ней чувства. Во время увлекательного опыта на уроке физике захватывает дух. Когда весь класс рисует, дыхание детей отличается от дыхания во время устного счета. А когда дети слушают историю, дыхание другое, чем при декламации стихотворения. То есть, мир переживаний во время урока отражается в дыхании класса.

В волнах переживаний, которые проявляются в дыхательных процессах, заключается второй источник здоровья для учеников, для класса.

---

<sup>39</sup> Штайнер, Рудольф: Современная духовная жизнь и воспитание, Лекция от 14.8.1923 в Pkley, GA 307, Dornach

Как же действует урок на мотивацию ребенка и подростка, на желание быть деятельным? Важен следующий факт: у подростка и ребенка три душевные силы еще действуют в тесной взаимосвязи друг с другом. Ни одна мысль не переживается без участия чувства, ни одна деятельность не осуществляется без прочувствованного представления. Для учителя это значит, что нужно обращаться к середине ребенка, к области сердца. Но это возможно лишь в том случае, когда учитель сам способен находить свою «середину».

Вернемся в силу воли. Если наша деятельность пробуждает мышление и чувства ребенка, то ему очень легко перейти к самостоятельным действиям. Особую роль здесь опять играет пример учителя. Всегда ли он выполняет то, о чем говорит? Дети очень хорошо помнят все, что было сказано хотя бы однажды. В «волевом теле» класса появляются дыры, если домашние задания не проверяются, а тетради эпохи в течение многих месяцев лежат дома у учителя, если чем-то угрожают, а потом не приводят это в исполнение. Противоположное оказывает целительное действие. Если учитель говорит: «Через неделю я соберу тетради», то это значит, что тетради следует подготовить к этому сроку. Когда все происходит так, как сообщалось заранее, то это целительно не только для учеников, но и для учителя.

На эту тему есть поучительная история из юности Фридриха Риттельмайера<sup>40</sup>:

*«Когда я прослеживаю те события моей юности, которые оказали влияние на всю мою дальнейшую жизнь, мне вспоминается одно происшествие, случившееся со мной, когда мне было одиннадцать лет. Как-то раз господин профессор объявил: «Вы не должны списывать друг у друга, но также вы не должны давать списывать другим; вору потакать – самому воровать». Я тогда еще серьезно относился к словам учителя. Особенно это касалось этого учителя, к которому я еще питал искру уважения. Это было не честолобием и не подхалимством, скорее врожденной совестью и в известной степени стремлением к свободе. Часто я переживал, как «стыдно» было моим соученикам, когда их застигали на месте преступления, и им приходилось находить отговорки, стоя перед учителем. Стать таким ничтожным перед властью имущим – никогда! Я хотел предстать перед учителем свободным и уверенным в себе. Но такие настроения не находили в кругу моих соучеников ни малейшего понимания. Когда я перестал давать списывать, я был подвергнут опале. Никто из одноклассников не разговаривал со мной. Я был исключен отовсюду. И так в течение многих недель. Только один ученик, который столовался у моих родителей, перебрался со мной парой тихих слов в сарае. Это было особенно унижительно для меня. Положение стало еще более неловким, когда о ситуации узнал мой отец, и, будучи учителем религии, пытался заставить своих духовных чад снять с меня опалу. В конце концов, моя попытка проявить моральный героизм с треском провалилась. Я объявил, что, хотя сам и не буду списывать, но все другие могут списывать у меня сколько угодно. Все встало на свои места, но моя репутация среди школьников была подмочена тем,*

---

<sup>40</sup> Риттельмайер Фридрих: Из моей жизни, Urachhaus Verlag, Stuttgart

*что я предал школьное товарищество. Учитель так и не узнал, какие беды он причинил единственному ученику, который серьезно отнесся к его словам. Он не защитил его, он не хотел, да и не мог его защитить. Он оставил его на произвол судьбы, обрекая его на мученичество. На самом деле побежденным был он сам, а вместе с ним и все остальные учителя и учительский авторитет. Когда спустя 12 лет я сам занял должность учителя в гимназии и реальном училище, это воспоминание поднялось из глубин моей памяти, и я сделал два вывода, которые стали основными принципами моей учительской деятельности: никогда не требовать, того, что ты не можешь проверить! Всегда иметь живое представление о том, что происходит в душах учеников!»*

Для повседневной педагогической деятельности у Рудольфа Штайнера есть одно изречение о пробуждении воли. Путь к воле, как известно, у ребенка не лежит через рассудок. То, что сегодня к волевому усилию побуждают при помощи поучений и рассудочного обучения, является *основной* проблемой современного воспитания. Совсем по-другому обстоит дело, если действия мотивируются чувствами и живыми ощущениями. *«Чувство – это воля в становлении».* (Штайнер). Ежедневное повторение укрепляет чувства и характер ребенка: каждый день одно и то же приветствие, по утрам – вместе спетая хорошая песня, утреннее изречение, – все это моменты познания, которыми наслаждается душа. В процессе осознанного повторения мы поднимаем действие из сферы привычек, автоматизма, т.к. для осуществления этого действия требуется пусть и маленькое, но все же напряжение воли. Когда мы упражняемся, наша воля укрепляется: *«Чем больше остается на долю неосознанной привычки, тем лучше для развития чувств; чем больше ребенок осознает, что действия необходимо выполнять из-за любви к повторению и из-за того, что они должны быть сделаны, тем больше в нем развивается истинный волевой импульс. Итак, неосознанное повторение культивирует чувства; полностью осознанное повторение культивирует собственно волевой импульс; благодаря этому вырабатывается решимость»*<sup>41</sup>

Как же действует на ребенка само содержание урока?

Здесь открывается широкая перспектива. Она ведет к тому, что мы учимся распознавать истоки материала урока. Мы приходим к полярности глаза и уха, времени и пространства, изображения и звука. Но в материале урока мы встречаемся часто с синтезом обеих полярностей. Тогда возникает вопрос: каким же образом мы преподаем, на что и как мы воздействуем? Когда мы больше обращаемся к глазу, когда – к уху? Когда мы находимся «в образе», а когда в движении, «в потоке»?

Когда мы учим с детьми буквы, пишем, рисуем, когда мы лепим, преподаем ботанику, то мы находимся большей частью в картинках, работают наши глаза; это все зримо. Когда мы считаем или поем, декламируем стихи, делаем упражнения на концентрацию, слушаем истории, то мы находимся не в картинках. Здесь мы встречаемся с противоположными силами, которые пронизывают всю человеческую жизнь.

---

<sup>41</sup> Штайнер, Рудольф: Общее учение о человеке, 4 лекция, GA 293

О противоположности образа и музыки.

В начале жизни на первом плане находится образ. Силы построения, формы, образы творят жизнь: мы постепенно принимаем наш облик в пространстве. Этот процесс начинается в незримом пространстве до рождения и являет себя все мощнее и зримее. Очевидно, что начало жизни питается силами, истоки которых находятся до рождения: из незримого, из мира «нерожденных» мы приходим в зримый мир, но еще долгое время нас питают силы этой области: рост – это создание образа (поэтому у эфирного тела есть такое красивое название – *тело формирующих сил*). В какой-то момент эти силы, уходящие корнями в нашу духовную «прародину», в известном смысле завершают свою «работу» на телесном уровне. Этот момент мы называем временем «школьной зрелости». Силы, которые до этого времени работали над нашим обликом, переходят на новое поле деятельности: они переходят в силы мыслеобразования, представления и воспоминания.

А как обстоит дело с потоком музыкальных сил? Их источником является не жизнь до рождения, а жизнь после смерти. Это силы воления, которые медленно и с постепенным крещендо начинают соединяться с ребенком. Они действуют сначала в подсознательном, формируя телесные функции. Когда же они завершают свою работу на телесном уровне, в детской душе пробуждается самостоятельность. Это время примерно соответствует периоду половой зрелости.

Школьные годы начинаются в тот период, когда на детей преимущественно действуют формирующие силы, к которым с течением времени присоединяются музыкальные силы. Что это означает в практическом смысле? Это значит следующее: все, что носит ярко выраженный душевный характер, не находит до пубертата соответствующего отклика в душе ребенка.

Например, когда мы рассказываем сказку, то так называемая драматическая сторона воспринимается ребенком не как драма, а как фактическая данность. То, где душевная драма выступает на первый план, например в балладах, проходят уже в седьмом–восьмом классах. А трагедия начинает переживаться по-настоящему и способна глубоко воздействовать на душу только в старших классах.

Но есть три вида деятельности, в которых эти две полярные силы действуют сообща.

Это виды деятельности, включенные в учебный план: только представьте себе – они новы не только для вальдорфской школы, но и для всей культуры! Это – устный рассказ как активная составная часть урока, абстрактная живопись акварелью и эвритмия.

Во время рассказывания историй мы используем слово, музыкальный элемент, но в ребенке мы вызываем (внутренние) образы. Когда мы рисуем с детьми акварельными красками, причем абстрактно, то мы работаем в образе, но рождаем благодаря цветам настроения, цветовые сочетания, которые нежно трогают душу. Истинность этого факта признает каждый, кто пережил настроение, которое царит в классе во время рисования. Дети замолкают от самой

деятельности (совсем по-другому во время обычного рисования предметов: тогда всегда возникает потребность поболтать). Нечто особенное в данном отношении представляет собой эвритмия как зримое слово, зримая музыка. В ней встречаются пространство и время, в ней слышимое становится видимым, а видимое слышимым.

За исключением этих трех видов деятельности, можно сказать, что все остальные предметы находятся между этими двумя полярностями. Как обстоит дело с чтением, географией, историей, ботаникой и зоологией, трудом и рукоделием? Как воздействуют эти виды деятельности?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны выделить два аспекта. Можно описать, как действует какой-либо предмет на ребенка. Тогда мы концентрируемся на действии предмета как таковом. Но есть и другой аспект: специфическое воздействие каждого предмета на ребенка зависит и от того, как именно преподается данный предмет.

Сначала мы рассмотрим первый аспект и, руководствуясь эпиграфом к этой главе, ответим на вопрос о воздействии различных предметов на ребенка.

Все, что связано с *деятельностью представлений*, а также выражается в образе, действует главным образом на *физическое тело и эфирное тело, тело формирующих сил*. Это относится к

*графической живописи*

*живописной графике*

*геометрии*

*обучению письму*

*рисованию форм*

*ботанике*

Какое влияние оказывают эти предметы? Представим себе обычные жизненные состояния: сон и бодрствование. Когда мы засыпаем, в нас что-то разделяется. Физически–эфирная конституция остается в постели, бодрствующее сознание и самосознание – астральное тело и Я – угасают, т.е. находятся во время сна вне нервной системы и органов чувств. Говоря словами из *общего человековедения*, *духо–душа* или *душе–дух* находится в духовном мире, *тело* же остается на земле. Другими словами, физическое тело и эфирное тело остаются здесь, а астральное тело и *Я* находятся в духовном мире. Но каждый знает на своем собственном опыте, что сон не является статическим состоянием. В ночном сне происходит многое. Во-первых, он приносит обновление, регенерацию жизненных сил. Причем это освежающее действие, чувствующееся на следующее утро, не ограничивается телом и жизненными силами, оно также распространяется и на душу. Так мы переживаем главным образом деятельность эфирного тела, которое особенно активно по ночам. В этой деятельности присутствует и опыт дневного обучения, обучения вышеуказанным предметам. Штайнер приводит одну из особенностей эфирного тела: оно продолжает учиться дальше и во время ночной деятельности, продолжая пережитое днем и доводя его до зрелости. Это тоже можно проверить на собственном примере: часто утром

нам приходит в голову решение вопроса, который накануне казался неразрешимой проблемой. Эфирное тело учится дальше, оно дополняет, доводит до совершенства, оно работает исходя из целостности, как и сама жизнь. В свете этого факта учителю следует сказать себе: я несу это знание в своей душе. Прощание в конце дня – это не «провал», – действие продолжается; следующим утром я начну не сначала, а буду надстраивать предыдущее. Теперь обратимся к другим предметам. Как обстоит дело с

*зоологией*

*историей*

*человековедением?*

Чувствуется, что эти предметы связаны с нами больше, чем предыдущие. В зоологии на заднем плане всегда возникает вопрос, как соотносится описываемое с человеком? Что переживаю я во время описания льва или крота? Также такой предмет как история свидетельствует о нас, о человечестве. Мы сталкиваемся с внутренним вопросом: была ли данная историческая фигура хорошим человеком или злодеем? Конечно же, на уроках истории в младших классах речь идет не об объективности, а о живых картинках событий. Отношение к материалу урока переживается больше в душе, нежели рождается в действии. Предмет сам «напршивается» на отношения с ребенком. Это особенно очевидно на примере человековедения.

Об этой группе предметов Штайнер говорит, что они действуют на астральное тело и Я–организацию. Что это значит? Представим себе ребенка младших классов. Жизнь его души – это отклик на все душевные импульсы, приходящие к нему из окружающей жизни, в том числе и из школьной. Постепенно он нащупывает путь, как самостоятельно настроиться на работу и учебу. Он должен сначала пробудиться, чтобы своими силами постигать материал урока. Как мы знаем из нашего опыта преподавания, этот процесс протекает по-разному. В любом случае мы делаем вывод, что душа (астральное тело) и Я–организация еще не достигли той зрелости, которая обеспечивает самостоятельность. Это, во-первых, является причиной того, что преподавание этих предметов происходит в старших классах. Во-вторых, по словам Штайнера: *«Это [уроки, посвященные данным предметам] человек во время сна извлекает из физического и эфирного тела и берет с собой в духовный мир»*. Т.е. эфирное тело не продолжает учиться этому во сне! Напротив, действие на духовно–душевную организацию приводит к *«тенденции»* забывать урок во время сна, урок становится *«более несовершенным»*, он *«бледнеет»*.<sup>42</sup>

То, что мы ощущали на себе во время преподавания на уровне чувств, характеризует противоположную направленность воздействия различных уроков на детей (Я – астральное тело и эфирное – физическое тело). Преподавая эти предметы следует обращаться к эфирному телу. Это происходит в том случае, когда учитель образно говорит даже на таких уроках, создает образы, т.е. преподает «наглядно». Действие на эфирное тело можно охарактеризовать так:

---

<sup>42</sup> Штайнер, Рудольф: Современная духовная жизнь и воспитание, лекция от 13. и 14. августа 1923, GA 307, Dornach

мы рассказываем нечто, например, из истории, описываем растение или занимаемся скелетом. Мы описываем изучаемый предмет так живо и наглядно, как только можем.

Следующий шаг: в дополнении к рассмотрению и уже не находясь «в образе», мы даем некоторые характеристики предмету. Мы больше не находимся в предмете, мы говорим что-то о нем. Первый шаг работы связан с эфирным телом, а второй – с душой. Потом мы оставляем эту тему. Штайнер говорил, что при этом способе работы обсуждаемый материал ночью отпечатывается в эфирном теле «как фотография». Руководствуясь этим фактом, на следующее утро мы говорим об изученном, вынося суждения (на уровне, соответствующем возрасту ребенка). Тогда ощущаешь, как формируется связь между физически–эфирным и душевно–духовным.

Новому учителю такой способ работы может показаться искусственным, идущим вразрез со спонтанностью. Но можно его утешить. Он увидит, что это действует: преподавание становится более гладким. При регулярном применении он становится своего рода «инстинктом» правильного преподавания. (Этот способ работы также известен под названием «трехчастный шаг»)<sup>43</sup>

Какое действие на ребенка оказывают география – арифметика – геометрия?

В отношении преподавания географии имеется следующее указание: «С пространственной точки зрения занятия географией с ребенком в известном смысле приводят к становлению на ноги астрального тела. Действительно, астральное тело внизу становится сильнее и плотнее. Мы занимаемся пространством, и поэтому мы уплотняем духовно–душевное человека в направлении к земле». Далее будет изложено, как этот предмет пробуждает в ребенке моральный импульс участия к ближним, так что ребенок становится более внимательным к окружающим его людям в том случае, если он разумным образом учился географии. Так происходит с 12 лет. Мы узнаем, что этот предмет – при «разумном» преподавании – оказывает укрепляющее действие в нижнем направлении на духовно–душевное. Таким образом география предназначена для того, чтобы усилить интерес к пространственному миру, что выражается в развитии душевных способностей у человека земли и имеет моральные последствия. Важность этого предмета Штайнер недвусмысленно характеризует следующим образом: «...и оттеснение географии на второй план означает ничто другое как неприятие любви к ближнему, которая и так подвергалась гонениям за последнее время». Если мы рассмотрим все это вместе, то на заднем плане мы угадаем тихо звучащий, интимный и в то же время значимый поворот в развитии ребенка, который происходит в возрасте около десяти лет, когда ребенок учится выделять себя из окружающего мира. География в этот момент становится самой подходящей акушеркой в этом тонком процессе.

Во время преподавания истории можно ощутить, что действуешь в другой части души. Можно сказать «в более высоких областях», анализируя, вылепливая. Дети учатся выносить суждения на основе своих чувств: этот был героем, этот – злодеем, это был мудрый поступок, а это была дерзкая выходка и т.д.

---

<sup>43</sup> Штайнер, Рудольф: Познание человека и учебный процесс, 3. лекция, GA 302

Можно сказать по-другому: география затрагивает чувствующее воление, а история – чувствующее мышление.

### Арифметика и геометрия

Сначала можно указать на простой факт. Если в отношении многих других предметов очень важно выбрать правильное время для начала их преподавания (это касается обучения чтению, истории, географии, многоголосного пения, физики, химии и т.д.), то в отношении арифметики нас не волнует этот вопрос; мы считаем постоянно. С первого до двенадцатого класса.

Что означает для нас этот факт? Он говорит нам, что арифметика является общечеловеческой деятельностью. Она начинается с того момента, когда человек учится мыслить самостоятельно и устанавливать связь с миром. Мир упорядочен согласно мере и числу. С распознавания этого порядка начинается для ребенка арифметика, перерастая в высокое искусство, которому вскоре уже нет необходимости опираться на предметный мир.

Для того, кто размышляет над этим, будет радостно познакомиться со следующим высказыванием Штайнера.

Сначала он описывает, как различные предметы воздействуют на различные области в человеке, т.е. как одни более действуют на эфирно–телесное, а другие больше на астрально–духовное; а также он описывает, что происходит с этими переживаниями ночью. Далее он начинает говорить об арифметике и геометрии: *«Арифметика и геометрия затрагивают и то, и другое; и это странно»*. Таким образом, арифметика и геометрия действуют как на эфирно–физическое, так и на духовно–душевное.

*«Поэтому в отношении преподавания и воспитания, как арифметика так и геометрия являются можно сказать хамелеонами; они подходят по своей самой сути человеку в целом»<sup>44</sup>.*

Это высказывание несет в себе тайну. Если у предыдущих предметов надо было учитывать их одностороннее влияние на ребенка, то здесь мы сталкиваемся с противоположностью: предмет сам подходит ребенку *в целом*.

Вот вам и ответ на вопрос, почему можно все время заниматься арифметикой с ребенком (конечно в соответствии с его возрастом). Здесь содержится также указание на то, какие силы таятся в арифметике, действуя на ребенка целительным образом: ведь она влияет на человека «в целом». Т.е. эта деятельность является целительной сама по себе.

Как мы уже говорили, в младших классах душевная деятельность (например, способность к суждению), а в старших классах деятельность Я (например, принятие решений и их выполнение, т.е. делание того, что человек считает правильным) проявляются ограниченно, т.к. они еще не эмансипировались и не стали инструментами. Все преподавание направлено на то, чтобы эта эмансипация осуществилась. На недоделанной скрипке еще нельзя играть. Если же все-таки натянуть временные струны и начать водить смычком, то не следует ожидать потрясающего звука. Рудольф Штайнер описывает это без

---

<sup>44</sup> Рудольф Штайнер: Современная духовная жизнь и воспитание, лекция в Илкли 14.8.12, GA 307.



обиняков. Он говорит ясно и просто: по сравнению со способностью к обучению и динамикой эфирного тела, деятельность астральной организации и Я-организации представляется глупой, а если их перегружать работой – к тому же и оглуляющей. Эфирное же тело продолжает считать и ночью, доводит до совершенства те способности, в дневной работе над которыми чувство черпало радость, зажигая ею волю. Другими словами: когда арифметикой занимаются так, что понимание происходит на уровне чувств, и когда эти занятия регулярные, то обучаются не только счету. В результате такой работы укрепляется тело формирующих сил и душевное тело, благодаря тому, что последнее оставляют в покое.

В этом заключается принципиальный подход в области дидактики вальдорфской педагогики: мы видим, что в наши дни политика диктуется исключительно экономикой и деньгами. Посмотрите на простой карманный калькулятор: клавиша «+» на нем в четыре раза больше, чем клавиши деления, умножения и вычитания. Когда переживаешь, насколько широко мировые события оцениваются с финансовой точки зрения, то можно ощутить, как крепко арифметика оплетена сетями эгоизма. Если считать *таким образом*, то все целительное действие на «человека в целом» (!) будет нивелировано.

Если попытаться осмыслить происходящее, то становится ясно, что арифметика в самом деле влияет на эфирно–телесное и духовно–душевное.

Общеизвестно, что Штайнер рекомендовал начинать счет *не со сложения*, а с *деления*, т.к. арифметика должна исходить из целого. Как это следует понимать? Во-первых: сложение является в чистом виде отображением эгоизма. Этого было бы достаточно для того, чтобы не начинать преподавание арифметики со сложения. Итак, моральный мотив, затрагивающий душевно–духовное. Однако есть и другой мотив: с точки зрения человековедения, сложение не является деятельностью, соответствующей организации эфирного тела. Эфирному телу чужда такая деятельность, в то время как его действие угадывается во всех видах деятельности, связанных с целым, подразделяющимся на элементы. Когда подобная деятельность закреплена во время урока, то счет посредством сложения не может принести вреда, *«...потому что это деятельность, которая имеет значение исключительно в физическом пространстве, в то время как разделение целого имеет такое внутренне значение, что оно простирается и в эфирном теле...»*.

В заключении хочется сказать следующее. Как раз потому, что это касается взаимодействия мыслящего «верхнего» и волящего «нижнего» человека, это особенно важно для преподавания арифметики и геометрии: урок должен быть увлекательным, пробуждать интерес и опираться на жизненные примеры, а также затрагивать «середину» – сердечность. Тогда мы открываем источник телесного и душевного здоровья. По-другому стоит вопрос на таких уроках как

*Рукоделие*

*Труд*

*Физкультура*

*Садовые работы*

и им подобных. На таких уроках самым важным опытом является конечно, *физический труд, ловкость рук и усилие*. Что это значит для ребенка?

До этого мы рассматривали всё с точки зрения полярностей: мира до рождения и после смерти, представления и воли, образа и звука. Теперь обратимся к другой полярности: когда мы говорим о телесности, то ей мы противопоставляем духовное, дух. Мы можем пережить, как все взаимосвязано. Каждому знакомы напряженные усилия при подготовке к экзамену. Несколько дней человек интенсивно занимается, зубрит. После такой подготовки замечаешь телесную усталость сильнее, чем после физической работы. Кто работал головой целую ночь напролет, у того эти признаки еще более выражены: при интеллектуальных нагрузках тело отдает силы. Известно и противоположное: физическая работа оживляет дух, освежает его. Эта взаимосвязь тела и духа является очевидной, особенно для того, кто научился пользоваться этим маятником. А как же в педагогике?

Одно должно быть ясно учителю: воля к движению – это мистерия! В наше время, когда наука раскрыла почти все тайны наследственности, еще не расшифрован и остается тайной следующий повседневный опыт: как это получается, что после того, как я подумаю о том, что мне хочется сделать шаг или поднять чашку, это действительно происходит. Как объяснить эту тайну движения? Как происходит осуществление намерений? Переход от представления к действию, согласно Штайнеру, является *духовным* процессом, которому нет физического соответствия, но который волеится и осуществляется духом. Тот, кто, наблюдая за ловкостью пальцев при письме или игре на пианино или за ловкостью тела при занятиях спортом, размышляет о том, что именно Я волит все эти движения, тот прозревает мистирию воли и движения. Постепенно эта тайна раскрывается современной наукой, и результаты духовных исследований Рудольфа Штайнера находят экспериментальное подтверждение.

Благодаря этому мы понимаем высказывание Штайнера: *«...когда Вы двигаете вашими конечностями, когда вы выполняете полезную или бесполезную двигательную работу – вы постоянно плещетесь в духе, Вы постоянно имеете дело с духом»*. Мы не впадем в заблуждение, если предположим, что под духом здесь подразумевается сверхчувственная деятельность, а не состояние сознания. Но является ли духовность чем-то выходящим за рамки привычного? Подобно тому как мы носим духовно–душевное в нас и только отчасти это осознаем и можем с этим или над этим работать, так и в мире вокруг нас присутствует духовно–душевное начало. Вот мы и затронули совершенно новую полярность – внутри/вовне, точки и окружности. Так постепенно мы проникаемся мыслью: *«...Когда мы работаем физически, то наше внутреннее душевно–духовное начало работает самое большее над тем, чтобы дать направление нашим шагам и чтобы ориентироваться в пространстве; но внешнее духовно–душевное довольно активно. Мы постоянно вработываемся все глубже в мировой дух. Мы постоянно соединяемся с мировым духом, когда мы работаем физически. Телесная работа – духовна, а умственный труд – телесен, по отношению к человеку и в нем самом. Дух омывает нас, когда мы работаем*

*телесно. Материя оживает в нас, когда мы работаем умственно».*<sup>45</sup>

Итак, перед нами два указания: так называемая физическая работа имеет духовную природу, а так называемый умственный труд (в немецком языке *духовная работа* – прим. перев.), обучение в узком смысле этого слова, в первую очередь нагружает тело.

В этой связи нельзя не упомянуть об эвритмии. В другом месте о ней более подробно скажут другие, а в нашем контексте уместно будет привести слова Штайнера, который описывает, как эвритмия действует между духом и телом. Он описывает, как все органы, которые участвуют в эвритмии словно пронизываются духом. Наполненные смыслом движения освобождают духовное начало из органов, и оно поднимается вверх. Эвритмия действует как *«освобождение духовного. ... Духовное, которым полны конечности, высвобождается. Так происходит в действительности»*. Далее он описывает, как «освобожденный» дух жаждет найти применение, хочет укрепиться в человеке. Поэтому очень важно в конце занятий эвритмией несколько минут находиться в покое. Далее следует эта потрясающая мысль, что укрепление духа происходит в момент покоя в конце занятия. Так на уровне микрокосма осуществляется макроскопический закон движения, которое есть дух и которое в покое становится телоформирующей материей<sup>46</sup>

Вместо того чтобы благодаря этому знанию пережить революцию, воспитание в западных странах катится дальше по проторенной дороге: оно до сих пор и все больше разделяет эти две области. Это можно это наблюдать на примере спорта, который, становясь все более односторонним, теперь является самоцелью (Штайнер: *«чрезмерные занятия спортом – это практический дарвинизм»*)<sup>47</sup>. Эта односторонность прослеживается также в организации учебного процесса практически во всех школах: к учебе относятся так же, как к спорту – успеваемость стала самоцелью, упускается из виду отношение учащегося к содержанию предметов. Чтобы более ярко проиллюстрировать вышесказанное, позвольте во второй раз процитировать Фридриха Риттельмайера. Слова подростка, на мой взгляд, остаются актуальными до сих пор: *«О «гуманитарной гимназии» должен я, к сожалению, сказать, что ни одному из наших учителей, за исключением мимолетных впечатлений, не удалось и в самой малой степени донести «учебный материал» до наших сердец. Вся учеба от начала и до конца была подневольным трудом. О том, что можно интересоваться тем, что «надо учить», не догадывался, как мне кажется, ни один из моих соучеников. Все интересы находились вне школы, когда, наконец, наступало четыре часа. Уже в университете, познакомившись с учениками из других школ, я с возмущением узнал, что за преступление было совершено против наших молодых душ. За всю оставшуюся жизнь невозможно исправить последствия того, что юношеские сердца были лишены напитка живительного воодушевления»*.

---

<sup>45</sup> Штайнер, Рудольф: Общая наука о человеке, 13 лекция от 4 сентября 1919, GA 293, Dornach

<sup>46</sup> Штайнер, Рудольф: Познание человека и учебный процесс, 4 лек. от 15 июня 1921, Stuttgart, GA 302

<sup>47</sup> Штайнер, Рудольф: Общее учение о человеке, 13 лекция от 4 сентября 1919, GA 293

Мы противопоставляем этому новую задачу воспитания: оно должно объединить обе эти области. Как? Физический труд мы наполняем *смыслом* посредством своих педагогических действий, а интеллектуальный процесс обучения мы наполняем *интересом*.

Это не что иное, как приведение в гармоничное отношение *света и тепла*. Если мы поняли это, то тогда нам станет понятным и требование Штайнера, заключающееся в том, что урок должен так воздействовать на душу, чтобы в ней осталось не только то, чему обучали, но сам акт обучения: *«То, чем занимаются во время обучения чтению, конденсируется в навыке чтения; то, чем занимаются во время обучения счету, конденсируется в навыке счета. Но подумайте о том, как обстоит дело в отношении чувств и памяти: дети изучают невообразимое множество предметов только для того, чтобы потом забыть их, чтобы они не пригодились в жизни. Основная черта воспитания будущего такова: все, что преподносится ребенку, будет оставаться в человеке на всю жизнь»*<sup>48</sup>. Здесь, как нельзя, кстати окажутся часто неправильно толкуемые слова Гете: *«Думай о том – что, но больше о том – как»*. Чтобы проиллюстрировать эту мысль, я хочу привести два примера из того времени, когда я был учеником вальдорфской школы в Голландии.

У нас был учитель немецкого, которого все очень уважали. Все, что он делал с нами, было оригинальным и значимым, будь то грамматика или литература. Его звали Матье Лаффре. Как-то раз он сказал, что мы будем вместе читать книжку фон Эйхендорфа *«Из жизни одного бездельника»*. Эта новелла не только показалась нам глупой, нам было еще и жалко терять свое время на такую ерунду. В 11 классе у нас были дела и поважнее. Он почувствовал наше недовольство, улыбнулся нашей заносчивости и предложил нам все-таки прочесть некоторые места. Тогда нам пришлось читать эту глупую историю о бароне, который вытянул себя за косичку из болота вместе с собственной лошастью. Неужели мы должны читать эту белиберду в качестве примера немецкого романтизма? Через двадцать лет мне вспомнился этот образ. Я понял, что это метафора человека, который всегда в состоянии взять себя в руки и измениться, переделать себя. Это стало не только озарением и шагом в самопознании. В моей душе поднялось чувство теплой благодарности, выученное когда-то продолжало действовать в моей душе; будто бы учитель дружелюбно кивал мне из того времени.

Наш учитель химии и биологии был великолепным феноменологом. Он был одним из первых, кто привнес гетеанизм в естествознание, благодаря последовательному пути упражнений. От его произведений веет жизненной силой. Его звали Фриц Юлиус. Но мы были просто его учениками. И его гениальность мы не переживали так глубоко. Хотя эпохи химии, когда он стоял за столиком для экспериментов, переживались нами как богослужение на алтаре природы. Хотя это казалось мне интересным, я не был хорошим учеником. В моем табеле за 11 класс он отдал должное моим усилиям и оценил появившиеся

---

<sup>48</sup> Штайнер, Рудольф: Духовно-научный подход к социальным и педагогическим вопросам, 4 лекция, 11 мая 1919, GA 192

навыки. В заключении он написал: «Как обстоят дела с любовью к восприятию?». В то время, когда я это прочитал, мне казалось, что с этим у меня все в порядке. И только много позднее меня осенило, что именно эта область была слабым местом моего характера. Это высказывание сопровождает меня всю мою жизнь как спокойное, но сильное напоминание. Помните о том, как различно действуют на ребенка все выше рассмотренные предметы, и тогда вы на любом уроке сможете найти то, что поможет отдельному ребенку. Воспитание может исцелять.

Я бы хотел упомянуть еще об одном аспекте, который в наше время приобретает особое значение. Имеется в виду противоположность избыточного и недостаточного проникновения Я в тело<sup>49</sup>. Динамика заключается в противопоставлении слишком глубокого вхождения Я в тело и слишком слабой связи Я с телом. Как нам это увидеть?

Глубокое проникновение Я в тело выражается в мышлении, имеющем выраженную склонность к материальному. Такое мышление хочет жить только в фактах и событиях мира. Предпочтение отдается логике, ясности в противовес художественному, образному началу. Найти самовыражение в искусстве для таких людей далеко не просто, как и пребывать в определенном настрое мыслей. Им очень сложно слушать истории. Когда душа достигает порога взросления, то перед ней встает вопрос: работать, чтобы жить – или жить, чтобы работать? Я – пленник тела, телесные функции и требования заглушают тихие вопросы Я. Заключение Штайнера потрясает до глубины души: исходя из слишком глубокого погружения Я в тело, можно понять жестокость и преступность.

Если же Я слишком слабо связано с телесностью, то развивается потакание собственным желаниям, необязательность, идеализм, который не ведет к идеалу, не говоря о его «воплощении». Перед нами мечтатель, полный благих намерений, которые им моментально забываются после того, как были произнесены. У идеи нет пути к воплощению. Такой человек ведет глубокие беседы, но в сослагательном наклонении или же возлагает большие надежды на других, требуя и критикуя. Также и здесь потрясает актуальность этой характеристики в наше время. Все, что создается цивилизацией в обоих направлениях, ясно описано в этих строках. Одновременно с этим указывается на значение воспитания, которое вряд ли можно переоценить. Эти оба направления есть и в нас, воспитателях. Я имею в виду тот существенный шаг в самопознании, когда человек делает вывод о своей конституции: у меня склонность к одному или другому направлению. Если человек осознает это в себе, то он совершает большой шаг в педагогике; то, что наблюдаю в себе, я могу призвать на помощь тогда, когда я преподаю детям.

Всегда удивляешься, насколько *нежными* были указания Штайнера в связи с коррекцией односторонней конституции. При тенденции к слишком глубокому проникновению Я он рекомендует так строить урок, чтобы у ученика возникало выраженное личное образное отношение к предмету преподавания.

---

<sup>49</sup> Под «Я» здесь подразумевается не только четвертый член человеческого существа, но и проникновение и присутствие вечного сущностного ядра человека, которое находится под защитой ангела и, являясь высшим истинным Я, участвует в инкарнации человека.

При этом важно активировать волю к тому, чтобы найти образ, творческое выражение пережитого опыта или чтобы интенсивно прожить этот опыт в слушании и речи. Таким образом, Я, пробуждающееся в душе, учится находить и переживать себя в душевно–духовной сфере.

Если же связь Я с телесностью скорее тонкая, то нам рекомендуется преподавать так, чтобы предмет возбуждал в первую очередь мышление ребенка, а также силы памяти. Представление о географии, понимание исторических событий, математики и геометрии, – об этом идет речь.

Все высказывания Штайнера по поводу материала урока сводятся к решающему требованию к учителю: он должен творчески преподнести свой материал.

Как действует на нас искусство. Мы идем в музей. Кроме того, что через два часа наши ноги начинают болеть от усталости, происходит ли с нами что-нибудь еще? Чувствуешь, что необходимо посылать в глаза некую силу для того, чтобы открыться картине или скульптуре, чтобы они смогли сказать что-то нашей душе. Для одних этот процесс привычен, другим надо приложить некоторые усилия. И вот мы вышли из музея. Нам кажется, что все картины еще находятся в нашей голове. Но вот переживания медленно оседают. Это переживается как укрепление области структуры, внутренней крепости или как очищение органов чувств. Душа впитывает образы картин, но больше в нервно–чувственной области.

Вот мы идем на концерт. Там мы сидим. Мы полностью забываем о своем теле. Мы становимся одним большим ухом. Можно почти «забыть» о дыхании. Мы растворяемся во временном потоке звуков. Чувствуешь, как душа колеблется в такт музыке. И вот концерт окончен, и мы снова стоим на улице. Кажется, будто нас еще окружает облако звуков. Чувствуешь себя совершенно отдохнувшим и бодрым, причем источник этой бодрости не в теле, а в душе.

Это очень тонкие ощущения, но они стоят того, чтобы попытаться их поймать и пережить. Если пережить с такой же чувствительностью праздник месяца в школе, когда оба эти способа восприятия находятся в гармонии, то можно не только приобрести богатый опыт, но также и испытать педагогическое переживание воздействия искусства в воспитании. Способность получать подобный опыт играет в наше время большое значение. Подчас даже мы, учителя, сомневаемся в целесообразности художественного элемента, т.к. мы недостаточно хорошо знаем о его воздействии. Как часто в вальдорфской педагогике искусство рассматривается как самоцель, а не как средство?

Если поставить перед собой задачу узнать, как действуют рассмотренные художественные противоположности на школьников, то можно подойти на шаг ближе к пониманию актуальности искусства воспитания. Если мы приложим усилия в данном направлении, то сможем ответить на справедливый вопрос о правильном месте искусства в преподавании. Вопрос о том, что целесообразно, а что – нет, обладает очищающей силой в отношении вопроса о том, как преподавать.

## 7. Проективная геометрия как путь к целостному пониманию пространства

Георг Глэклер

### Эпохи развития геометрии

Математика и геометрия считались в древних культурах подготовкой к посвящению, т.е. к познанию духа.<sup>50</sup>

Математико–геометрическая работа основывается на направленной активности мышления, которое может быть направлено на узнаваемые при помощи органов чувств объекты, или же может не зависеть от них. Так например, числа и линии не были получены путем внешнего чувственного опыта, несмотря на то, что они, конечно же, соотносятся с ним. Собственно математическая деятельность заключается в *свободном от чувственного опыта мышлении*. Мышление, которое может опираться на само себя, не только не зависит от внешних опор, но кроме этого делает независимым и того, кто мыслит. В этом заключается педагогическое предназначение математики. В соответствии с этим построен учебный план вальдорфской школы. Самой наглядной областью в математике является геометрия. Она непосредственно демонстрирует мыслительные формы, которые имеют большое значение для глубокого понимания пространственно–временных процессов в области эмбриологии, медицины, фармации, ботаники, архитектуры и общей морфологии. Ознакомление с различными предметами на протяжении школьного обучения является грандиозной задачей педагогики, которая стремится интегрировать духовное измерение в науку.

Геометрия (как и вся математика в целом) относится к важнейшим интегративным наукам, что особенно впечатляюще может реализоваться в вальдорфской педагогике.

Развитие геометрии в контексте эволюции человечества можно разделить на 4 основные эпохи:

1. Геометрия как подготовка к познанию духа, а также как мудрость, инспирирующая архитекторов древних мистерий (Вавилон, Египет, Южная Америка/Тиагуанако/Боливия)

2. Обнародование геометрии Евклидом (365–300 до н.э.), который обобщил дошедшее до него мистериальное знание и сделал его общедоступным в своих элементах (По-видимому, имеется в виду книга Евклида «Элементы геометрии» – *прим. перев.*). В средневековых монастырских школах труды Евклида наряду с библией были самыми читаемыми книгами. Исходя из этого, математик Георг Унгер высказался, что евклидова геометрия более 2000 лет вплоть до нашего времени способствовала уплотнению сил разума.

3. Эпоха Возрождения, когда художниками была открыта перспектива, благодаря чему стало возможным новое переживание и понимание пространства. Появилось понимание периферии пространства при помощи так называемых удаленных элементов (точка схода, горизонт).

---

<sup>50</sup> Ср. также Louis Locher–Ernst: Математика как подготовка к познанию духа. Полное собрание сочинений.

4. На основе того, что было заложено так называемым перспективным рассмотрением, с 17 по 19 век смогла развиваться проективная геометрия. В ее основе находится признание того факта, что пространство структурировано двояким образом, т.е. что каждому пространственному образованию соответствует комплементарное образование. Развивая эту идею, Рудольф Штайнер ввел понятие «пространство–противопространство». Проективная геометрия вносит существенное дополнение также и в рассмотрение перспективы. К удаленным элементам точки схода и горизонта, которые использовались в перспективе, добавляется еще и удаленная плоскость. Таким образом, в проективной геометрии три основных геометрических элемента (точка, прямая и плоскость) выступают также и в роли удаленных элементов.

1. Пирамиды как свидетели мистериальной мудрости древних времен<sup>51</sup>

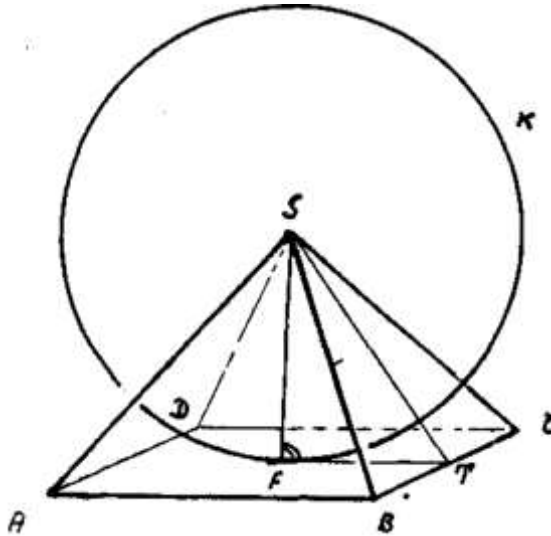


Рисунок 1

Были произведены различные замеры большой пирамиды Хеопса близ Гизы. При этом на примере прямоугольного «вертикального треугольника» SFT обнаружилось, следующее положение вещей (срав. рис.1):

$$\frac{FT}{ST} \approx \frac{55}{89} = 0,61787... (\approx 0,618033988...) = \frac{1}{2}(\sqrt{5} - 1) = g$$

Это число довольно точно соответствует числу  $g$  золотого сечения.<sup>52</sup> Это уже примечательно само по себе. Еще более примечательным может быть следующее токование. Вписанный вертикальный круг К с радиусом, равным высоте пирамиды, может рассматриваться как символ круговорота солнца. Если

<sup>51</sup> Ernst Bindel: Египетские пирамиды как свидетели мистериальной мудрости прошлого, Штутгарт 1966.

<sup>52</sup> Понятие «золотое сечение» освещается во втором разделе данной главы, посвященном пентаграмме.



приравнять окружность этого круга к периметру квадрата в основании пирамиды, то получится в точности вышеупомянутое соотношение чисел. Возможно, этот процесс соответствовал так называемой квадратуре круга. Необходимые для этого расчеты приведены ниже:

Расчет:

Разъяснение: если  $FS = r$  и  $BC = CD = \dots = s$  то

$$2\pi \cdot r = 4 \cdot s \quad (\text{Окружность круга} = \text{периметр квадрата в основании})$$

При этом  $(ST)^2 = \left(\frac{s}{2}\right)^2 + r^2$  теорема Пифагора для прямоугольного треугольника SFT)

$$\text{Далее } FT = \frac{s}{2} = \frac{\pi \times r}{4}$$

$$\text{После коротких расчетов из этого следует: } \frac{FT}{ST} = \frac{\pi}{\sqrt{\pi^2 + 16}} = 0,617667_8$$

Это числовое значение с последовательностью частных наилучших приближений<sup>53</sup> для  $g$  с помощью наименьших чисел выражается следующим образом:

$$\frac{1}{1}; \frac{1}{2}; \frac{2}{3}; \frac{3}{5}; \frac{5}{8}; \frac{8}{13}; \frac{13}{21}; \frac{21}{34}; \dots; \frac{874}{1415}$$

Этот результат можно сформулировать следующим образом: если древние египтяне знали число круга, то они могли из него символически выразить число « $g$ », заключив его в «вертикальный треугольник». Если они, напротив, знали число « $g$ » золотого сечения, тогда число круга в свою очередь нашло символическое выражение в окружности «вертикального круга». Для числа круга  $\pi$ , исходя из наших предпосылок, после небольших расчетов получилось бы следующее значение:  $\pi = 4\sqrt{g} \approx 3,1446$ . Вероятно, что при строительстве пирамиды Хеопса использовалось геометрическое знание о том, что число  $g$  золотого сечения и число круга необходимо привести в соотношение друг с другом.

## 2. Пентаграмма, число $g$ золотого сечения и четыре фундаментальных вывода, связанных с ним

Почему здесь приведен пример из евклидовой геометрии? Она требует нахождения души в конечности пространственных условий на земле. Она описывает их измеримость, обозримость и структурированность. Она опирается на связь чувства жизни с тем, что находится здесь и сейчас, в повседневной жизни, с так называемой предметной реальностью. В рамках этих геометрических евклидовых законов геометрия пентаграммы занимает особое положение, поскольку в этом случае зримые геометрические законы выходят за

<sup>53</sup> Понятие «приближение» также освещается во втором разделе.

рамки чисто геометрического понимания пространства в процессуально–временное измерение. Это происходит благодаря тому, что мыслительные формы, которые развиваются при рассмотрении пентаграммы выходят за понимание пентаграммы как сугобо пространственной фигуры. Мыслительные формы, развивающиеся при рассмотрении пентаграммы ведут к четырем фундаментальным выводам.

*Введение*

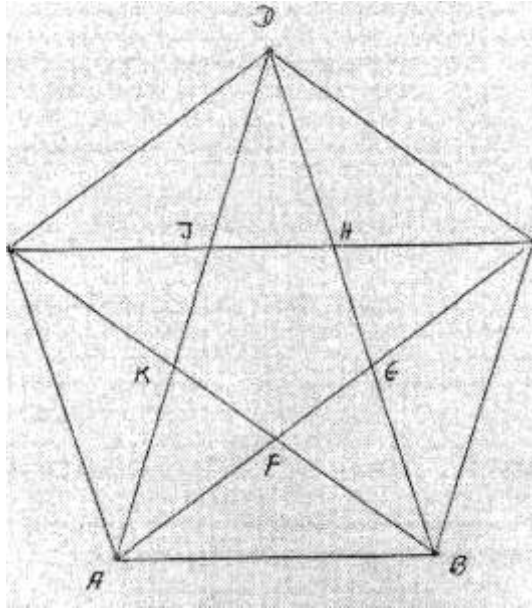


Рисунок 2

Исходя из элементарных знаний геометрии, из рисунка следует, что  $DG = AG = AB$  и что оба треугольника  $ABD$  и  $BGA$  подобны, т.е. например, что их соответствующие углы равны. Из этого следует:

Отрезок  $BD$  делится точкой  $G$  таким образом, что малый отрезок  $BG$  относится к большому отрезку  $DG$  так же, как большой отрезок  $DG$  ко всему отрезку  $BD$ . Это деление называют *золотым сечением* (sectio aurea). Оно часто встречается в природе и искусстве, а также и в человеческих формах. Поэтому его называют «божественной пропорцией»<sup>54</sup>. Если принять  $BD = 1$  и  $DG = g$ , то исходя из вышеупомянутых расчетов:

$$\frac{BG}{DG} = \frac{DG}{BD}, \text{ а следовательно: } \frac{1-g}{g} = \frac{g}{1} \text{ из чего следует } g^2 + g = 1.$$

$$\text{При этом } g = \frac{1}{2}(\sqrt{5} - 1) \approx 0,61803398,$$

<sup>54</sup> Walter Bühler: Пентаграмма, Штутгарт 1996.

Числовая мера  $g$  таким образом является квадратным иррациональным числом.

Все квадратные иррациональные числа можно познать конструктивно с помощью циркуля и линейки. Для  $g$  получается следующая конструкция:

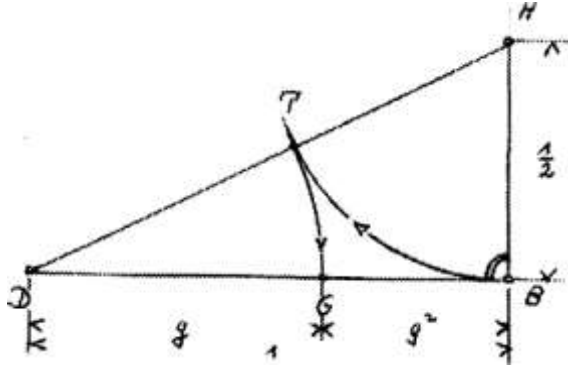


Рисунок 3

$$(DH)^2 = 1^2 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 = \frac{5}{4} \quad (\text{т-ма Пифагора для прямоугольного треугольника DBF})$$

из этого следует  $DH = \frac{1}{2}\sqrt{5}$ ;

и в конечном итоге  $DT = DG = \frac{1}{2}\sqrt{5} - \frac{1}{2} = \frac{1}{2}(\sqrt{5} - 1) = g$ ;

при этом  $BG = 1 - g = g^2 \approx 0,38196601_1$ .

С числом  $g$  золотого сечения наряду с чисто количественными отношениями связан также и ряд качественных свойств, чей характер выходит далеко за рамки чистой математики. Чтобы должным образом описать эти качества, мы должны прояснить для себя одно очень важное понятие, а именно понятие приближенных значений числа  $g$ .

Из  $g^2 + g = 1$  сначала следует  $g = \frac{1}{1+g}$

Это дает следующее:

$$g = \frac{1}{1 + \frac{1}{1+g}} = \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1+g}}} = \dots$$

Итак, число  $g$  может быть представлено в виде т.н. непрерывной дроби.

Для этой непрерывной дроби существуют приближенные значения дробных чисел (так наз. подходящие дроби). Их значения таковы:

$$N_1 = \frac{1}{1} \quad N_2 = \frac{1}{1 + \frac{1}{1}} = \frac{1}{2} \quad N_3 = \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1}}} = \frac{2}{3} \quad N_4 = \frac{3}{5} \quad N_5 = \frac{5}{8} \quad N_6 = \frac{8}{13} \quad \text{и т.д.}$$

$N_6 = \frac{8}{13}$  это уже вполне пригодное приближенное значение для  $g$ . Оно составляет  $\frac{8}{13} = 0,615_4$

На примере вышеприведенного можно выявить тенденцию, по которой формируются представленные подходящие дроби  $N_1, N_2, N_3$  и т.д. В их числителях и знаменателях находятся числа, относящиеся к знаменитой числовой последовательности, найденной Фибоначчи<sup>55</sup>, которая называется последовательностью Фибоначчи:

$$\begin{aligned} f_1 &= 1 \\ f_2 &= 1 \\ f_3 &= 1 + 1 = 2 \\ f_4 &= 1 + 2 = 3 \\ f_5 &= 2 + 3 = 5 \\ f_6 &= 3 + 5 = 8 \\ f_7 &= 5 + 8 = 13 \\ &\dots \end{aligned}$$

ее общая формула:  $f_n = f_{n-1} + f_{n-2}$  (для  $n = 3, 4, \dots$ )

В последовательности Фибоначчи каждый член равняется сумме двух предыдущих. Из этого следует, что вышеприведенную последовательность приближенных значений для  $g$  можно представить в виде последовательности частных двух следующих друг за другом чисел Фибоначчи. Следовательно, числа Фибоначчи в своей основе связаны с числом  $g$ .

#### *Четыре фундаментальных вывода в связи с числом $g$*

1. Существуют процессы, которые чувствительно связаны с исходными условиями. Об этом говорит так называемая теория хаоса. В общем и целом исходные условия определяющим образом влияют на конечный результат.

Но помимо этого существуют процессы, которые *сильнее своих исходных условий*, т.е. процесс как таковой преодолевает свои исходные условия.

О том, что последовательность приближенных значений  $N_1, N_2, N_3$  позволяет все с большей точностью определять значение, мы уже знаем. Но если вместо исходных значений  $f_1$  и  $f_2 = 1$  мы подставим произвольные исходные значения, например,  $a_1 = 1, a_2 = 3$ , то при  $a_n = a_{n-1} + a_{n-2}$  (для  $n = 3, 4, 5, \dots$ ) в таком же арифметическом процессе последовательность приближенных значений также будет стремиться к  $g$ .

Пример

---

<sup>55</sup> Леонардо из Пизы, названный Фибоначчи. Родился между 1170 и 1180, умер около 1240.

$$\begin{aligned}
 a_1 &= 1 \\
 a_2 &= 3 \\
 a_3 &= 4 \\
 a_4 &= 7 \\
 a_5 &= 11 \\
 a_6 &= 18
 \end{aligned}$$

$$N_1 = \frac{1}{3} \quad N_2 = \frac{3}{4} \quad N_3 = \frac{4}{7} \quad N_4 = \frac{7}{11} \quad N_5 = \frac{11}{18}$$

$$N_6 = \frac{18}{29} \quad N_7 = \frac{29}{47} \quad N_8 = \frac{47}{76} \quad N_9 = \frac{76}{123} \quad N_{10} = \frac{123}{199}$$

$$N_{10} = \frac{123}{199} \approx 0,618_1 \dots$$

Необходимые для этого математические доказательства формулируются следующим образом:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_n}{a_{n+1}} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_n}{a_n + a_{n-1}} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{1 + \frac{a_{n-1}}{a_n}} = \frac{1}{1+g}, \text{ что и требовалось доказать.}$$

Этот принцип можно также найти, например, в гомеопатии.

Потенцирование зиждется на двух основных принципах:

- Повторение процесса разведения, что можно представить в виде числового ряда, например, для десятичных потенций  $D_1, D_2, D_3$ , при изготовлении которых исходная субстанция смешивается с 9 частями воспринимающей среды,

- Восприятие исходной субстанции водной средой путем процесса встряхивания или молочным сахаром путем растирания. Это принятие в среду с одной стороны можно рассматривать как растворение, с другой стороны, происходит некое преобразование субстанции, т.к. в ходе продолжающегося измельчения она отдает в среду свою духовную сущность. Процесс восприятия средой и запечатлевания себя в среде становится сильнее, чем исходная субстанция. При этом возникает мыслеформа, которая позволяет разяснить и проследить переход от статических пространственных условий к процессуально–временной деятельности.

Процессом, аналогичным потенцированию, является арифметический бесконечный процесс, который независимо от обоих исходных чисел привел к числу  $g$ . Исходное число соответствует исходной субстанции; число  $g$  – полному осуществлению процесса «умирания», т.е. одухотворения.

2. Типичным для организма является то обстоятельство, что в его частях всегда действует целое. Замечательным примером этому являются морские звезды или растение каланхоэ, которое в состоянии из какой-либо своей части (при изоляции оной) воспроизвести себя в целом. См. также 4 раздел этой главы. Именно с подобным положением вещей мы сталкиваемся при рассмотрении

числа  $g$ . А именно:

$$\underline{g} = \frac{1}{1+\underline{g}} = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\underline{g}}} = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\frac{1}{1+\underline{g}}}} = \dots$$

В живой природе действует закон того, что целое всегда больше суммы его частей. Из-за взаимодействия частей друг с другом любой жизненный процесс не поддается линейно–каузальному описанию. Сложные взаимосвязи влияний присущи на первый взгляд простым жизненным ритмам и процессам, подобно числу  $g$  и множеству связанных с ним отношений и обратных отношений.

3. Существуют процессы, которые протекают медленнее, чем другие. Процесс становления человека, прежде всего в отношении его облика, присущего homo sapiens, протекает медленнее, чем у любого из млекопитающих. При этом пропорции человеческого облика целиком основаны на золотом сечении<sup>56</sup>. Человек появился последним в эволюции видов, он находится в конце возникновения видов («за секунду до полуночи») и включает в себя все виды с их процессами и способностями на новом уровне простоты и красоты.

Итак, можно продемонстрировать, что к любому иррациональному числу можно приблизиться с помощью подходящих дробей ее непрерывной дроби. Это означает в конкретном случае, что, например, для  $\sqrt[8]{13}$  как подходящей дроби к  $g$  не существует другого дробного числа с меньшими числами в числителе и знаменателе, которое бы являлось лучшим приближением к  $g$ . Если далее сравнивать различные последовательности подходящих дробей для иррациональных чисел, то получается, что числа в числителе и знаменателе соответствующей последовательности для  $g$  растут *медленнее*, чем у остальных.

Три примера последовательностей приближений для чисел  $g$ ,  $h$  и  $k$ :

$$g = \frac{1}{2}(\sqrt{5}-1) : 1 \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{3} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{5}{8} \cdot \frac{8}{13} \dots \quad \text{самый медленный «прирост» величин}$$

$$h = \sqrt{2}-1 : \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{5} \cdot \frac{5}{12} \cdot \frac{12}{29} \cdot \frac{29}{70} \cdot \frac{70}{169} \dots \quad \text{более быстрый «прирост»}$$

$$k = \sqrt[3]{5} : \frac{1}{1} \cdot \frac{2}{3} \cdot \frac{5}{7} \cdot \frac{22}{31} \cdot \frac{71}{100} \cdot \frac{235}{331} \dots \quad \text{еще более быстрый «прирост»}$$

Оказывается, что, *среди всех иррациональных чисел  $g$  является таковым, чье пошаговое приближение путем наилучших приближений является самым медленным*. Так математически можно объяснить, почему золотое сечение с его числовой мерой  $g$  пронизывает все человеческое тело. Благодаря медленности своего развития человек получает возможность «душевно сопровождать его», «быть вместе», отождествиться с ним. Также это показывает, почему *терпение* является основной добродетелью всей работы по воспитанию и развитию.

<sup>56</sup> Ср. великолепные описания этого у Вальтера Бюлера, сноска 59

4. Всем числам Фибоначчи, а также  $g$  присуще замечательное свойство: они реконструируются *из себя самих*. Три примера этому:

а) реконструкция с помощью квадратов чисел Фибоначчи

$$\text{общее правило: } \sum_1^n (-1)^{(n+1)} f_{2n-1} = (-1)^{n+1} f_n^2 \quad (\text{для } n=1,2,\dots)$$

итак, например:

$$\begin{aligned} 1 &= 1 \\ 1-2 &= -1^2 \\ 1-2+5 &= 2^2 \\ 1-2+5-1 &= -3^2 \\ 1-2+5-13+34 &= 5^2 = f_1 - f_3 + f_5 - f_7 + f_9 = f_5^2 \\ \vdots & \end{aligned}$$

б) Реконструкция числа Фибоначчи из его полного спектра:

$$\text{общее правило: } f_{n+v-2} = f_v \cdot f_n - f_{v-2} \cdot f_{n-2}$$

Итак, пример

$$\begin{aligned} &\vdots \\ 34 &= 5 \cdot 8 - 2 \cdot 3 = f_5 \cdot f_6 - f_3 \cdot f_4 \\ &= 3 \cdot 13 - 1 \cdot 5 \\ &= 2 \cdot 21 - 1 \cdot 8 \end{aligned}$$

в) Реконструкция  $g$  из целого спектра чисел Фибоначчи:

$$\text{общее правило: } (-1)^{n+1} \cdot g = (f_n + f_{n-1} \cdot g) \cdot (f_n \cdot g + f_{n-1}) \quad \text{для } n=1,2,\dots$$

Например:

$$\begin{aligned} g &= (1-0) & (g-0) \\ -g &= (1+g) & (g-1) \\ g &= (2+g) & (2g-1) \\ -g &= (3+2g) & (8g-2) \\ g &= (5+3g) & (5g-3) \\ &\vdots & \vdots \end{aligned}$$

Также все эти примеры демонстрируют математические мыслеформы, которые присущи жизненным процессам: если мы хотим охарактеризовать жизнь как таковую, то на первое место мы поставим способность самостоятельно обновляться, т.е. реконструироваться. Прекрасный пример этому – мир растений. В 19 веке Шимпер и Браун исследовали порядок листьев вокруг стебля (т.н. филлотаксис). Листья растут по спирали вокруг стебля, при этом угол между

двумя следующими друг за другом листьями остается постоянным. Если представить отношение этого угла к полному кругу в виде дроби, то для наиболее часто встречающихся положений листьев получается следующие дробные числа:

$$\frac{1}{2}; \frac{1}{3}; \frac{2}{5}; \frac{3}{8}; \frac{5}{13}; \frac{8}{21}; \frac{13}{34}; \frac{21}{55}; \frac{34}{89}; \dots$$

Это дроби, которые можно получить, если в последовательности Фибоначчи все время пропускать один член. Например, дробь  $\frac{2}{5}$  соответствует расположению листьев у розы: 5 листьев за 2 оборота вокруг стебля.

Эти потрясающие факты имел в виду еще Иоганн Кеплер, когда он формулировал следующие закономерности:

*«В подобии этой развивающейся из самой себя последовательности отражается, по моему мнению, способность к распространению. Поэтому в растении можно увидеть признак этой способности, т.е. пентаграмму. Все дальнейшие доказательства, которые можно было бы привести после долгих раздумий, позвольте мне опустить»<sup>57</sup>.*

Самые распространенные положения листьев, представленные в виде вышеупомянутых дробей, указывают на еще один примечательный факт: эта последовательность стремится не к  $g$ , а ко второй степени  $g$ , т.е. к  $g^2$ . Если вспомнить при этом об описанном Гете пра–растении, которое соответствует различным типам растений, то в вышеприведенной последовательности частных можно увидеть его арифметическое соответствие. Это говорит о том, что растительный мир в своих образовательных процессах демонстрирует нам тот факт, что он уже изначально несет в себе тенденцию к потенцированию.

Приведенные четыре фундаментальных положения, касающиеся числа  $g$ , непосредственно указывают на область живого. Для нее характерны процессы интеграции, перекрестного взаимодействия, потенцирования, упрощения, репродукции. Мыслеформы из области математики и геометрии золотого сечения могут помочь получить доступ к «разуму» живых систем и к изучению пространственно–временных закономерностей жизни.

### 3. Перспектива и новое осознание пространства

Именно художники Нового времени первыми выразили в своей живописи новое осознание пространства. Художники независимы в восприятии окружающего их пространства. Знаменитые картины с цветовой перспективой (как напр. «Мадонна в гроте» Леонардо да Винчи) или более поздние линейно–перспективные полотна (напр. «Афинская школа» Рафаэля) демонстрируют новое переживание пространства. Позднее это описывается также математиками и геометрами в виде законов и познается на мыслительном уровне. Нижеследующие наброски демонстрируют три варианта, как параллельные линии, например, края улицы могут встречаться в точке схода F. При этом существует возможность проследить перспективные ракурсы, уходящие в бесконечность, и описать их геометрическую закономерность.

<sup>57</sup> Цитируется по книге David Wells: Лексикон чисел, s.66



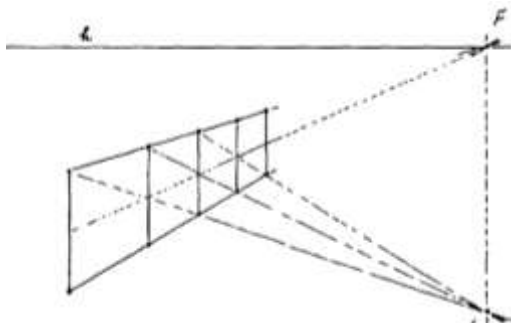


Рисунок 4

На *рис. 4* показано, как «параллельные прямые» пересекают горизонт  $h$  в точке схода  $F$ . Эта точка схода позволяет познающему сознанию впервые геометрически наглядно описать бесконечно удаленную точку горизонта или улицы, которая уходит к горизонту.

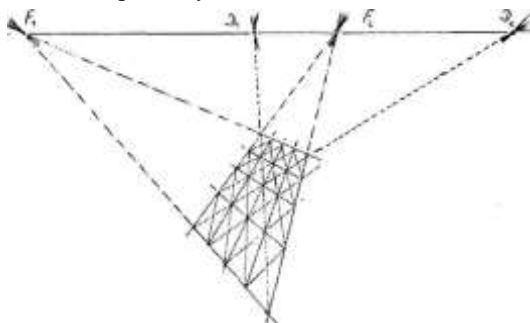


Рисунок 5

На *рис. 5* изображено то же самое для перспективного искажения прямоугольника, разделенного на равномерные клетки (т.н. диагональная перспектива).

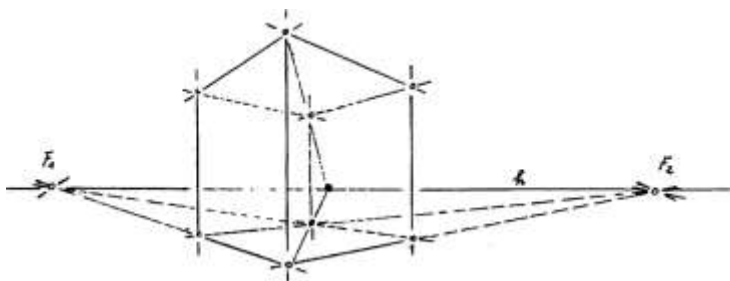


Рисунок 6

На *рис. 6* изображена диагональная перспектива прямоугольного параллелепипеда. Но это еще не общий случай изображения параллелепипеда, который изображен на *рис. 7*.

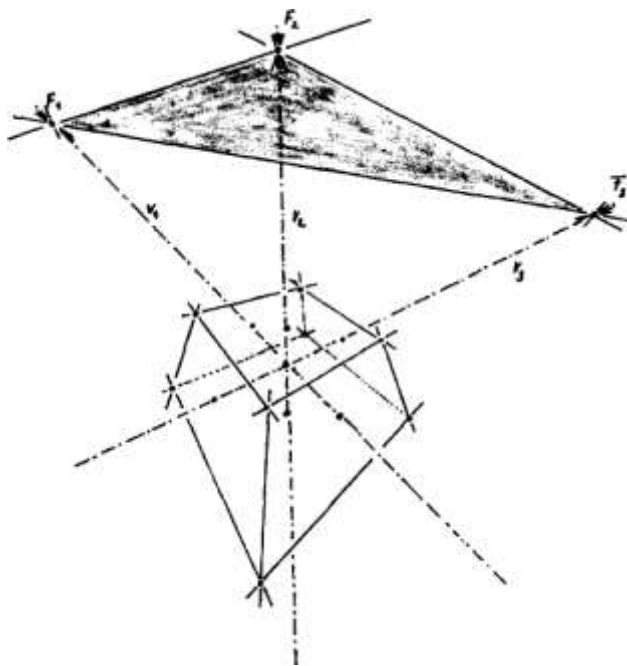


Рисунок 7

В то время как на *рис. 4, 5 и 6* использовались 1 или 2 точки схода для того, чтобы описать условия положения, на *рис. 7* требуется 3 точки схода. Ввиду специального положения прямоугольного параллелепипеда, изображенного на *рис. 6*, можно обойтись двумя точками схода, т.к. третью невозможно изобразить из-за того, что вертикальные параллели остаются в этом случае параллельными для наблюдателя, и, следовательно, не могут встретиться в общей точке схода. На *рис. 7* дело обстоит совершенно по-другому: изображенный на нем прямоугольный параллелепипед начерчен так, что ни одна пара параллельных прямых не остается для наблюдателя параллельной. Все они стремятся к соответствующим точкам схода. Это общий случай перспективного изображения прямоугольного параллелепипеда. На рисунке изображен прямоугольный параллелепипед (в специальном случае это может быть и куб), у которого 12 ребер, из которых каждые четыре параллельны друг другу и сходятся в общей точке схода. Эти три точки схода задают в свою очередь плоскость, которую называют удаленной плоскостью и которая соответствует горизонту на *рис 4 и 6*. Итак, вместо горизонта появляется плоскость, которая позволяет сделать наглядной и геометрически описать согласно законам перспективы бесконечную даль.

Какая же новая форма зрительного восприятия была доведена до сознания художниками Возрождения и последующим математико-геометрическим пониманием? Оказывается, что известные основные геометрические элементы: точка, прямая и плоскость могут выполнять функцию удаленных элементов в форме точки схода, удаленной прямой (горизонта) и удаленной плоскости.

Принимая во внимание удаленную плоскость можно мыслить какую-либо форму, например, прямоугольный параллелепипед, определяя его с помощью удаленных элементов. При этом ориентированное на центр внутреннее рассмотрение дополняется перспективой окружности. Так например, кристалл, прямоугольный параллелепипед поваренной соли, может с одной стороны предстать структурированным изнутри благодаря своей кристаллической решетке. С другой стороны, можно описать его структуру через удаленные элементы. Благодаря этому впервые были сформированы геометрические понятия, которые описывают окружность, т.е. периферию пространства, так же точно, как это сделала евклидова геометрия для конечных форм пространства.

Перспективное рассмотрение оказывается таким представлением пространства, которое занимает промежуточное положение между мыслимым конечно и мыслимым периферийно пространством. Евклидова геометрия представляет и описывает формы и образы этого мира конечными и ограниченными, давая основу для картины мира, замкнутого в себе. А перспективно представляемое пространство подходит к границе бесконечности, *но не переступает ее*. Другими словами: царство бесконечности делается доступным зрительному восприятию посредством удаленной плоскости, линии горизонта и точке схода. При этом обращение с так называемой бесконечностью впервые стало доступным осознанному мышлению. В сфере перспективных изображений удаленные элементы познаются конструктивно и функционально, что делает возможным использовать их в рисунках. При этом точка, прямая и плоскость могут в рисунках выполнять свою функцию удаленных элементов.

#### 4. Открытие и изучение проективной геометрии –

прорыв в пространственное сознание, не зависимое от чувственного восприятия

Понятия «проективная геометрия» или «синтетическая геометрия» описывают закономерности, которые не останавливаются на евклидовой геометрии и перспективе. Они подходят к открытию новых закономерностей в форме закона полярности и описания геометрических бинарных и множественных отношений. Было выяснено, что каждому геометрическому основному элементу (точке, прямой и плоскости) соответствует комплементарный элемент: точке – плоскость, плоскости – точка, а прямой – прямая. То есть прямая комплементарна самой себе. Соответственно, противоположны друг другу, например, такие формы, как плоское точечное поле и пучок плоскостей.<sup>58</sup>

Изучение проективной геометрии ведет к преодолению одностороннего, точно центрированного сознания в пользу динамического представления пространства, которое учитывает контекст, окружение. Можно представить плоскость или прямую как совокупность структурирующих их точек. Тогда они могут рассматриваться как совокупности бесчисленного количества мельчайших кирпичиков, т.е. точек. И наоборот, прямые и точки можно представлять как совокупность всех их структурирующих плоскостей и т.д. Семь основных

---

<sup>58</sup> В 19 веке математике Poncelet, von Staudt, Reye независимо друг от друга открыли и исследовали эти закономерности.

структур проективного пространства<sup>59</sup>:

$P(\epsilon) \leftrightarrow \epsilon(P)$   
 пучок плоскостей ↔ плоское точечное поле

$P(g) \leftrightarrow \epsilon(g)$   
 пучок лучей ↔ плоское поле прямых

$g(\epsilon) \leftrightarrow g(P)$   
 связка плоскостей ↔ прямой ряд точек

$P(g)\epsilon = \epsilon(g)P$   
 связка лучей

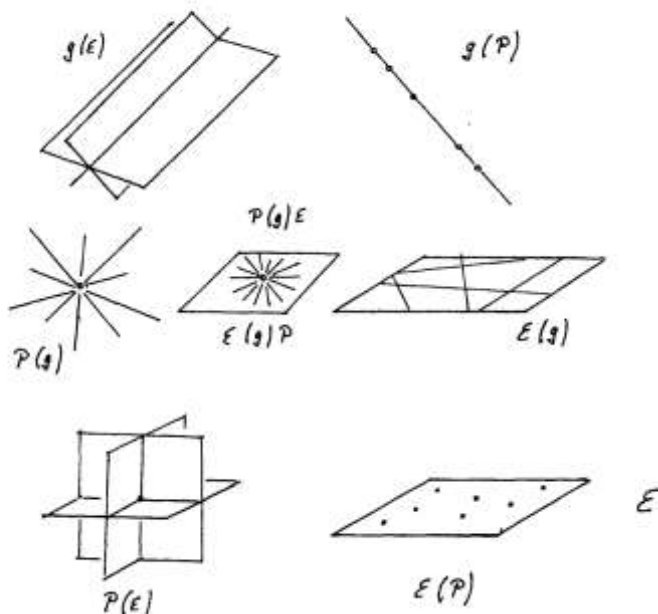
$P(\epsilon) \leftrightarrow \epsilon(P)$   
 пучок плоскостей ↔ плоское точечное поле

$P(g) \leftrightarrow \epsilon(g)$   
 пучок лучей ↔ плоское поле прямых

$g(\epsilon) \leftrightarrow g(P)$   
 связка плоскостей ↔ прямой ряд точек

$P(g)\epsilon = \epsilon(g)P$   
 связка лучей

$g$



Каждая отдельная точка может быть расчленена плоскостями и прямыми,

<sup>59</sup> Louis Locher-Ernst: Изначальные феномены геометрии, Дорнах 1980.

а прямая – плоскостями и точками. Эти три элементарных составляющих геометрии становятся в проективной геометрии полностью равноправными формами зрительного восприятия. К точечному сознанию человека, изучавшего эвклидову геометрию, добавляется сознание прямой и плоскости, благодаря которому процессы, структуры и объекты могут по-новому пониматься в их пространственной структуре. Пространство прекращает быть только «сосудом», в котором находятся и двигаются объекты. Оно приобретает динамическое качество, которое открывается мышлению. Другими словами, пространство прекращает быть сугубо «наглядной формой чувственного восприятия». Оно как идея открывает свои перспективы мышлению. На практике это означает, что каждое образование может быть описано с помощью точек, прямых или плоскостей. Правда, как справедливо заметил Louis Locher-Ernst, современному человеку довольно легко представить прямую в виде совокупности ее точек, и гораздо сложнее – прямую как совокупность ее плоскостей. Поэтому мы приведем здесь еще несколько упражнений:

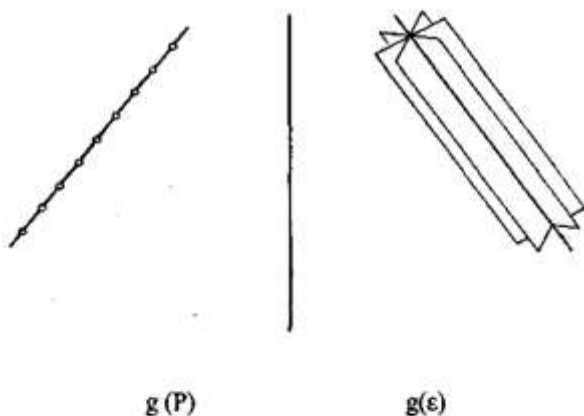


Рисунок 8: Прямая как носитель точек и носитель плоскостей

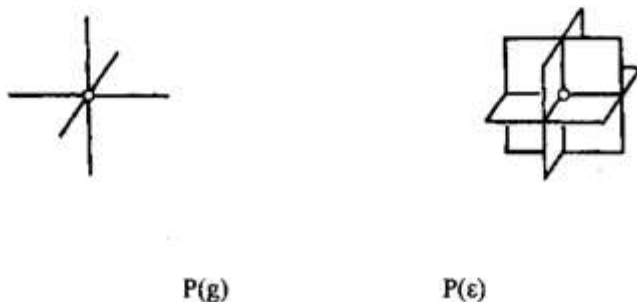


Рисунок 9: Мы спонтанно переживаем точки как часть чего-то целого, а прямую как носителя этих частей, однако, возможно мыслить точку как целое, а плоскости и прямые какой-либо точки, напротив, признать частями этой точки

Обычное, центрированное на самом себе сознание, которое исходит из того, что именно оно является центром происходящего и оттуда рассматривает мир, благодаря этому тройному способу рассмотрения может быть распознано в своей однобокости. Его можно дополнить сознанием прямой и плоскости. Вопрос заключается лишь в том, откуда взять основу для переживания, развивая сознание в направлении точно-прямо-тоскостного видения пространства. По этому поводу есть замечательное высказывание Louis Locher-Ernst'a: «В последние десятилетия утвердилось мнение, будто задача математики в ее полном объеме состоит в том, чтобы поставлять структурные схемы, придуманные человеческим духом с целью приспособления в чувственном мире. Это знаменует собой шаг вперед по сравнению с господствующим долгое время мнением, высказанным Кантом, о том, что пространство есть застывшая форма

зрительного восприятия, которую следует принимать в готовом виде. Еще одним шагом вперед будет познание того, как мышление приходит к созданию совершенно определенных структурных схем для этого. Чтобы понять это, необходимо рассматривать человека в его становлении. В первые годы своей жизни он прорабатывает (без понятийного сознания) вертикаль, в согласованности функций своего правого и левого организма он переживает ширину, а в бинокулярном зрении, а также путем хватания руками, претворяет в жизнь глубину. После того, как формообразующие силы частично освобождаются от своей деятельности на физическом плане, человек оказывается в состоянии создать в мышлении абстрактное пространство в качестве субстрата вышеописанного внутреннего опыта постижения пространства (а не в качестве абстракции чувственного мира). Таким образом, измерения привычного пространства появляются в форме абстрактных отражений ранее осуществлявшейся органической деятельности.

Если удастся, возможно – без непосредственного осознания этого, создать в мышлении отражения еще более ранних видов деятельности (осуществлявшихся в период, начинающийся за несколько лет до рождения, когда индивидуальность, спускаясь на землю, обволакивается формирующими силами из мирового окружения), то возникает совершенно другое понятие пространства, а именно понятие противопространства.<sup>60</sup> Однако, следует помнить о том, что закон противоположности точки и плоскости с посредничающими между ними прямыми *получен не путем эксперимента и не с помощью доказательства*, но является феноменом как таковым, т.е. носит характер аксиомы. Нижеследующие рисунки иллюстрируют эту феноменологическую закономерность. В *рис. 10a* и *10b* речь идет о поляризации куба, при этом появляется октаэдр. Каждый из вас может легко сконструировать подобный октаэдр внутри уже нарисованного куба, следуя закону противоположности. Для этого следует в центре каждого квадрата, ограничивающего соответствующую плоскость куба, поставить точку. А на месте восьми вершин куба, где пересекаются три ребра, опять-таки по закону противоположности возникают плоскости, ограниченные тремя прямыми. Эти восемь плоскостей возникающего таким образом октаэдра получаются путем соединения середин квадратов шести поверхностей куба. Очевидно, что эти два противоположных тела являются представителями пяти платоновых тел. Эти пять платоновых тел выделяются среди других геометрических тел тем, что они обладают совершенно регулярным членением их вершин и плоскостей. Подобно кубу и октаэдру, также полярны друг другу пентагон–додекаэдр (он состоит из двенадцати правильных пятиугольников) и икосаэдр (он состоит из двадцати правильных треугольников). Пятое из Платоновых тело, тетраэдр, является противоположным самому себе.

---

<sup>60</sup> Louis Locher–Ernst: Пространство и противопространство. Введение в новую геометрию, Дорнах 1988.

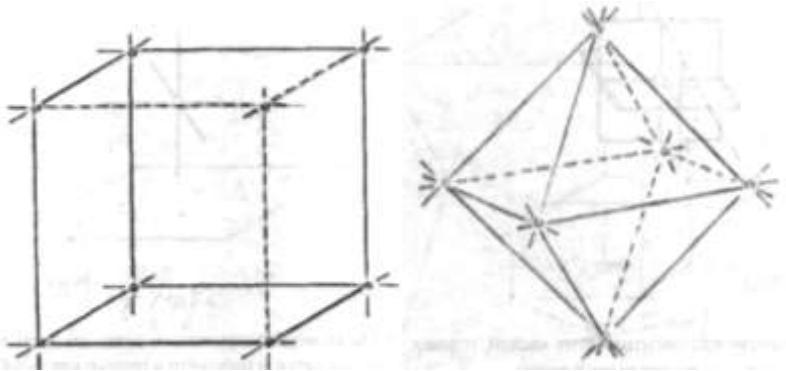


Рисунок 10: Гексаэдр и октаэдр, будучи абсолютно правильными телами, полярны друг другу

Изображенные ниже тела, кубооктаэдр и ромбододекаэдр, не относятся к Платоновым телам, однако они противоположны друг другу.

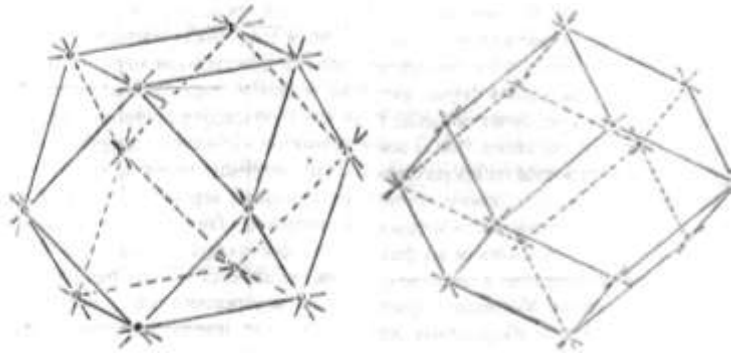


Рисунок 11: Кубооктаэдр и ромбододекаэдр, являясь полу-правильными (не Платоновыми телами), полярны друг другу

#### Как обращаться с удаленными элементами

Нижеприведенные иллюстрации изображают два процесса геометрического преобразования на плоскости. Эти процессы проводят правильную точку через бесконечность. Первый ряд начинается с эллипса, точка В которого смещается вверх через бесконечность и в третьем рисунке возвращается снизу. Из эллипса получается гипербола, (на *рис. 12b* изображена парабола с удаленной точкой  $B_{\infty}$ ) Интересно, что хотя в евклидовой геометрии при начертании гиперболы и изображалась бесконечность, но это восприятие не привело к абстрактному пониманию удаленных элементов (срав. *рис. 12a, 12b* и *12c*).



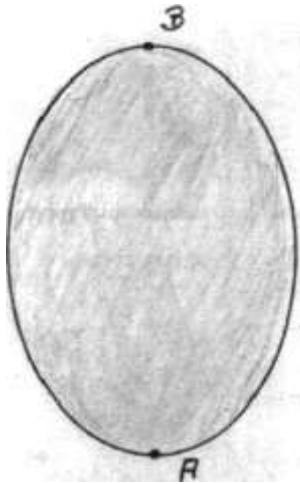


Рисунок 12а: Эллипс

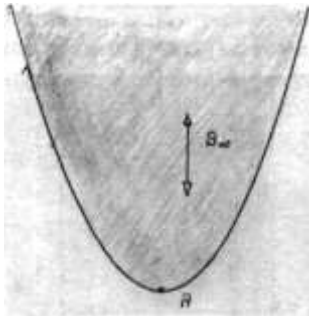


Рисунок 12b: Парабола с удаленной точкой  $B_{\infty}$

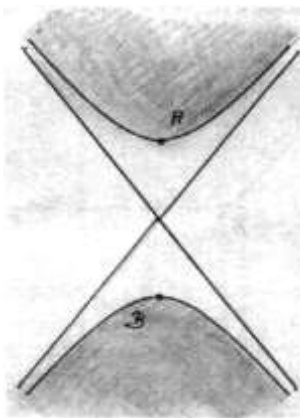


Рис. 12с: Гипербола

В начале второго ряда находится треугольник, вершина которого С проводится наверх через бесконечность и возвращается в третьем рисунке снизу.

Четвертый треугольник назван в честь математика Мебиуса треугольником Мебиуса, (сравни *рис. 13a, 13b, 13c, 13d*).

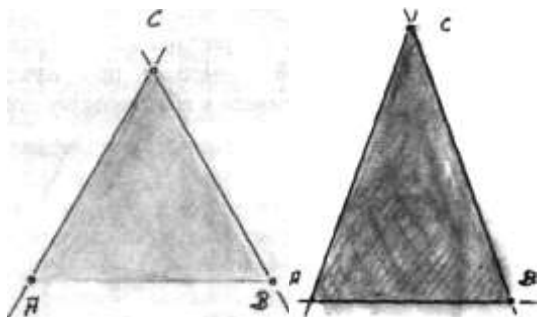


Рисунок 13а: Обыкновенный треугольник

Рисунок 13b

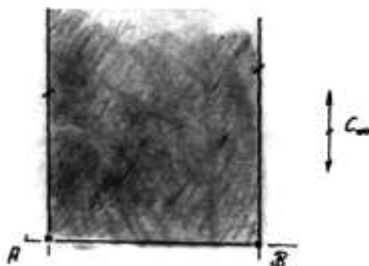


Рисунок 13с: Треугольник с удаленной точкой  $C_\infty$  в качестве «вершины»

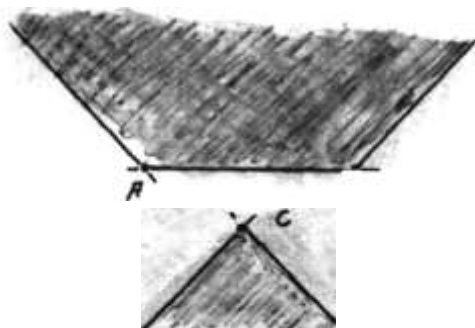


Рисунок 13d: Треугольник Мебиуса

### *Расширение понятий «внутри» и «снаружи»*

Если нарисовать круг, то на первый взгляд кажется очевидным: то, что находится в пределах окружности круга, является внутренним, а то, что находится за пределами окружности, рассматривается как внешнее. Но при рассмотрении с помощью проективной геометрии получается, что в пределах круга могут находиться лишь точки.<sup>61</sup> А вне круга могут находиться прямые

<sup>61</sup> При описании круга в качестве характеризующих элементов могут рассматриваться только точки и прямые.

целиком (сравни *рис. 14a* и *14b*).

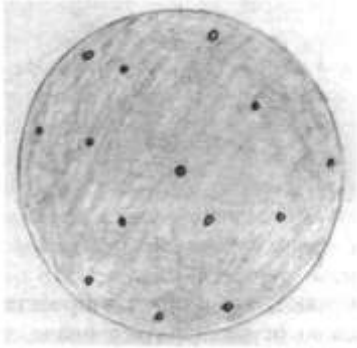


Рисунок 14a: Заштрихованная область внутри (точечное сознание)

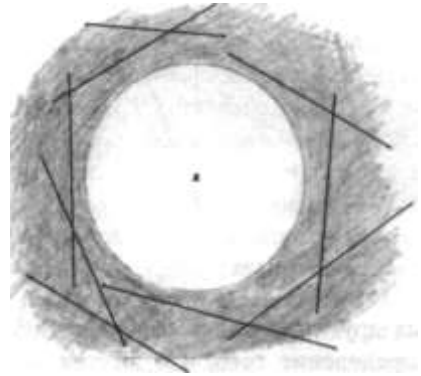


Рисунок 14b: Заштрихованная область внутри (сознание прямых)

*Рис. 15a* поясняет, что через любую точку  $S$ , находящуюся *внутри* нарисованного на плоскости круга, можно провести две прямые  $p$  и  $q$ , каждая из которых пересекает круг в двух точках. В соседнем *рис. 15b* изображена полярная точке  $S$  прямая  $s$ . Пересекающимися прямым  $p$  и  $q$  на *рис. 15b* соответствуют полярные им точки  $P$  и  $Q$ . Находящаяся *внутри* круга точка пересечения  $S$ , напротив, становится прямой  $s$ , которая тоже находится *внутри*, поскольку каждая из ее точек посылает две касательные к кругу. Поэтому внутреннее положение точки  $S$  и прямой  $s$  характеризуется относительно независимо от привычного геометрического воззрения.

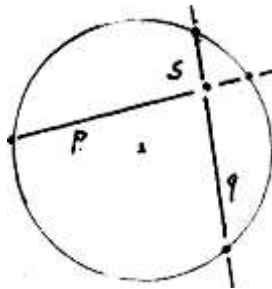


Рисунок 15a

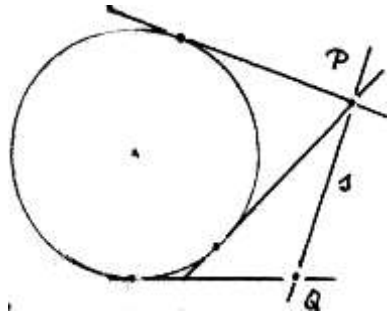


Рисунок 15b

Следующий *рис. 16a* изображает точку  $S_1$  за пределами круга, которая находится за пределами круга, потому что через нее можно провести как прямые, которые пересекают круг в двух точках, так и прямые, которые вообще не пересекают круг.

Полярное *изображение 16b* показывает, что проведенная через круг прямая  $S_1$  находится не внутри, а снаружи, поскольку на ней есть точки, как например  $P_1$ , которые могут послать две касательных к кругу, а также на ней есть точки, как например  $Q_1$  через которые нельзя провести касательные к кругу. При

этом «нахождение снаружи круга» как точек, так и прямых характеризуется геометрическими понятиями.

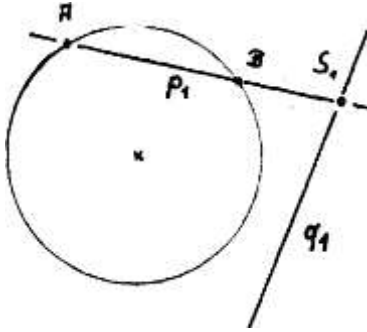


Рисунок 16а

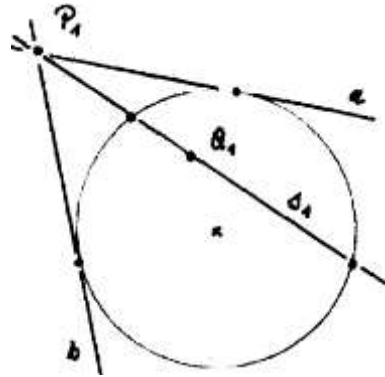


Рисунок 16б

Оба полярных друг другу ряда изображений на плоскости поясняют, что в области проективной геометрии определение того, что внутри, а что снаружи, должно осуществляться иначе, чем в области евклидовой геометрии. Проективная геометрия демонстрирует, что две известные из евклидовой геометрии характеристики окружности (окружность как совокупность точек, равноудаленных от центра и окружность как результирующая совокупности касательных) дают основание образовать в проективной геометрии новые понятия «внутри» и «снаружи» (срав. *рис. 17а* и *17б*).

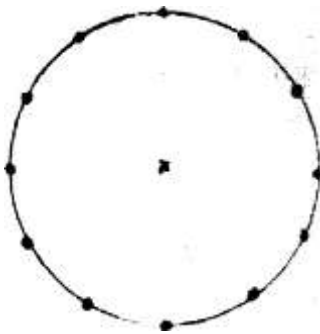


Рисунок 17а

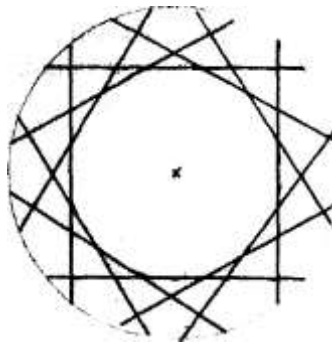


Рисунок 17б

В проективной плоскости доступное зрительному восприятию внутреннее изображается в виде точек, которые находятся «внутри» круга. В противоположность этому, прямые, зрительно находящиеся вне круга, маркируют в противоположном изображении внутреннее круга. При этом центру круга как самой внутренней *точке* в противоположном изображении соответствует самая внутренняя *прямая* в качестве удаленной прямой (срав. еще раз *рис. 14а* и *14б*). При этом со всей очевидностью следует, что согласно математическим геометрическим законам, решение вопроса о том, находится ли нечто внутри или снаружи, зависит от исходной точки рассмотрения.

Исследователь рака и врач Дитрих Буайе построил на этом научном факте свое понимание онкологических заболеваний, которое он опубликовал в своей замечательной книге «Омела и рак»<sup>62</sup>. В ней, ссылаясь на лекцию Штайнера на философском конгрессе в Болонье, он пишет:

*«...В нормальной жизни человек чувствует себя таким образом, что его сознательная жизнь словно бы исходит из единства и специализируется согласно представлениям, которые проистекают от восприятия различными органами чувств. Привычное представление о себе заключается в рефлексии о себе самом как о носителе чувственных впечатлений и мыслительной переработки этих чувственных впечатлений. В процессе обыкновенного самонаблюдения внимание переводится от познанного в окружающем мире на самого познающего. При этом содержание сознания все более сужается до точки «Я». Я – согласно теории познания, принятой в 19-м веке – находится внутри телесной организации, а впечатления приходят к нему «снаружи». Для обычного эмпирического сознания Я заключено в телесную организацию. Исследования Рудольфа Штайнера в области теории познания свидетельствуют о том, что представление о том, что Я заключено в телесную организацию, не подходит для познающего Я. Во время познавательной деятельности Я находится вне тела, во внутренне переживаемых закономерностях вещей. Телесная организация выступает по отношению к такому Я в роли зеркала, отражающего находящуюся вне зеркала духовную жизнь Я через органическую телесную деятельность. Я живет в содержании познания; то есть оно переживает свои отношения с объективным миром внутри самого этого объективного мира, с которым в момент познания оно идентифицируется. Оно получает свои переживания от телесной организации в виде отражений жизни представлений. К переживаниям Я в рамках объективного мира относится содержание мыслей, а также содержание чувственного восприятия: и то и другое отражается телесной организацией и благодаря этому осознается Я, которое в процессе познания находится вне тела. Это отношение воспринимающего и мыслящего Я к телесной организации Штайнер подробнее осветил в более поздней лекции, посвященной вопросу о возникновении рака (16.7.21). При этом он указывает на основополагающее значение прочитанной им в Болонье лекции для понимания возникновения рака: Я не доступно непосредственному наблюдению. Оно связано с любым чувственным восприятием, со всем, что находится вне тела; оно лишь постольку занимается тем, что находится внутри, поскольку оно посылает снаружи из восприятия силы в телесную организацию головы. В голове эфирное тело, астральное тело и Я действуют вне физического тела, они свободны от тела в этой области.*

*Совершенно по-иному обстоит дело с отношением сверхчувственных членов существа внутри обмена веществ и конечностей: в этой области эфирное тело и астральное тело связаны с физическим телом. И только Я действует свободно от тела. Я непосредственно действует в движениях рук и ног, оно «берет ноги с собой», когда они двигаются.*

---

<sup>62</sup> Dietrich Boie: Омела и рак, Штутгарт 1970.

*Суть проблемы заключается в том, что реальность Я, действующего вне тела во время восприятия и мышления, человек может полностью осознать лишь в том случае, если он прошел духовное обучение, описанное Рудольфом Штайнером в лекции, прочитанной в Болонье. Результатом этого пути ученичества является понимание того, что теория познания, которая представляет познающее Я внутри телесной организации, основана на иллюзии. И даже более того: подобная теория познания перемещает процесс познания, который проходит вне тела, в телесную организацию, в рамках которой в норме осуществляется не чувственное восприятие или мышление, но процессы обмена веществ. Другими словами: процесс познания мысленно перемещается из пространства вне тела в процессы обмена веществ.*

*Однако именно с этим связано возникновение рака, при котором астральное тело системы обмена веществ и конечностей ведет себя так, как в норме действует только астральное тело головы. Астральное тело системы конечностей и обмена веществ принимает конфигурацию головы, т.е. оно покидает свою деятельность внутри тела и становится свободным от тела. Вследствие этого физическое тело в системе обмена веществ приобретает склонность к тому, чтобы принять конституцию, присущую органам чувств. Образование карцином основано на такой тенденции, когда «в неправильном месте» хотят образоваться органы чувств.*

*Это означает, что теория познания 19-го века представляет собой в области философии то же самое, что Рудольф Штайнер описывает как конституцию, ведущую к раку. Иными словами, если мысленно применить философский подход к жизненным реалиям, то получается, что духовная жизнь, проистекающая из теории познания 19-го столетия, предрасполагает к заболеванию раком.*

*Обычное эмпирическое сознание, признающее действительность, только чувственно воспринимаемого мира, слепо в отношении духовного мира. Немецкие посвященные персонифицировали его в мифе о слепом Годре (слепом сыне Одина – прим. перев.) После всего вышеприведенного становится понятным, почему Рудольф Штайнер называет это Годр-сознание паразитарным: принцип свободы от тела познающего Я, правомерный и необходимый в области головы, органов чувств и нервов, при перенесении его в систему обмена веществ и конечностей, т.е. внутрь физического тела, становится паразитарным принципом.*

*В одной из своих последних лекций о проблеме рака (24.7.24) Рудольф Штайнер говорит о том, что причиной склонности к образованию органов чувств в недолжном месте является слишком сильное развитие Я. Этим он характеризует нечто важное для понимания онкологического заболевания как проблемы, связанной с заболеванием Я: осознанное Я переживает себя слишком сильно внутри физического тела и слишком мало в своей истинной сущности, которую можно воспринять свободным от тела сознанием и только чисто духовным образом. Слепота по отношению к объективному духовному внешнему миру допускает существование Я-сознания только в виде урезанного процесса, каковым является обыкновенное самонаблюдение. Я идентифицируется как*

*внутренне, так и внешне только с материальной формой бытия: «Человек становится землей» (24.7.24). По сути, слишком сильное развитие Я в рамках материального мира означает слабость Я в отношении духовной переработки чувственных впечатлений. Поэтому онкологический больной попадает на самом деле в «положение Бальдура»: духовного наследия прошлого уже не хватает для того, чтобы справиться с «принципом Годра». Проблема развития Я показывает со всей очевидностью, почему рак является болезнью нашего времени).*

Исходя из этого духовно–научного понимания рака, Дитрих Буайе наряду со своей онкологической практикой осуществлял деятельность школьного врача в Марбургской вальдорфской школе в 60–70-х годах 20-го столетия. Он был убежден до глубины души, что воспитание, особенно в области математики и философии, является профилактической медициной.

Другой возможностью связать новые представления о внутреннем и внешнем с реальностью, является вопрос из области физики: находимся ли мы внутри или вовне по отношению к Солнцу. Чисто эмпирический подход огласил еще в 1972 году в Москве знаменитый советский научный публицист Феликс Зигель:

«Исходящие с огромной скоростью от солнца корпускулярные и электронные потоки образуют солнечную корону. Световые солнечные лучи отражаются этими электронами. Таким образом, возникает серебристо–перламутровое свечение вокруг солнца, которое можно наблюдать с Земли. Веерообразные лучи солнечной короны формируются за счет корпускулярных потоков и большого количества свободных электронов.

Наряду с этими корпускулярными потоками солнце постоянно и равномерно по всем направлениям межпланетного пространства выбрасывает сравнительно медленные частицы. Их скорость составляет от 300 до 500 км/сек, и они формируют то, что современные астрофизики называют солнечным ветром. Этот солнечный ветер представляет собой довольно своеобразное явление, которое больше всего похоже на дождь, идущий снизу вверх. И все-таки реальность остается реальностью: Солнце посылает постоянно и равномерно по всем направлениям частицы. Солнечная хромосферная вспышка, насколько нам известно, является лишь необычным и экстремальным усилением этих выбросов.

После всех этих выкладок попробуем ответить на вопрос, где находится граница Солнца или, точнее, граница солнечной атмосферы. Солнце вовсе не находится там, где человеческий глаз видит край его короны при полном солнечном затмении...

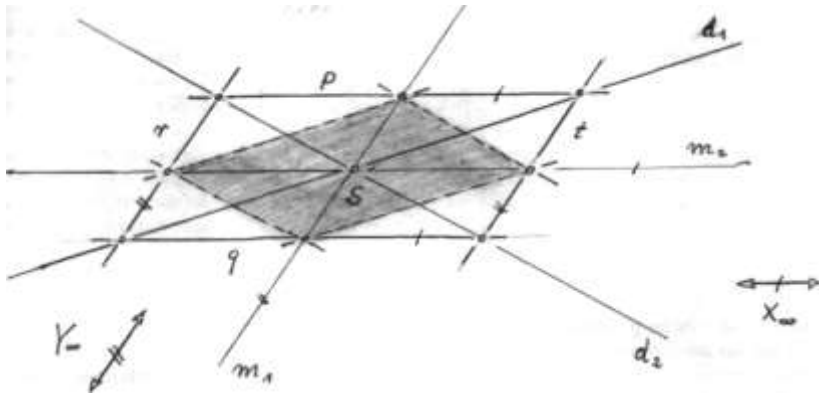
Исходя из определения плотности лучей короны можно рассчитать, как плотность уменьшается в виде функции расстояния от солнца. Основываясь на этой закономерности и допуская, что солнечная корона достигает земной орбиты, можно рассчитать, какой была бы плотность короны вблизи от Земли. Далее можно измерить с помощью космических измерительных приборов плотность электронов около Земли.

В результате всего этого получилось совершенно неожиданное совпадение.

Была получена в точности такая плотность электронов, каковой бы она была в том случае, если бы лучи короны достигали нашей планеты. Случайно ли это совпадение? Конечно же нет! Часто повторяемые расчеты ведут к парадоксальному выводу: мы живем внутри солнца. Хотя и в сильно разряженном виде, но все-таки солнечная корона простирается вплоть до поверхности Земли и даже далее. Продолжая эту мысль, можно заключить, что мы в известном смысле живем не только на поверхности Земли, но также являемся жителями солнечного пространства. Это указывает на то, что процессы солнечной деятельности должны отражаться как в земных процессах, так и в нас самих».<sup>63</sup>

*О понятиях большое и малое*

Нижеследующие рисунки изображают на плоскости две полярные фигуры. На рис. 18а изображен параллелограмм с двумя парами параллельных друг другу прямых:  $p$  и  $q$  и соответственно,  $r$  и  $t$ . Вписанный в него заштрихованный параллелограмм с центром  $S$  кажется гораздо *меньше* по площади.



$$\varepsilon + W_\infty$$

Рисунок 18а

На противоположном этому рисунку изображении вместо четырех попарно параллельных прямых обозначены так называемые «центрированные» точки:  $P$  и  $Q$ , и соответственно  $R$  и  $T$ . В этом случае их «центрированность» означает, что прямые, соединяющие  $Q$  и  $P$ , а также  $R$  и  $T$  пересекаются в точке  $S$ , которая соответствует удаленной прямой  $W_\infty$  на рисунке 18а. Существенное различие полярных друг другу изображений состоит в примечательном факте, а именно в том, что удаленная прямая плоскости изначально наглядно прорисована, в то время как соответствующую точку  $S$  можно нарисовать совершенно произвольно<sup>64</sup>. Вышеприведенные четыре точки обозначают т.н. центриграмму, которая полярно соответствует исходному параллелограмму на плоскости.

<sup>63</sup> Феликс Зигель: Виновато Солнце, Лейпциг 1975.

<sup>64</sup> Знатки узнают в этом рисунке аспект одного из полярно-аффинных рассмотрений на плоскости.



Соответственно, вписанный в него заштрихованный *маленький* параллелограмм соответствует на втором рисунке второй центриграмме, *окружающей* первую центриграмму (R T Q R). Периферическая область (Hüllbereich, буквальный перевод с немецкого – «область обложки», *прим. перев.*) второй центриграммы (заштрихована) соответствует вписанному параллелограмму из *рис. 18a*. Эта периферическая область, несмотря на то, что с центральной точки зрения она воспринимается более протяженной, на самом деле меньше первой периферической области.

В сфере живого мы сталкиваемся с относительностью большого и малого (в зависимости от точки отсчета) самым наглядным образом: семя растения, например, дуба, обладает большим потенциалом роста. Столетний дуб, напротив, достиг больших физических размеров, однако потерял в потенциале роста.

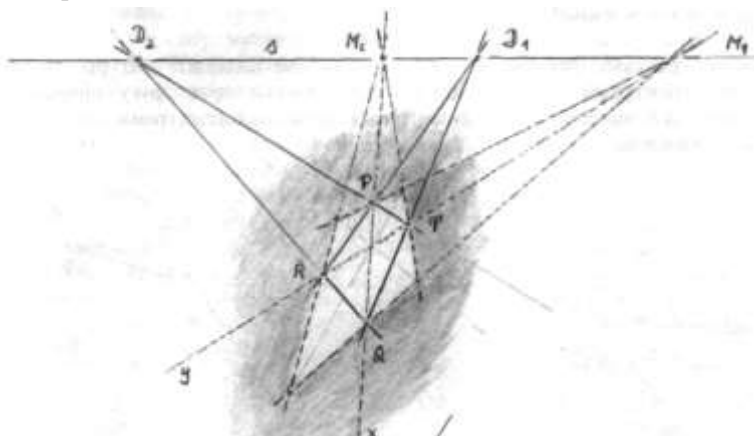


Рисунок 18b

### *Мыслить одно и то же различными способами*

Так называемая конфигурация Дезарга<sup>65</sup> на плоскости:

Если через точку  $S$  проходят три прямых, на каждой из которой находятся по две упорядоченных точки  $[A$  и  $A'$ ,  $B$  и  $B'$ ,  $C$  и  $C']$ , то соединяющие соответствующие точки прямые ( $AB$  и  $A'B'$  и тд.) пересекаются на прямой  $s$ . При этом конфигурация Дезарга замечательна тем, что на плоскости она полярна себе самой. Это следует из того, что 10 ее точек и 10 ее прямых отличаются тем, что через каждую из этих точек проходит три прямых, и соответственно на каждой из ее прямых находится по 3 точки конфигурации. Все точки и прямые выполняют одну и ту же функцию, поэтому, например, вместо  $S$  может быть выбрана любая другая точка конфигурации (напр.  $S_1$ ), для которой следует найти соответствующую прямую  $S_1$ . Вследствие этого можно рассматривать конфигурацию Дезарга десятью разными способами. Поэтому она дает нам основание думать и описывать одно и то же разными способами.

<sup>65</sup> Дезарг, Жерар – французский математик (1591–1661).

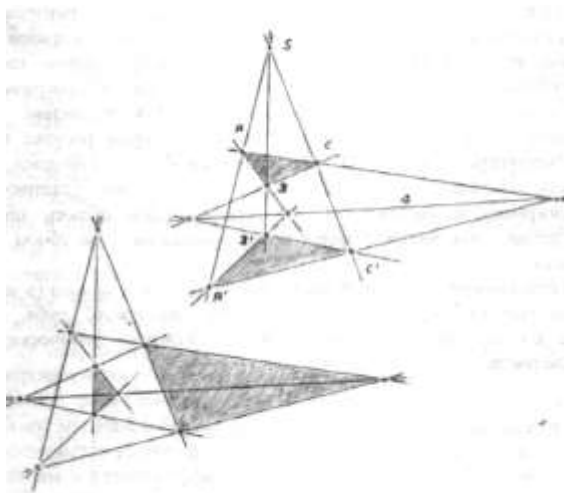


Рисунок 19: Конфигурация Дезарга и 2 из 10 возможных ее истокований

В области медицины совершенно очевидна необходимость комплементарных, дополнительных способов воззрения. Разумеется, можно сделать человека объектом и проанализировать его тело в вещественно-молекулярном отношении. В соответствии со своим интересом, на каждый вопрос мы получаем соответствующий ответ. Парацельсу<sup>66</sup> можно найти пять причин болезни: стоя у кровати пациента, умершего от холеры, можно сказать,

- что он умер по причине инфекции,
- что силы самоисцеления были у него слабы, декомпенсированы,
- что он своими страхами и депрессивным настроением он ослабил свои целительные силы,
- что его Я было слишком слабо, чтобы с положительным настроением, мужеством и уверенностью справиться с жизненными обстоятельствами,
- что его смерть была проявлением «воли Господней».

Это пример того, как ужасно рассматривать жизнь, не видя целого. Что правильно? Что истинно? «Правота» всегда относительна. Более приближена к жизни такая позиция, когда человек знает, исходя из какой отправной точки, он сам или кто-то другой является «правым». Знание этого приближает нас к реальности, а это – способствует пониманию и примирению.

Разделение плоскости на обособленные области, лежащие рядом друг с

<sup>66</sup> Elise Wolfram: Оккультные причины болезней (согласно Парацельсу), Дорнах 1991.

другом, а также на области, которые пересекают и пронизывают друг друга

С помощью трех прямых можно в общем случае разделить плоскость на четыре центральные области (Kerngebiet – буквально, с немецкого – «ядерная область», *прим. перев.*), лежащие обособленно рядом друг с другом (*рис. 20a*). Три точки, напротив, делят плоскость на четыре периферийные области, которые зрительно накладываются друг на друга (*рис. 20b*)<sup>67</sup>. Внутри центральных областей находятся точки. В противоположность этому внутри периферийных областей находятся прямые.

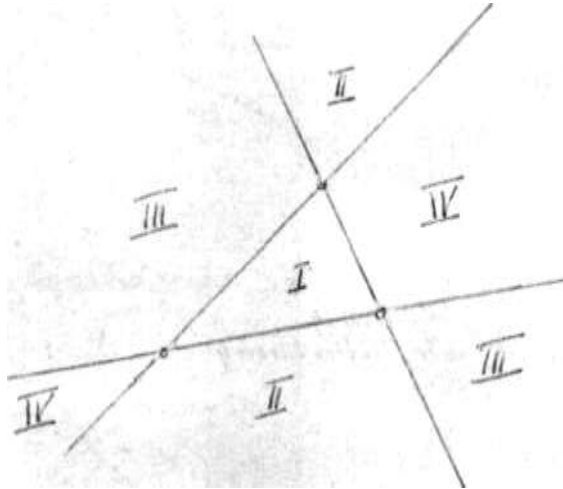


Рисунок 20а и 20б

Где мы сталкиваемся с подобной полярностью в жизни? Каждый раз, когда мы, отдыхая, предаемся созерцанию ландшафта вокруг нас. Мы созерцаем поля, луга и леса: расчлененную поверхность, плоскость, которая часто модифицируется горами и долинами. Тот, кто рассматривает землю «с неба», видит все это в виде плоского поля, разделенного линиями. Напротив, когда мы смотрим ночью на звездное небо, то видим вогнутую поверхность, удаленную плоскость, разделенную световыми точками мерцающих звезд. «Земля» и «небо» противоположны друг другу, как поле точек и поле прямых.

#### *Рассмотрение целостных объектов*

Предшествующий пример продемонстрировал возможность членения плоскости с помощью точек и прямых. В этой главе речь пойдет о членении плоскости на центральные и периферийные области с помощью замкнутых кривых. Благодаря этому становится возможным целостное восприятие форм, так как к целостному восприятию формы относится не только она сама, но также и разделение ею окружающего ее пространства. Так на *рис. 21а* изображен овал со впадиной, который своими касательными точками перегиба  $w_1$  и  $w_2$  расчленяет всю плоскость в целом. Это членение образует обособленные друг от друга области. При этом в так называемой двухточечной области из каждой точки можно

<sup>67</sup> Поэтому эти четыре периферических области нарисованы по отдельности

провести по две касательных к овалу. *Рис. 21b* изображает противоположный этому аспект. При этом  $O'$  точечная центральная область соответствует  $O'$ -периферийной области с ее прямыми.

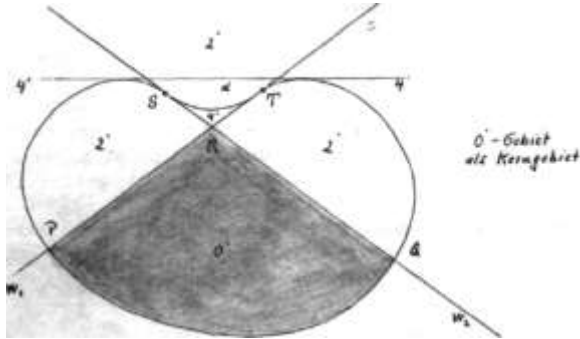


Рисунок 21a

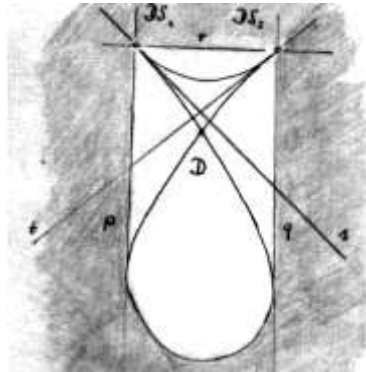


Рисунок 21b

Очевидно, что такой способ рассмотрения открывает новые возможности понимания процессов эмбрионального преобразования. Можно прямо-таки увидеть, что должно произойти и дифференцироваться в окружающем пространстве до того, как осуществится инвагинация как жест эмбрионального преобразования (см. *рис. 21a*).

#### *Комплементарные кривые с их специфическими особенностями*

Следующие примеры комплементарно дополняющих друг друга форм демонстрируют, как многообразны способы понимания и описания этих комплементарных форм с помощью закона противоположностей проективной геометрии. Следует однако, учитывать, что все нарисованные здесь формы следует рассматривать в плоскости. Трехмерные пространственные формы гораздо сложнее. Приведенным здесь формам присущи некоторые особенности (сингулярности), которые опять-таки можно объяснить с помощью закона противоположностей. Эти противоположные друг другу сингулярности противопоставлены друг другу на *рис. 22–24*. В сущности, имеется пять специфических форменных элементов, которые необходимо знать, характеризую

формы и кривые на плоскости. На рис. 25–28 изображены противоположные друг другу формы кривых, которые являются примером характерно повторяющихся сингулярностей.

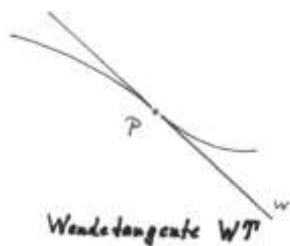


Рисунок 22a

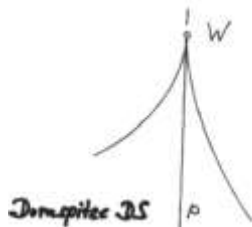


Рисунок 22b

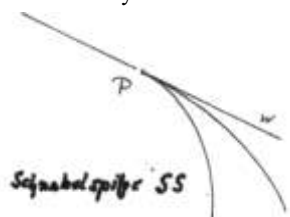


Рисунок 23a

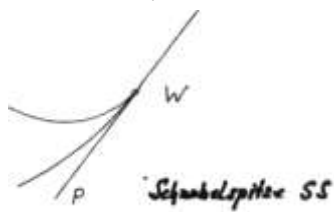


Рисунок 23b

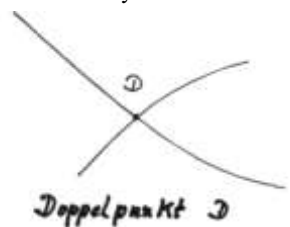


Рисунок 24a

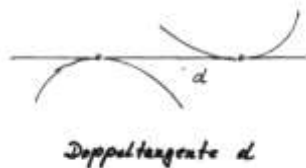


Рисунок 24b

*Противоположные друг другу формы кривых*

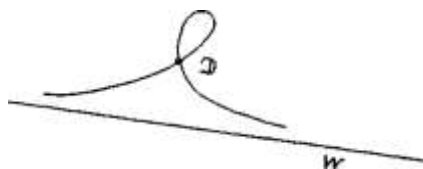


Рисунок 25a

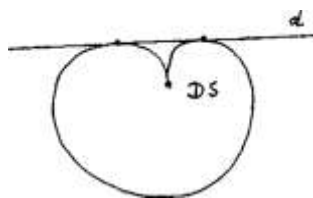


Рисунок 25b

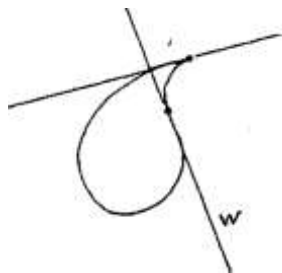


Рисунок 26а

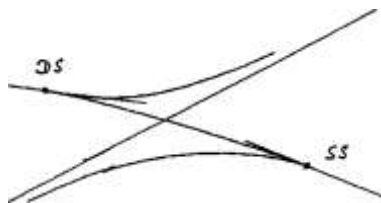


Рисунок 26б

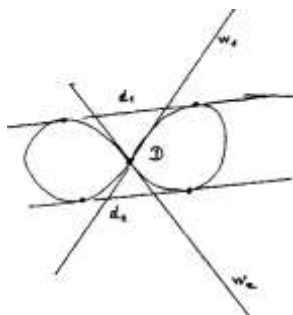


Рисунок 27а

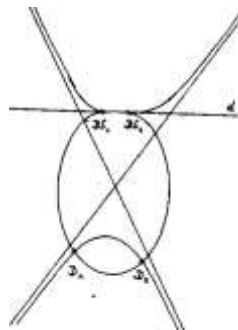


Рисунок 27б

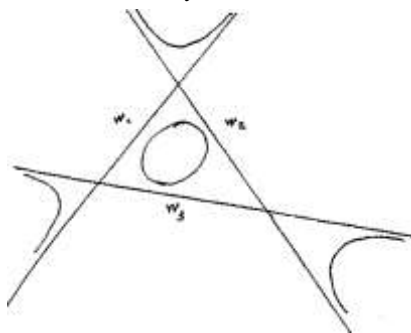


Рисунок 28а

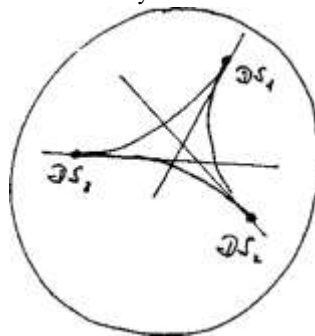


Рисунок 28б

Противоположные друг другу кривые (*рис. 28а и 28б*) обладают по сравнению с кривыми на *рис. 25 – 27* одной особенностью. Они зрительно не однонаправлены, т.е. не являются просто проходящими. Кажется, что они распадаются на части, хотя они представляют собой одну связную кривую. Треугольной форме, которая находится внутри овала с *рис. 28б* соответствует комплементарная форма, которая трехкратно пересекает удаленную прямую и обладает тремя касательными к точкам перегиба и «внутренним» овалом.

Подобный способ рассмотрения демонстрирует, что то, что зрительно представляется пространственно разделенным, может однако, составлять единое целое. Таким образом, проективная геометрия дает мыслеформы, которые непосредственно применимы к принципам функционального членения и

закономерностям в эмбриологии и физиологии. Дело в том, что в этих областях неоспоримым фактом является например, то обстоятельство, что железа как орган и ее секрет как действующее вещество составляют в функциональном отношении единое целое. И даже более того. Герман Поппельбаум еще в 1952 году построил на этом факте рассуждения, которые и по сей день вдохновляют биологию и медицину<sup>68</sup>. *«В отличие от обычного пространства, в определенной степени инертного и равнодушно простирающегося в разные стороны, пространство эфирных (образующих) сил дифференцировано и конфигурировано. В результате этого вещества, которые «оказываются в его пределах» приобретают различное значение, в зависимости от того, где они в данный момент находятся. Этим упраздняется постулат о тождестве частиц, который для вульгарного представления о материи является чем-то самоочевидным. Вещество является тем, чем оно является, только в связи с местом, которое оно занимает в данное время. ... Рассмотрим к примеру клетку печени: она образует гликоген из сахара и наоборот, производит из аминокислот и аммиака мочевину и мочевую кислоту, разрушает гемоглобин, синтезирует желчные кислоты, способна задерживать или обезвреживать попавшие в организм яды и т.д. В одной клетке, размер которой сравнимы с сотой долей булавочной головки, протекают десять, а может, и более химических процессов, причем в одно и то же время. При этом клетка продолжает существовать, несмотря на все это оживленное движение. Это возможно лишь благодаря тому, что существование клетки поддерживается не изнутри клетки, а за счет сил ее окружения. Рудольф Штайнер выразил это следующим образом: в одной единственной клетке действует вся Вселенная.*

*Взаимосвязь многочисленных противоположных процессов, протекающих в крошечном пространстве, можно понять лишь в том случае, если учитывать, что внутреннее содержание клетки находится в «противопространстве», которое так же бесконечно, как и окружающее клетку тривиальное пространство.*

*Вышеупомянутые исследования Адамса<sup>69</sup> и Лохера о пространстве формирующих сил позволяют также мысленно представить многочисленные и дифференцированные взаимосвязи между органами одного организма. При этом более тесно связанные между собой органы вовсе не обязательно находятся по соседству. Они в некотором смысле «соседи по противополопространству», как, например, почки и глаза, толстый кишечник и передний мозг. Они являются «эфирными соседями». Из патологии широко известны случаи поражения одним и тем же болезнетворным импульсом удаленных друг от друга органов, в то время как анатомическое пространство между ними остается нетронутым».*

*Еще раз о том же, но по-другому*

Сначала зададимся вопросом: что такое тип кривой? Мы говорим о кривых одного и того же типа в том случае, если им присущи одни и те же сингулярности,

---

<sup>68</sup> Poppebaum, Hermann: Понятие эфирного тела и способ его действия. В книге *Формы проявления эфирного*, ред. J. Vockemuehl, Штутгарт, 1977.

<sup>69</sup> Adams: Лучшее миостановление

и причем в одинаковом количестве. Всем, изображенным на *рис. 29a–f* кривым, присущи одни и те же особенности: касательная в точке перегиба  $w$  и точка самопересечения  $D$ . На *рис. 29a* это можно увидеть непосредственно. Кривые на *рис. 29b–f* могут, однако, просто проходить каждая в своей целостности. Необходима некоторая тренировка в том, чтобы распознать их принадлежность к одному и тому же типу. Причина в том, что некоторые элементы кривых (как минимум определенные сингулярности) выступают в роли удаленных элементов. Обозначенные стрелочками направления задают каждый раз две возможности для прохождения кривой. Они задают т.н. направление прохождения и требуют от наблюдателя навыка распознавать целостность кривой, проходящей через бесконечность. Подобный способ рассмотрения подводит к границе начальных имажинативных способностей. Если сравнить эти рассмотрения с наблюдением конфигурации Дезарга, обращает на себя внимание то, что *одна и та же* конфигурация может рассматриваться различными способами, а у шести *различных* кривых можно найти *одни и те же элементы в измененной форме*. Это удастся с помощью упомянутой имажинативной способности, которую можно развить на вышеописанном геометрическом пути. Также очевидным является то, что на этом пути развивается способность распознавать типы в растительном и животном мире, а также их систематизировать. Ведь в основе всей эволюции находятся законы математики и геометрии. То, что «боги занимаются геометрией», было известно в древних мистериях. Человек может распознать в себе эту божественную мудрость и научиться с ней обращаться. В связи с этим Рудольф Штайнер написал примечательные строки в письме к графу Польцеру–Ходитцу: *«Когда молодой человек изучает математику, в нем рождается божественное дитя»*. Это божественное дитя, эту чисто имажинативную способность, следует развивать. Но эта присущая чистому математическому мышлению способность может потускнеть или вовсе утратиться, если использовать математику и геометрию, не познавая их чистого источника. Познание самого себя в процессе творческого подражания и освоения этих чистых мыслительных форм относится к центральным задачам духовного самопознания.

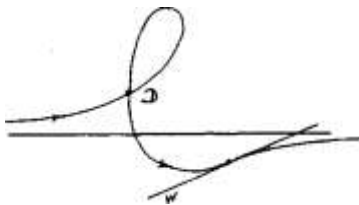


Рисунок 29a

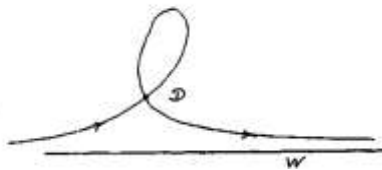


Рисунок 29b



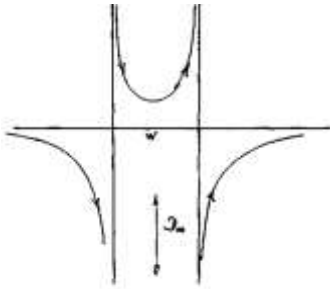


Рисунок 29с

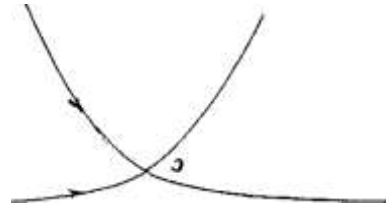


Рисунок 29d

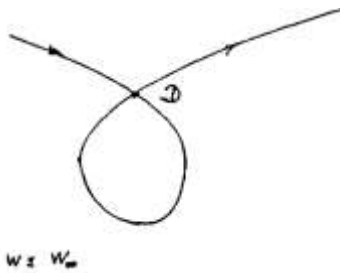


Рисунок 29е

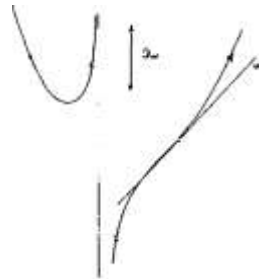
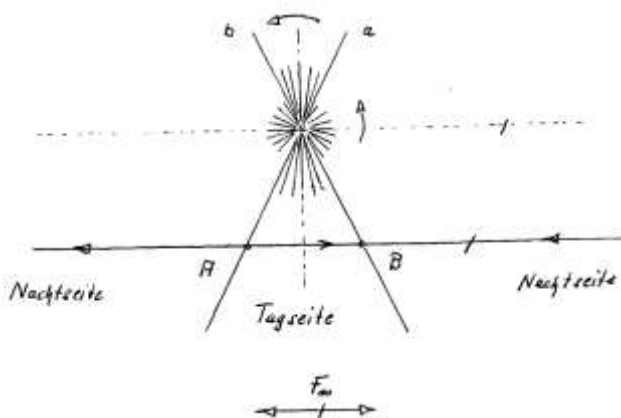


Рисунок 29f

### Заключение

Абстрактное рассмотрение целесообразно в том случае, когда требуется детально осмыслить особенности или подробности большого целого: специфическую сингулярность какой-либо кривой, отдельный листок дуба, печень как человеческий орган и т.д. Но при этом всегда следует помнить о том, что таковые детали являются в этом случае изолированными единицами вышестоящего целого. Пространство как идея являет собой пример такого вышестоящего целого. Этот факт можно осмыслить лишь путем пошаговых упражнений. Вот элементарный пример этому:

На концах ограниченного горизонтального отрезка находятся две точки А и В. Прямая  $g$  проходит через эти точки, но продолжается направо и налево в бесконечность. При этом точка,двигающаяся налево все более удаляется от точки, смещающейся вправо.



Находящаяся справа, бесконечно удаленная точка  $F_{\infty}$  тождественна находящейся слева. Двойная стрелка символически выражает этот факт.

Благодаря проективной геометрии эти на первый взгляд кажущиеся противоположно направленными движения могут рассматриваться как направленные навстречу друг другу. Так как обе двигающиеся точки встречаются в удаленной точке  $F_{\infty}$  прямой  $g$ . Другими словами: конечный отрезок АВ проходит на дневной стороне, а «бесконечный отрезок» АВ находится на ночной стороне. Таким образом мы познаем прямую  $g$  в целом.

Какое значение для человека может иметь подобное расширение сознания? Ответом на этот вопрос может служить пример из жизни молодого Рудольфа Штайнера:<sup>70</sup>

*«...Одно важное переживание пришло ко мне из области математики. Мне доставляло самые большие внутренние сложности представление пространства. Его сложно было мысленно представить как уходящую в бесконечность пустоту, каким его описывали господствующие тогда естественно-научные теории. Благодаря новой (синтетической) геометрии, с которой я познакомился на лекциях и частных уроках, в моей душе родилось представление, что линия, продолженная вправо в бесконечность, возвращается слева к исходной точке. Находящаяся справа бесконечно удаленная точка совпадает с находящейся слева бесконечно удаленной точкой. Мне пришло на ум, что с помощью таких представлений новой геометрии можно достигнуть понятийного познания уходящего в пустоту пространства. Для меня было настоящим откровением представление о возвращающейся к себе, словно линия круга, прямой. Я возвращался с лекции, на которой это представление впервые родилось в моей душе, и чувствовал, будто с меня свалился огромный груз. Меня охватило освобождающее чувство. Опять, как в мои отроческие годы, геометрия одарила меня ощущением счастья...».*

<sup>70</sup> Рудольф Штайнер: Мой жизненный путь, GA 28.

## 8. Профессиональная этика и духовная позиция в профессии воспитателя

Михаэла Глэклер

Семь социальных грехов:

*Политика без принципов*

*Экономика без морали*

*Благосостояние без работы*

*Воспитание без характера*

*Наука без гуманности*

*Наслаждение без совести*

*Культ без жертвы*

Махатма Ганди<sup>71</sup>

Этика задает вопрос о добре, о добром действии. Что это означает для профессии воспитателя? Откуда приходит добро?

20 век раскрыл истоки зла как никогда раньше. Мировые войны, борьба за власть и деньги, крайний правый и крайний левый экстремизм, коллективный социализм, тоталитарные режимы, военная и полицейская диктатура, уничтожение народов и лютая ненависть отразились на судьбе неисчислимых миллионов людей.

Добро и зло действуют на нас снаружи, но также они более или менее осознаваемым образом могут подняться изнутри и начать действовать. Так мы можем в полной растерянности стоять перед примерами коррупции и лжи, которые постоянно фигурируют в СМИ, и при этом не замечать в нас самих тенденции к такому же точно поведению, поскольку маленькая ложь или же рассчитанный на ответную любезность «добрый поступок» кажутся нам чем-то самоочевидным и безобидным.

Нужна новая этика – она должна действовать там, где происходит сейчас борьба за человечность: в каждом из нас. Прошли времена, когда решения за народ принимали только большие и могущественные. В современных демократических обществах существует множество деталей, которые в итоге решают, кто придет к власти и какие продукты будут потребляться. Серьезное отношение к этому является основой новой этики. Хотя отдельные террористические акции и использование насилия могут дестабилизировать любое общество и вызвать хаос, экстремистские лозунги, групповые мнения и фанатизм можно нейтрализовать и остановить в каждом отдельном человеке. Эту способность ученики хотят пережить на примере своего учителя – они задают ему невербальный вопрос: кто ты? Как ты справляешься с жизнью? Как ты видишь мир? На каком опыте основано то, о чем ты говоришь? Можешь ли ты мне помочь стать мной самим? Если посмотреть на высказывания Рудольфа Штайнера по поводу способности человека к развитию, возникает оптимизм, например от следующей цитаты из его книги, посвященной ученичеству<sup>72</sup>: *В каждом человеке дремлют способности, благодаря которым он может*

<sup>71</sup> Цитируется по книге: Reginald Földy/Clemens Heidack (Hrsg.): Die Kultur der Verweigerung. Das konstruktive Nein. Wien, Köln, Weimar 2000, S.22. Культура отказа. Конструктивное Нет.

<sup>72</sup> Штайнер Рудольф: Как достигнуть познания высших миров

*приобрести знания о высших мирах.*

*Каждый* может научиться стать более человеческим, осознав в себе самом божественно–духовные области бытия, «пробудив» их. Ведь развитие означает, что более позднее происходит из раннего, что человек изменяется, перерастает себя, то, чем он сейчас является. Особенностью описанного Рудольфом Штайнером пути развития является то, что он саму жизнь описывает как путь посвящения. Так же он явно указывает, что стремление к знаниям, желание развития к высшему или влечение к медитативным упражнениям приносят пользу лишь тогда, когда результаты этой работы не рассматриваются как самоцель, но используются во благо в повседневной жизни. При таком рассмотрении саморазвитие означает приобретение опыта жизни, т.е. раскрытие и понимание всей ее высоты и глубины. Ведь как мы можем научиться таким качествам характера как благоговение, внутреннее спокойствие, мужество и уверенность, надежда, верность, почитание, любовь, правдивость и независимость (уважая при этом независимость других), если эти качества не сохраняются в повседневности? *Сама жизнь является лучшим воспитателем* этих качеств. Но это также означает, что «бездуховного» обучения по сути не может быть. Педагог стоит перед задачей поставить учебный материал, методику и дидактику на службу физическому, душевному и духовному развитию. Для того, чтобы это сделать, нужен путь саморазвития, который помогает и способствует этому. Рудольф Штайнер описал для него семь качеств характера или же семь жизненных позиций. Тот, кто над ними работает, скоро заметит, как благодаря им у него появляется внутренняя стойкость и ясное понимание жизни. Штайнер называет эти качества «семь условий» внутреннего пути и отмечает:

«...Никто не может полностью соответствовать этим условиям; но вступить на путь, ведущий к ним, может каждый. Речь идет лишь о воле, об осознанном стремлении вступить на этот путь»<sup>73</sup>.

Семь условий этического отношения

*Первое условие:*

*«Следует заботиться о поддержании телесного и духовного здоровья. Изначально здоровье человека естественно от него не зависит. Но стремиться к тому, чтобы укрепить его, способен каждый»*

Можно подумать, что здесь дано указание в духе здорового эгоизма. Но ниже описывается, как мы можем научиться правильному отношению к наслаждению и к долгу. Тело и душа загружены повседневной работой, и случается так, что часто из-за долга человеку приходится закрывать глаза на свое здоровье. Человек может пропустить обед, или же проработать полночи или всю ночь для того, чтобы продвинуться в работе. То есть работа часто требует от нас пренебрежения к своему здоровью. То, что может воздействовать болезнетворно, должно быть выравнено с помощью правильного отношения к наслаждению. Мы можем научиться получать интенсивное наслаждение, но так, чтобы это наслаждение давало нам силы для того, чтобы заниматься работой лучше и с большим удовольствием. Речь идет о том, чтобы научиться никогда не

<sup>73</sup> Рудольф Штайнер: Как достигнуть познания высших миров? GA 10.

стремиться к наслаждению как к самоцели – поскольку это отнимает силы. Нужно научиться наслаждаться так, чтобы из этого наслаждения возникали новые силы и мотивация жить и развиваться. Для людей, которые не умеют наслаждаться, особенно важно понять, что наслаждение является основным условием сохранения здоровья, в котором нуждаются душа и тело. Проблема состоит только в том, чтобы в наслаждении сохранять осознанность и останавливаться в правильный момент, следуя девизу: «Прекращать есть в тот момент, когда вкус наиболее приятен». Если мы продолжаем наслаждаться, перейдя точку кульминации, или же используя вредящие здоровью средства или наркотики, тогда после наслаждения нам понадобится еще и отдых...

**Второе условие:**

*«Чувствовать себя членом всеобщей жизни. Выполнение этого условия включает в себя многое. Но каждый может исполнить его лишь по-своему. Если я – воспитатель, и мой ученик не отвечает моим желаниям, то я должен направить свое чувство недовольства прежде всего не на него, а на самого себя. Я должен ощутить себя столь единым с моим учеником, чтобы суметь задать себе вопрос: «Не является ли недостаток в моем ученике результатом моих собственных действий?» Чем обращать свои чувства против него, я лучше подумаю, что мне нужно предпринять, чтобы в будущем ученик мог больше отвечать моим требованиям. Благодаря подобному настрою постепенно изменяется образ мышления человека. Это одинаково проявляется как в самом малом, так и в самом великом. Исходя из подобного настроения, я иначе смотрю, например, на преступника, чем прежде. Я удерживаюсь от осуждения и говорю себе: «Я такой же человека, как и он. Возможно, только воспитание, полученное мной в силу внешних обстоятельств, предохранило меня от его участи». Тогда я, пожалуй, приду к мысли, что этот человека, брат мой, был бы другим, если бы мои учителя свой труд, затраченный ими на меня, отдали ему. Я подумаю, что мне досталось нечто, в чем он был обделен, что своим благополучием я обязан именно тем условиям, которых он был лишен. И тогда я буду уже не так далек и от того представления, что я всего лишь член единого человечества, и вместе с ним несу ответственность за все происходящее»<sup>74</sup>*

Тот, кто занимается этим условием, обращает на него внимание, быстро замечает (с некоторым ошеломлением), насколько он своим поведением влияет на других людей. Когда меня кто-то раздражает, и я реагирую на том же уровне, ситуация очень легко может накалиться или же привести к длительному разладу. Важно в ответ на оскорбление не позволить соответствующей ответной реакции увлечь себя, но подойти к этому событию с вопросом: Как я должен вести себя для того, чтобы этот человек мог показать себя с лучшей стороны? Или же: Что должно было с ним до этого произойти, что он пережил, например, дома, вследствие чего его порог торможения стал настолько низким, что он смог не покраснев наговорить мне все эти дерзости? Часто своими упреками человек характеризует по сути себя самого, он проецирует своего двойника на другого человека. Поэтому подобные упреки никогда не следует воспринимать лично,

---

<sup>74</sup> Штайнер, Рудольф: Как достигнуть познания высших миров? Ереван, Ной, стр.71

даже если они очень больно лично задевают (или стремятся задеть). Можно вначале просто оставить все как есть, и спросить себя: почему этот человек ищет переживания своего двойника именно во мне? Что я могу добавить к моему самопознанию, не накаляя отношения и не ранив свое достоинство? Даже если подобный вопрос не получает немедленного ответа, уже сам факт, что человек искренне задает себе его, а не осуждает другого, не выносит приговор и не отвечает тем же, является очень важным шагом. Подобные усилия довольно часто приводят к тому, что другой человек через некоторое время изменяет свое поведение или же через пару дней приходит и извиняется.

#### *Третье условие:*

В нем говорится, что *«...мысли и чувства имеют для мира такое же значение, как и наши действия. Нужно осознать, что ненавидеть своего ближнего так же губительно, как и бить его. Тогда я приду также к пониманию того, что, совершенствуя себя, я совершаю нечто не только для себя, но и для мира. Из моих чистых чувств и мыслей мир извлекает совершенно такую же пользу, какую он извлекает из моих добрых поступков»*.<sup>75</sup> Каждый, у кого есть люди, о которых он думает с любовью, вниманием и уважением, знает насколько действенными могут быть добрые мысли и чувства в отношении других людей. Дети, с которыми обращаются с полным любви уважением, растут, словно бы окруженные моральной защитой, которая помогает им справляться с повседневными неприятностями, пугающими переживаниями или же с ссорой с товарищами с той внутренней уверенностью, которой бы у них не было без подобной защиты. Необходимо уяснить себе, что добрые мысли являются зернами возможных добрых поступков, что позитивные чувства помогают жить. Однажды посетительница русского православного монастыря в Загорске, где монахи день и ночь непрерывно совершают молитву о мире на Земле, спросила одного из монахов: «Вы думаете, что это помогает? Ведь на Земле так много войн». На что ей ответили: «А вы знаете, что было бы, если бы мы здесь не молились?». Нужно научиться жить, осознавая, что мы отвечаем за качество своих мыслей и чувств, точно так же, как мы отвечаем за свои действия. Благодаря этому создается настроение, атмосфера, «аура» ситуации.

#### *Четвертое условие:*

Здесь речь идет об усвоении *«...воззрения, что истинная сущность человека находится не во внешнем, а во внутреннем. ... Кто обретет это чувство, тот способен различить внутреннее обязательство и внешний успех. Он поймет, что одно не может непосредственно измеряться другим. Духовный ученик должен найти золотую середину между тем, что предписывают внешние условия, и тем, что он сам признает правильным для своего поведения. Он не должен навязывать своему окружению нечто такое, что не может быть принято с пониманием; но в то же время он должен быть совершенно свободен от болезненной склонности делать только то, что может встретить признание среди окружающих. Признания своих истин он должен искать лишь в голосе своей души, честно стремящейся к познанию. Но учиться у своего*

---

<sup>75</sup> Штайнер, Рудольф: Как достигнуть познания высших миров? Ереван, Ной, стр.72

окружения он должен как можно больше, с тем, чтобы понять, что полезно и необходимо этому окружению. Поступая так, он разовьет в себе то, что... называют «духовными весами». На одной чаше весов лежит «открытое» нуждам внешнего мира «сердце», на другой – «внутренняя твердость и непоколебимая выдержка».<sup>76</sup>

Выполнение этого условия одновременно является критерием той меры автономности и внутренней независимости, которая уже достигнута. Если школьники видят, что учитель неподкупен и самостоятелен в своих суждениях, это побуждает их к тому, чтобы стать «такими же». В конечном счете на этом основана профилактика использования наркотиков: зависимость возникает вследствие неспособности понять и поддержать себя. Люди начинают искать опыт самопознания, переживания не на пути личных усилий и работы, а с помощью стимулирующих средств и наркотиков. Человек начинает зависеть не от себя, а от веществ, сил или же людей и вещей. Работая над четвертым условием, человек учится осознавать это положение вещей и понимать, почему в культуре, настроенной на внешнее и на обуславливание, феномен зависимости и потери целостности может стать проблемой номер один. Ведь в конечном счете лишь одна духовная и эмоциональная зависимость является «здоровой»: зависимость от самого себя.

**Пятое условие:**

*«...Упорство в следовании однажды принятому решению. Ничто, кроме сознания того, что он впал в заблуждение, не должно заставлять человека уклониться от принятого решения. Каждое решение есть сила, и если эта сила и не приводит к непосредственному результату в том месте, куда она направлена, она тем не менее производит действие. Результат может иметь решающее значение только в том случае, если побуждением к действию служит вожделение. Но любые действия, продиктованные вожделением, не представляют собой какой-либо ценности для высшего мира. Здесь важна только любовь к данному поступку».*<sup>77</sup>

Речь о том, чтобы работать, исходя из *внутреннего* мотива, из любви к делу или к людям, а не из-за жадности денег, признания или успеха – сегодня это звучит, словно послание с другой планеты. И все же только подобное отношение к работе может выработать в человеке качество стойкости. Если работа производится по другим причинам, тогда Я окружено зависимостями, которые подрывают его стойкость и делают его подверженным манипуляциям и продажным. Решение включает в себе силу осуществления. Поэтому вопрос о том, удастся ли осуществить нечто, является вопросом стойкости, непоколебимости, любви к делу. С другой стороны сила, сила жертвенной любви нужна для того, чтобы признаться себе в совершении ошибки и здоровым образом справиться с неудачей и разочарованием. Это также развивает жизненную стойкость и не дает «слопаться» или же «согнуться» из-за ударов и разочарований, с которыми в жизни сталкивается каждый.

---

<sup>76</sup> Штайнер, Рудольф: Как достигнуть познания высших миров? Ереван, Ной, стр.73

<sup>77</sup> Штайнер, Рудольф: Как достигнуть познания высших миров? Ереван, Ной, стр.73

Когда ученики встречаются учителей, которые стремятся к подобной стойкости, школа становится для них вторым домом. Они начинают понимать масштабы «обучения жизни» и чувствуют себя понятыми и «принятыми» вместе с их колебаниями, идеалами и разочарованиями.

#### *Шестое условие:*

*«... Здесь речь идет о развитии чувства благодарности ко всему, что приходит к человеку. Он должен знать, что его собственное бытие есть дар всей Вселенной. Как же много необходимо, чтобы каждый из нас мог получить и продлить свое бытие. Сколь многим обязаны мы природе и другим людям... Кто не в состоянии отдаться этим мыслям, тот не сможет развить в себе всеобъемлющей любви, необходимой для достижения высшего познания. Ведь то, чего я не люблю, не может мне открыться. А каждое откровение должно наполнять меня благодарностью, ибо благодаря ему я становлюсь богаче».*<sup>78</sup>

Именно в школе так необходимо обращать внимание на тот факт, что судьба – это множество малых и значительных событий в жизни, которые в итоге всегда жизнерадостны и являются поводом к тому, чтобы научиться извлекать из них нечто положительное, помогающее развиваться. Ученики воспринимают учителя как мастера жизни, если он работает над этим шестым условием. Благодарность является душевным воздухом между людьми. Люди чувствуют себя легко и свободно в душевной атмосфере, наполненной благодарностью, она объединяет людей, создает открытость и доверие. Рудольф Штайнер описывает чувство благодарности как мост к умершим. Ведь благодарность является тем, что можно извлечь из любого опыта на земле (который связан со временем и пространством) и превратить его в непреходящее, вечное. С помощью благодарности любой тяжелый, прекрасный или же наполненный страстями или страданиями опыт обретает успокоение и вечность.

#### *Седьмое условие:*

*«...Все вышеназванные условия должны соединяться в седьмом: Непрестанно воспринимать жизнь в духе данных условий».*

Благодаря этому формирование собственной жизни приобретает целостность, определенное единство и собранность. Вследствие этих усилий растет способность к внутреннему спокойствию. А наличие полюса спокойствия в классе является *самой важной* предпосылкой для конструктивного и радостного профессионального труда. Тот, кто научится понимать жизнь в свете этих условий, для того сама его жизнь станет *великой школой*, учителем в которой является Творец всего сущего. Открытие того, что человек, Земля и Вселенная взаимосвязаны, настроены друг на друга, существуют друг *для* друга и *благодаря* друг другу, может стать внеконфессиональным, межрелигиозным опытом переживания божественного, встречей с творящим Логосом в нас и вокруг нас. Понять и использовать учебный план, методику и дидактику в школе подобным образом является задачей и стремлением вальдорфской педагогики.

Качества характера или же «духовные способности», которые возникают

---

<sup>78</sup> Штайнер, Рудольф: Как достигнуть познания высших миров? Ереван, Ной, стр.74



вследствие работы над семью условиями:

- здоровая организация жизни
- способность к интеграции, объединению
- чувство реальности
- внутренняя самостоятельность и независимость
- терпение
- доверие к судьбе («всеобъемлющая любовь»)
- внутреннее спокойствие

Благодаря основе, которой является такая внутренняя работа, педагогика, профессия учителя сама становится прототипом пути развития человека: Будучи людьми, мы несовершенны, и нам необходимо учиться. Однако в этом и состоит наша способность к развитию, особенность которой заключается именно в саморазвитии. Человечности можно научиться лишь тогда, когда человек готов думать о ней, воспринимать ее, упражняться в ней и все время по-новому стремиться к ней. Ее невозможно навязать, также ее невозможно получить «извне», «естественным образом». Она является результатом собственной душевной и духовной работы и приходит «всегда изнутри», «от сердца».

## 9. Медитация и образование сообщества

Кристоф Вихерт

Современным людям необходимы стимулы к внутренней медитативной жизни в трех областях: для личного внутреннего пути, для эзотерического углубления повседневной профессиональной жизни и для связи с современными событиями, т.е. со всем человечеством, к которому мы все принадлежим. Если в одной из этих трех областей у человека возникают сложности с собой и с жизнью, то рано или поздно следствием этого станет болезнь или же более или менее выраженная депрессия.

Поэтому неудивительно, что Рудольф Штайнер при основании вальдорфской школы преподавал не только методику и дидактику, но и осуществил чисто духовное основание школы. Он дал импульс к основанию *сообщества* учителей, работающего на благо учеников и образования в целом. Для того чтобы развить качества, способствующие этой совместной работе он дал образ, направляющую имажинацию. Ее передачу первым вальдорфским учителям Каролина фон Хайдебранд описывает в своем дневнике следующим образом:

*«9 сентября в девять часов Рудольф Штайнер собирает первых вальдорфских учителей. Он призывает их всегда помнить о том, чтобы работать так, как он объяснил. Работать так, чтобы всегда учитывать реальность духовного мира. Он сказал примерно следующее: вечером перед вашей медитацией просите ангелов, архангелов и архав, чтобы они вам помогли в вашей работе на следующий день. Утром же, после медитации вы можете ощутить связь с духами третьей иерархии. Доктор Штайнер обошел вокруг стола, подал каждому руку и долго смотрел на каждого из нас с величайшей серьезностью».*

Вальтер Иоханнес Штайн пишет в своем дневнике очень кратко: *«Заседание в 9 часов. Др. Штайнер скрепил рукопожатием наше обещание работать вместе так, как он указал: Перед нашей медитацией вечером просить ангелов, архангелов, архав помогать нам в нашей работе на следующий день. После утренней медитации чувствовать свою связь с ними».*

Это произошло перед первым днем в школе, после того, как Штайнер прочитал доклады об общем человековедении, методике и дидактике, учебном плане и после семинарских обсуждений.

Эти краткие заметки известны как «обет». Представьте себе величайшую серьезность, которая в нем заключалась. Это событие явным образом показывает, что здесь речь идет не о процессе воспоминания, который происходит, скажем, раз в год перед началом занятий, а о ежедневном усилии для установления связи с третьей иерархией. Также это показывает, что Рудольф Штайнер рассчитывал на то, что учителя ведут медитативную жизнь. Слова «перед и после вашей медитации» указывают на это. Этот факт только усиливается тем, что в момент основания вальдорфской школы так называемые учительские медитации, т.е. профессиональные медитации, еще не были даны.

Вступительный доклад к курсу Общего человековедения содержит

сегодня не записанное тогда стенографически высказывание о действии третьей иерархии на учителя, когда он пытается приблизиться к этой иерархии:

*«За каждым из нас стоит ангел, нежно возлагающий руки на нашу главу. Этот ангел дает вам силу, которая вам нужна.*

*Над вашими главами в хороводе парят архангелы. Они переносят от одного к другому то, что один дает другому. Они объединяют ваши души. Благодаря этому у вас появляется мужество, которое вам требуется. (Из мужества архангелы образуют чашу).*

*Свет мудрости дарят нам возвышенные сущности архаи, которые не замыкаются в хороводе, но приходят от изначального и исчезают в бесконечном. Они на краткое время появляются как каплевидная форма в этом пространстве. (В чашу мудрости падает свет времени от действующего духа времени)»<sup>79</sup>*

Перед нами медитативный образ. Что он означает? Он стремится пробудить в нас переживание того, что мы, подобным образом вводя ребенка, развивающегося человека в мир, действуем не одни. Когда мы пытаемся сделать этот образ внутренней реальностью, тогда приходят силы из духовного мира, из которого приходят дети, чтобы помочь нам. Сила, мужество и (внутренний) свет становятся для нас укрепляющими душевными силами.

Что означают сила, мужество и свет мудрости для профессии педагога? Где они требуются? Как мы можем ощутить, что именно эти качества необходимы в работе учителя?

На свидетельство необходимости силы мы наталкиваемся при рассмотрении современной ситуации в педагогике. Мы ощущаем, что вопрос о жизненных силах в целом и жизненных сил для профессии учителя является актуальным. Дефицит возникает там, где нет достаточно сил для того, чтобы справиться с жизнью и с работой. Очень характерным для антропософии подходом является то, что силы для физического мира ищутся *не* в физическом, а в той области, в которой силы «живут» – в эфирном. Жизненные силы освежаются в человеке благодаря обращению к эфирному с помощью медитации. Здесь действует духовный закон: человек сначала должен отдать силу (на медитацию), чтобы получить силу. В этом заключается первое препятствие на пути к медитативной жизни, которая может дать человеку силу, твердость и уравновешенность, и которая представляет собой начало самовоспитания.

Принять решение сделать попытку идти по медитативному пути не сложно. Например, можно наметить раз в день (как правило для этого подходит поздний вечер) в спокойствии и одиночестве взять, например, текст вышеописанной медитации сообщества или одну из двух данных Штайнером учительских медитаций, и тихо читая – проговаривая их, дать им воздействовать на себя как можно более интенсивно, «чисто» насколько это возможно. Можно ощутить «вмешательство» внутренних мыслительных ассоциаций, которые словно сами собой проникают во внутренний образ. Тогда можно попробовать еще раз, попытавшись еще более точно привязать мысли к словам медитации. В зависимости от личных задатков, человек заметит, что он еще далек от умения

---

<sup>79</sup> Рудольф Штайнер: Общая наука о человеке, GA 293

делать это, но человек *попробовал*. Одно это уже оказывается свое воздействие.

Второе препятствие возникает после того, как человек сделал начальную попытку. Это *верность по отношению к самому себе*. Человек начал *по своему собственному желанию*. Ни у кого нет права требовать подобного! Никакая учительская конференция не может этого «предписать». Это не дает никакой «выгоды» в отношении внешнего признания. Это совершенно свободное решение – действительно свободное действие – рожденное лишь из любви к делу. Можно было бы остановиться на этом, внешне нечего не изменилось бы, «никто ничего не заметил бы». Благодаря этому свободному пространству, в котором не существует никакой вынужденной необходимости, происходит проверка верности принятому решению. В этой ситуации человек оказывается перед доступными ему собственными волевыми силами. Если мы совершенно не привычны к тому, чтобы использовать волю в области, которая свободна от давления внешних обстоятельств, тогда от нас потребуется дополнительное усилие, чтобы выполнять принятое решение. Одним словом, шанс остаться перед этим препятствием и со стыдом признать, что медитация как-то незаметно осталась брошенной, довольно высок. В начале можно помогать себе, ограничивая время, выделяемое на медитацию. Если это удастся, можно постепенно его увеличивать. Цель должна состоять в том, чтобы сделать медитативные упражнения своей привычкой. Привычкой, которая нужна, поскольку человек научился ее любить как встречу с другом. Если это удалось, тогда через краткий или более длительный промежуток времени начнут проявляться действия медитаций. Штайнер обращает наше внимание на то, что действия обычно проявляются довольно скоро, но мы не склонны обращать на них внимание. Это похоже на рыбалку. Время от времени нужно вытягивать сеть собственного опыта, чтобы посмотреть, что там есть. Мы осмелимся указать на некоторые из этих воздействий, чтобы было понятно, что остается в сетях опыта. Первое следствие довольно обычное. Человек ощущает определенное удовлетворение от того факта, что он решил что-то для себя и оказался в состоянии это выполнить. Затем человек заметит, что он стал более «пробужденным» в жизни, научился больше «присутствовать» в настоящем. Далее это может проявиться в том, что у человека возникает опыт, связанный с нахождением в правильный момент времени в каком-то месте, для того, чтобы сделать что-то, о чем он никогда раньше не думал, словно бы человека ведут точно туда, где ему по-видимому, необходимо находится. В некоторых делах все вдруг начинает «складываться одно к одному». Важно осознавать подобные маленькие ежедневные чудеса. Человек начнет замечать, что нет ни одного дня, в котором не было бы подобного маленького или большого «чуда». Это словно бы тонкое указание на тот факт, что упражняющийся живет с потусторонними силами<sup>80</sup>. Затем открытием станет то, что ощущения, возбужденные восприятиями дня, стали значительно сильнее. Все, что воздействует на человека в области мышления, чувствования и воления, может стать более интенсивным<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Штайнер, Рудольф: Смерть как жизненное превращение, доклад: Как мне найти Христа? GA182

<sup>81</sup> Это воздействие может быть последовательно усилено с помощью соответствующих упражнений из книги «Как достигнуть познания высших миров», и продолжения «Ступени высшего познания»,

Нужно отметить, что может измениться и жизнь сновидений. Человек быстрее понимает, является ли сон результатом ужина, съеденного накануне, или же во сне происходит проявление чего-то более значительного.

Наполненными тайной кажутся тогда слова, связанные с сообществом учителей, говорящие о «*Мужестве, которое вам необходимо*». Когда и как нам нужно мужество в профессии учителя? В конце Общего человековедения Штайнер говорит о «*мужестве к истине*», после того, как он пробудил в слушателях мужество к использованию фантазии. Может ли быть так, что здесь Штайнер указывает на истины, которые лежат в основе видимой действительности? Истины, которые связаны с истоками? Или же это мужество, которое нам постоянно по-новому нужно для того, чтобы справиться с «трудным классом» или же с деликатной встречей с родителями, с трудным разговором?

Если задаться этими вопросами, возникает своего рода пропасть. Не понятно, как дойти «к источникам» истины, и как справиться со «сложной встречей». Иногда человек начинает сомневаться в самом себе. Действительно ли я могу заниматься этой профессией? У меня нет ни малейшего представления о том, как с этим справиться. Теперь речь идет о мужестве. Пройду ли я через это испытание (с неизвестным результатом), или же я выйду из этого процесса, сделаю так, как мне посоветовал коллега, или же воспользуюсь *старым проверенным* методом? Это похоже на мужество артиста, которое ему требуется для того, чтобы выдержать страх перед сценой. Чем более велико его искусство, тем сильнее страх сцены, который, как известно, может довести до границ отчаяния. Подобный же процесс, возможно в более скромном масштабе, переживает мастер воспитания. Он живет в настоящем, балансируя над пропастью. Человек обнаруживает, возможно с юмором, что в вальдорфских школах правильное почти всегда является не тем, что принято. Как известно, приходится плыть против течения, чтобы добраться до истока; для этого требуется мужество познания.

Но почему же это является не *индивидуальным путем* (в отличие от вопроса с источником силы), а путем, который проходит через души *сообщества* учителей? Как это следует понимать? В кругу преподавательского состава образуется «чаша мужества». Она состоит из субстанции, возникающей из качеств, которые учителя привносят в свою работу в школе. Восприятие этого создает мужество. Это переживается в том, что человек чувствует себя членом круга, а не отдельной сущностью, которая случайно оказалась в коллегии. Происходит переживание связи друг с другом и понимание того, что благодаря этой связи возникает сообщество ответственных людей, которые дополняют друг друга и могут уравновесить слабости друг друга. Благодаря этому можно пережить, что круг учителей является чем-то большим, чем сумма присутствующих людей. Он одновременно является условием действия сущностей, которые предоставляют учительской коллегии «каплю света», наполненное мудростью решение. Этот опыт есть у многих. Например, нужно принять ответственное решение. Происходят постоянные обсуждения, ведется

поиск решения. И вдруг появляется ответ. Откуда он пришел? Кто его дал? При восстановлении событий выясняется, что не было человека, который произнес решающее слово. Путь и решение были результатом общего разговора, *общих* усилий. Давайте еще раз обратимся к этим трем взаимосвязям, и прежде всего рассмотрим силу. На языке физики она называется энергией, хотя это слово используется и в обычной речи: у меня много энергии, кто-то действует энергично. Но есть и другие выражения: заряд кончился, нужно напитаться энергией, «подзаправиться» в смысле «набраться сил». Короче говоря, сила, энергия часто связывается с физикой (подобно тому, как исцеление часто путают с починкой). В этом проявляется физический аспект энергии. Подобные выражения, как правило, указывают на аспект *переживания* энергии или упадка сил. Другими словами: что здесь сила, что здесь энергия? Исследования физической выносливости человека уже давно показали, что точка действительного телесного истощения (для западных людей) находится гораздо дальше, чем мы предполагаем. Другими словами, настоящее физическое истощение, как правило, не наступает<sup>82</sup>. *Ощущение* истощения находится ближе. Тем самым вопрос о балансе сил больше относится к области душевной сферы. Для того, чтобы понять, что Штайнер имеет в виду под силой, нужно найти то место, в котором происходит *передача* сил от духовно–душевного к телесному. Это очень существенно. Это является ключом к педагогическому и индивидуальному пониманию 3 доклада Общего человековедения.

*«Что представляет собой, рассмотренный в широком масштабе, культурно–исторически, этот закон сохранения энергии или силы? Это величайшее препятствие на пути к пониманию человека вообще. Как только человек начинает считать, что силы никогда не формируются заново, он никогда не сможет достичь понимания истинной сущности человека. Ведь эта истинная сущность человека основана как раз на том, что благодаря ей постоянно формируются новые силы. Во всяком случае в тех взаимосвязях, в которых мы сейчас живем в мире, человек является единственным существом, в котором формируются новые силы и (как мы позже еще услышим) даже новые вещества. Но поскольку современное мировоззрение совершенно не желает включать в себя подобные элементы, благодаря которым можно познать полностью также и человека, оно постулирует этот закон сохранения силы, который в определенном смысле не мешает, если применять его по отношению к другим царствам природы (царство минералов, царство растений и царство животных), но который сразу же исключает любое истинное познание, когда с его помощью пытаются понять человека»<sup>83</sup>.*

Рост сил имеет не материальную, а духовно–душевную природу. Рудольф Штайнер однажды выразил это следующим образом: «Воодушевленный не может быть усталым». Это тот факт, который каждый из нас может подтвердить на примере событий из собственной жизни. Когда кто-то действительно одухотворен, воодушевлен, у него находятся силы, которые ему нужны. Таким

---

<sup>82</sup> Leber, Stefan: Комментарий к докладам Рудольфа Штайнера *Общая наука о человеке как основа педагогики*, Stuttgart 2002, Band I, Seite 362

<sup>83</sup> Штайнер, Рудольф: *Общая наука о человеке*, GA 293, 3 доклад.

образом, ища источник силы, мы должны обратиться к тому, что пробуждает энтузиазм, воодушевление. При этом речь идет о возобновляемом воодушевлении, поскольку однократным, даже длительным воодушевлением невозможно питаться долго. Где же находятся источники возобновляемого, постоянного воодушевления?

Во втором докладе Общего человековедения намечены основы понимания представления и воли, так что становится ясно, что деятельность, связанная с представлениями, имеет образную природу, и поэтому не имеет никакого сущностного (бытийного) характера. Все, что связано с волей, желанием действовать, имеет сущностный характер. Благодаря действиям мысли становятся реальными в чувственном мире. (На этой основе покоится критика Штайнером высказывания Декарта «Я мыслю, следовательно, я существую»). Иллюзорность мыслей называется суб–реальной, а потенциальная воля, зерно воли, которое только хочет реализоваться, напротив, сверх–реальным. Можно сказать, что это разделенные миры. Но в объединении этих полюсов заключено существенное, «реальное» и одухотворяющее жизнью начало. Другими словами: могут ли представления и мысли получить настолько много внутренней жизни, что возникнет нечто, похожее на их жизненность? Можем ли мы настолько интенсивно «оживить» мысль, что ее призрачное бытие поблекнет и возникнет нечто, похожее на реальность? То, что мы способны на это, проявляется в так называемом идеализме, когда мысль (идеал), пронизанный силой нашей воли, которую *мы по своей воле* отдаем призрачной мысли, наделяя ее действительностью, сущностным характером. Идеал становится пламенным источником и вдохновением нашей воли. Поэтому слово «любовь» для одного человека является просто словом, а для другого – это целый реальный мир. В отношении слов «ребенок» или же «мир» дело обстоит точно так же. Эти понятия могут быть наполнены нашим нынешним жизненным опытом и тем, как мы шли к пониманию этих слов. Если взять слово «душа» или «дух», то все станет еще более сложным. В этом месте вступает в игру антропософия. Она дает нам возможность благодаря познавательной работе сделать и эти мысли пламенными идеалами, воспринимающими волю, дающими импульсы силы и реальности. Благодаря ей возникают ростки жизни в области мышления, которые при правильном их использовании в представлении имеют не иллюзорный характер, но обладают силой становления.

Этот факт связан не только с процессом медитации, но и с процессом обучения. Под обучением здесь имеется ввиду процесс внутреннего осознания и усиления мыслей. Ведь мысль не воспринимается человеком, если он размышляет над ней в отрыве от себя, так сказать абстрактно. Человек *сам* становится тем, что он мыслит. Это рождение полностью сознательной автономии. Этот процесс сегодня, через 100 лет после возникновения антропософии имеет решающее значение: удастся ли благодаря антропософии как пути мыслящего, чувствующего и волящего опыта переживания себя стать автономным человеком? Тогда антропософия (т.е. наше собственное человеческое существо, «антропос») станет в нас новой, нашей собственной моральной силой. Если нам это удастся, тогда закон сохранения энергии будет

опровергнут нами, и мы вступим на новый этап развития.

Для человека, воспитанного в конце 20 века этот путь, если он не был предопределен судьбой, вовсе не является чем-то самоочевидным. Тем большее значение имеет то, чтобы собравшиеся в учительской коллегии помогали друг другу вступить на этот путь. Ведь изучение антропософии или антропософского познания человека является путем осознания того, *что* человек мыслит и может делать. Для этого лишь нужно найти правильные формы. Можно пережить, что разговор, в котором происходит взаимный обмен пониманиями прочитанного отрывка текста или же переживаниями того, что данная мысль совершенно недоступна, или же радостью открытия определенного хода мыслей – сегодня подобная работа скорее подходит для жизни учительской конференции, чем «откровения» одного коллеги, который «все знает». Здесь мы касаемся социальных возможностей учительской коллегии, которые могут помешать или же способствовать этой работе<sup>84</sup>.

В любом случае в этом состояла решительно высказанная Штайнером идея: учительская коллегия является местом для постоянного и самостоятельно руководимого развития и образования<sup>85</sup>. Он подробно описывает учителям вальдорфской школы характер этого пути, поскольку иначе учителя, дети и подростки не смогут пережить никакой перспективы развития социальной компетенции. Ведь именно социальная компетентность убеждает нас на практике с помощью живого примера для подражания и, наряду с индивидуальной компетентностью, является второй опорой образования. Как же может выглядеть подобная коллегияльная работа? Штайнер рекомендует следующее:

*«...Учитель должен воспринять человековедение, понять человековедение через медитацию, вспоминать о человековедении: тогда воспоминание станет живой жизнью. Это не просто воспоминание, похожее на обычное, это воспоминание, из которого возникают новые внутренние импульсы. Тогда воспоминание становится источником духовной жизни, и в нашу повседневную работу проникает то, что происходит на третьем этапе: после медитативного понимания приходит творящее, творческое воспоминание, которое одновременно является восприятием из духовного мира»<sup>86</sup>.*

Задача состоит в том, чтобы договориться о проведении описанного рабочего процесса и помогать друг другу в его осуществлении.

Необходимо мужество, для того, чтобы установить с другими искренние отношения. Так можно приблизиться к пониманию того, что мужество связано не только со мной, но и с окружающим миром. Этот земной или душевный мир может давать или вселять мужество. Противоположностью этому является страх. Он может быть во мне, он может выступить как реакция из окружающего мира. Как известно, страх – плохой советчик. Как же это связано с профессией учителя?

---

<sup>84</sup> Schiller, Hartwig: Организация конференций, Stuttgart 2000 а также др. Хайнц Циммерманн: Говорить, слушать, вслушиваться, понимать в процессе познания и принятия решения, Stuttgart 1997.

<sup>85</sup> Рудольф Штайнер: Искусство воспитания из понимания сущности человека, GA 311, 7 доклад.

<sup>86</sup> Рудольф Штайнер: Медитативно проработанное человековедение, GA 302a, 3 доклад.



Необычность первого предложения «Общего человековедения» Штайнера заключается в том, что душевная деятельность при занятии профессией (интеллектуальная, эмоциональная) с помощью одного штриха расширяется до сферы духовно–морального: «...*Мои дорогие друзья, мы сможем справиться с нашей задачей только тогда, когда мы будем считать ее не просто интеллектуально–эмоциональной, но в высшем смысле морально–духовной...*». Духовно–моральное может возникнуть лишь тогда, когда душа стремится к этому, т.е. берет на себя ответственность за свои поступки и действия. Каждый знает разницу между размышлением над чем-то, которое сопровождается эмоциями (например, это может быть мнение о чем-то, заявление о чем-то и даже обучение чему-то) и необходимостью отвечать за что-то своими собственными действиями. В последнем случае человек чувствует, что он связан с этим, что это не отпускает его и вечером, связь продолжает сохраняться. Для этого человеку нужно мужество для жизни как таковой и мужество для того, чтобы нести ответственность именно в этой профессии, поскольку вечером нас также продолжают занимать дети.

В самом конце «Общего человековедения» этот мотив возникает еще раз в измененной форме, когда говорится о тройственном категорическом императиве искусства воспитания:

*Пронизай себя способностью к фантазии*

*Обладай мужеством к истине*

*Обострай свое чувство душевной ответственности.*

В этом контексте мужество замечательным образом связано с силой фантазии. Так в конце «Общего человековедения» говорится: «...*люди боялись [в педагогике 19 века] свободно двигаться в мышлении, поскольку считалось, что тогда в душу сразу же проникла бы неправда. Поэтому учитель должен к тому, о чем я только что сказал, к пронизанному фантазией учебному материалу, добавить мужество к истине. Без этого мужества к истине он со своей волей в преподавании не справится, в особенности с детьми старшего возраста. То, что развивается в мужество к истине, должно с другой стороны быть дополнено сильным чувством ответственности по отношению к истине*»<sup>87</sup>

В своей педагогической деятельности мы все же привязаны к старым привычкам мышления 19 века. Каждый чувствует страх перед использованием фантазии; человек чувствует себя очень неуверенно, полагаясь на эти силы в процессе утреннего преподавания, вместо того, чтобы использовать опробованную концепцию. Книги, методики, подготовленные рабочие материалы – все они сами по себе ценны, но они никогда не смогут заменить учителя, творчески действующего по своему свободному усмотрению. К этому добавляется актуальное сегодня явление преподавания посредством копирования. Можно защищать тезис о том, что сегодня педагогически–дидактические действия определяются скорее копией и ксероксом, или же компьютерной презентацией, чем содержанием предмета и состоянием класса. Это тоже связано с вопросом о мужестве.

---

<sup>87</sup> Рудольф Штайнер: Общая наука о человеке, 14 доклад, GA 293.

Могу ли я таким образом творчески скомпоновать свой материал, что это будет *моим* достижением, *моим* путем к данному вопросу, к ученикам; способом, который не искажает истину и тем не менее является собственным и оригинальным?

В связи с этим возможно правильно будет указать на одну деталь. Когда после нескольких лет существования вальдорфской школы Рудольф Штайнер описывал состояние дел и пройденный путь, ему было за что похвалить учителей, значительно улучшивших свою педагогическую работу. Но, несмотря на это, он высказывает одну просьбу. Учителя сделали бы ему одолжение, если бы выходили перед учениками без конспекта, без книги в руке, говоря свободно и свободно действуя<sup>88</sup>. Всегда можно сказать, что это больше не совпадает с требованиями времени, или же не является существенным. Но можно и задать себе вопрос, не звучит ли в этом скромном желании вопрос о прообразе свободного человека? Этот свободный человек должен, в том числе и в таких деталях, ежедневно представлять перед учениками. Если учитель не свободно владеет своим материалом, в учеников закрадывается сомнение: с какой стати я должен уметь то, чего не умеет мой учитель?

До сих пор рассмотрение вопроса мужества в профессии учителя было направлено на чувственно присутствующие душевные отношения учителя к своим ученикам и к предмету. В заключение хотелось бы указать еще и на другие аспекты, требующие мужества.

В любом преподавании во всем мире (осознанно или не осознаваемо) присутствует принцип, который гласит, что человек может воспитывать лишь тогда, когда человек воспитывает сам себя. Ежедневная практика показывает, что это действительно так: Когда мы осознаем самих себя, наблюдая собственные переживания, мы можем увидеть, что мы должны изменить в преподавании и в обращении с учениками. Другими словами, преподавание *может* ускорить самопознание. Нежелание заниматься самопознанием, нежелание работать над вопросом о том, что за проблема существует *во мне*, а не в коллегах и не в детях, рано или поздно ведет к кризису. Но дело в том, что шаг к самопознанию и к тому, что я должен взять под контроль, чтобы изменить что-то в самом себе, преобразиться – это тоже требует мужества. В этом заключена обратная сторона мужества – взаимодействие с самим собой.

Теперь мы приближаемся к вопросу о сообществе с другой стороны. В имажинации мужество проявляется как результат сообщества. Тот, кто идет по вышеописанному пути, становится другим и в сообществе. Полный мужества шаг к самопознанию ведет к тому, что мои коллеги начинают воспринимать и переживать меня таким, каким я хочу быть: развивающимся человеком.

---

<sup>88</sup> Рудольф Штайнер: Конференции (GA 300 a–c), Конференция от 6.2.1923 (GA 300b).

## 10. Две медитации для учителей и отношение к ученикам

Кристоф Вихерт

Когда мы занимаемся нашей повседневной работой, на нас обрушивается огромный поток впечатлений; впечатлений, на которые мы реагируем своим мышлением, чувствованием и волением. В зависимости от обстоятельств день удастся, если у нас получается сохранить равновесие между впечатлениями и тем способом, которым мы на них реагируем. Остались ли мы хозяином положения, или же нас увлек поток событий дня?

Также мы можем почувствовать, насколько нам нужна внутренняя точка опоры, для того, чтобы внутренне воспринимать это равновесие. Для учителей вальдорфской школы Рудольф Штайнер дал три средства, которые помогают создать внутреннее пространство, обеспечивающее необходимую опору.

Первое средство основано на уже описанных указаниях по поводу образования сообщества с помощью обращения к миру ангелов, третьей иерархии, это так называемая учительская *имагинация*. Два других средства это так называемые учительские *медитации*. Первую учительскую медитацию Рудольф Штайнер дал вскоре после основания школы, 30 сентября 1919 года. Вторую он передал учителям весной 1923 года после короткого цикла докладов, которые были опубликованы под заголовком «*О внутреннем овладении профессией учителя и воспитателя*»<sup>89</sup>.

Это средства, к которым (как и в случае с любой медитацией) прибегает лишь тот, у кого возникает истинная сердечная потребность. Поэтому этими медитациями расправляется ответственный человек из учительской коллегии. Если, например, один из коллег решает заняться другой профессией, он отдает эти медитации обратно ответственному лицу, поскольку здесь речь идет о медитативных упражнениях, данных специально для педагогической работы, и которыми необходимо осознанно заниматься в той структуре, для которой они были даны. Они принадлежат к духовной субстанции вальдорфской школы и поэтому (как и любая духовная субстанция) нуждаются в осознанном уходе именно в данной области для того, чтобы приносить пользу. Это особенно важно для нашего времени, поскольку из-за истечения срока действия прав на труды Штайнера, все медитации были опубликованы и поэтому теперь они доступны каждому<sup>90</sup>. Поэтому при подготовке Колиско–конференции 2006 года мы решили включить их в данный сборник. Одновременно с этим мы хотели с помощью данной работы внести свой вклад в новую и осознанную работу над этими медитациями. Поэтому с одной стороны мы хотим дать ее в качестве помощи для ежедневной работы с учениками, с другой стороны – описать условия для ее адекватного осуществления.

*Имагинации* и *медитации* присуще духовно–душевная интимность, которая может быть пережита медитирующим. И этот опыт нуждается в защите, несмотря на то, что мы живем в «лишенном покровов» времени. Индивидуальный подход к ним каждый ищет самостоятельно и в полной свободе. Однако полезно, в том числе и для укрепления образования сообщества, когда в

<sup>89</sup> GA 302, *О внутреннем овладении профессией учителя и воспитателя*.

<sup>90</sup> Мантрические высказывания. Душевные упражнения, том 2. GA 268.

кругу доверенных коллег происходит обсуждение этих медитаций и достигаются четкие договоренности по поводу того, кто в данном сообществе коллег будет распоряжаться списком с этими и с другими текстами духовного содержания.

Вполне оправдано доверить хранение этих медитаций тому из учительской коллегии, кто знаком с характером антропософского пути. Но тот, кто возьмет на себя эту задачу, не должен определять, кто получит данные медитации. Это вопрос такта, чувствования правильного момента времени, когда и как можно познакомить с ними нового коллегу так, чтобы тот не чувствовал «давления» или другой формы несвободы. С другой стороны, необходимо в любом случае избегать того, чтобы эта важная для профессиональной работы помощь осталась неизвестной коллеге, о котором думают, что у него нет подобного вопроса и подобной потребности. Поэтому возникла следующая хорошая традиция:

Всех извещают о существовании этих медитаций и говорят новым или заинтересованным коллегам, к кому они могут обратиться, если они хотят больше узнать о них. Защите, о которой идет речь, не мешает подобная открытость в отношении существования этих медитаций.

Обе учительские медитации являются медитациями–высказываниями. В словах как в зернах скрыто то, что может раскрыться с помощью мыслей и готовности действовать внутри и вовне, если эти слова начинают жить и звучать в душе.

Так можно превратить одну, вторую, или же обе эти медитации во внутренний душевный диалог с самим собой. Как это можно сделать, каждому решать самостоятельно: это подарок, глубины которого каждый постигает сам. Рудольф Штайнер давал различные указания, касающиеся сущности процесса медитации: *превращение знания в благоговение* или же: *созерцательное размышление* или: *позволить мышлению жить своей жизнью*, или: *проводить перед душой* содержание слов, *оживлять их в душе* или: *внутреннее слушание* того, что шепчет дух, что хотят сказать определенные мысли, слова, чувственные впечатления. Медитативная настроенность соответствует душевному состоянию, которое позволяет испытывать благоговение по отношению к реальности духа и уважение к большому и малому. Первая медитация скорее направлена на отношения человек–мир и помогает поиску правильного освещения урока. Вторая медитация, напротив, связана с противопоставлением верх–низ, духовный мир – земной мир, и она стремится к тому, чтобы привести высшее Я учителя в более сильное сознательное переживание опыта его беззаветного служения сущности доверенного ему ученика.

Внешний мир окружает нас, мы находимся внутри него, он предъявляет к нам требования, мы полностью погружены в него. Внутренний мир вначале необходимо построить с помощью медитации в том смысле, что он должен возникнуть *совершенно независимо* от внешнего мира. Более того, он *не* должен смешиваться с обычным чувственным миром, если мы хотим, чтобы в нем появилась его собственная сила. Что это означает на практике?

## Медитация для учителей 1

*В блистаньи\* мира внешних чувств  
В нём живёт Воля Духа,  
Как мудрости Свет себя даруя  
И внутреннюю силу сокрывая,  
В Я собственного существа.  
Сияет воля человека,  
Как откровение мышленья,  
На собственную силу опираясь  
И собственная сила мощно  
Со Светом Мудрости миров  
В Я\*\* соединена:  
И меня формирует, когда я  
К божественным Высотам обращаюсь  
Взыскаю силы просветленья.*

Рудольф Штайнер

### Примечание

\* Немецкое слово «Schein» означает одновременно и «блистание» и «видимость» (иллюзию). В данном случае оно должно пониматься как «прекрасная видимость» или иллюзия мира внешних чувств.

\*\* Слово «Я» стоит здесь в винительном, а не в предложном падеже.

При переводе сохранена пунктуация немецкого оригинала

Это означает, что для медитативной жизни мы должны создать свободное пространство, которое не впускает в себя ничего из повседневной жизни. Необходимо самостоятельно найти момент покоя, «одиночества», когда человек, не будучи беспокоим, устремляет свои мысли только туда, куда он хочет их направить, например, на текст первой медитации. Обычно это конец дня, когда сделано все, что потребовал день. Другие, напротив, любят начало дня, до начала работы, некоторые считают, что необходимо сочетать оба этих момента. Как бы то ни было, подобное внутреннее свободное пространство должно быть создано.

И когда оно создано, человек заметит, что его необходимо защищать: всегда найдутся причины для того, чтобы оставить это созданное свободное пространство ради «срочных дел».

Как формируется этот момент внутреннего покоя? Лучше всего попытаться сформировать его самостоятельно. Важно, чтобы душевные движения дня перестали звучать. Это может произойти благодаря рассмотрению картины или же размышлению над одной определенной мыслью, с которой

## Медитация для учителей 2

*Духовное зрение  
Ты созерцая обратись во-внутрь.  
Сердечное осязание  
Коснись нежного бытья души.  
В предчувствующем взоре Духа,  
В сердечном души осязанье,  
Сознания бытие, что сверху\*  
Человеческого существа и снизу  
Связует мира Свет  
С темной Земли.  
Духовное зрение  
Сердечное осязание  
Узри и осязай  
Во внутреннем Человека  
Ткущий Свет мира  
В пращей темноте Земли:  
Мое собственное  
Человека формирующую силу  
Порождающую силу  
Порождающее  
Силы созидающее  
Волю несущее  
Я (Selbst).*

Рудольф Штайнер

### Примечания

\* Буквально «из верха».

При переводе сохранена пунктуация немецкого оригинала  
(Перевод С.О.Прокофьева)

человек особенно тесно связан. Или же человек может попытаться внутренне замереть и стать абсолютно спокойным. В этом покое, в спокойствии человек затем произносит учительскую медитацию. Необходимо, чтобы текст прозвучал, отзвучал внутри. В этой созданной душевной тишине предметом внутреннего медитативного диалога может быть и одно слово, одно предложение из этих медитаций.

Если человек решил в качестве момента внутреннего покоя выбрать вечер, тогда в заключение рекомендуется провести *обратный просмотр* прошедшего дня. Рудольф Штайнер неоднократно указывал на важность обратного просмотра. В обратной последовательности, т.е. начиная с конца дня необходимо провести перед внутренним взором картины дня. Лишь картины. *Не* относящиеся к ним мысли или эмоции. Нужно видеть самого себя, «возвращающегося» к началу дня. Когда это становится достаточно простым делом, можно усилить это упражнение, например, выбирая определенный отрезок дня и абсолютно точно «кадр за кадром» «перематывать его назад» перед душевным взором. Чем точнее, тем лучше.

Если же человек решил делать упражнения в начале дня, тогда имеет смысл кратко представить себе будущий день. Каковы задачи, что сегодня ожидает меня, в чем моя сегодняшняя задача? Это словно просмотр будущего, подготовка, исходящая из Я. Это нужно делать кратко, но интенсивно. Обратный просмотр противоположен потоку земного времени, обзор будущего дня со-направлен ему.

Когда эти упражнения становятся привычкой, у человека возникает потребность в духовном питании, подобно голоду и жажде. Возникает новая привычка, совершенно свободная от принуждений дня, *возникшая лишь благодаря силе собственного воления*. Хорошо в начале не пытаться сделать много за один раз. Важно, чтобы возникло равновесие между тем, что человек намеревается сделать, и тем, что человек действительно способен осуществить.

Но точно одно: чем больше будет удаваться вести активную внутреннюю жизнь, тем больше станет сил для того, чтобы справляться с повседневными требованиями собственной жизни и окружающего мира.

## 11. Семь добродетелей искусства воспитания

*Кристоф Вихерт*

Когда Рудольф Штайнер в своих докладах по общему человековедению, в методически–дидактических докладах и докладах, посвященных учебному плану, раскрывал тему этического и профессионального обоснования духовного искусства воспитания, он обратил внимание на семь добродетелей профессии учителя. В настоящее время много говорят о качестве профессиональной деятельности, о развитии качества, о приобретении профессиональных навыков. Упомянутые Рудольфом Штайнером семь добродетелей рассматриваются здесь в аспекте развития навыков. Он характеризует их следующим образом:

*«Потребность в фантазии, чувство истины, чувство ответственности – все эти три силы являются главными нервами педагогики. И тот, кто хочет воспринять педагогику, тот должен записать себе эту педагогику в виде девиза:*

*Пронизывай себя способностью к фантазии,*

*Обладай мужеством к истине,*

*Обостряй свое чувство душевной ответственности».<sup>91</sup>*

*Сегодня я хотел бы завершить наше рассмотрение, указав вам еще раз на то, что я хотел бы видеть живущим в вашем сердце – это четыре вещи:*

*«Первая: Учитель да будет инициативным человеком в большом и малом»...*

*«Вторая: Учитель должен быть человеком, у которого есть интерес ко всему мировому и человеческому бытию»....*

*«Третья: Учитель должен быть человеком, который никогда не заключает внутреннего компромисса с неистинным»....*

*«И, наконец, последняя, о которой легче сказать, чем сделать, но которая также является золотым правилом для профессии учителя: Учитель не должен быть сухим и скучным. Не высохший, а свежий душевный настрой»...<sup>92</sup>»*

Первое, что при этом бросается в глаза, это факт членения. Можно воспринимать это как рунический знак; получилось, что в начале речь шла о трех способностях, а затем, позже, в конце курса Общего человековедения, о четырех. Что означают «Три» и «Четыре»? Когда при рассмотрении человека в центре стоит принцип трех, а когда принцип четырех? Всегда, когда речь идет о свойствах души, возникает триада. Речь идет о трех основных силах: мышлении, чувствовании и волеии. Если же мы начинаем обсуждать связь с телом, с физической конституцией, тогда это рассмотрение строится на четырех базовых аспектах, соответствующих четырем царствам природы, четырем первоэлементам и четырем членам существа человека. 'Пронизывай себя способностью к фантазии', 'Обладай мужеством к истине' и 'Обостряй свое чувство душевной ответственности'. Это триада фантазия – чувствование, истина – мышление, ответственность – воление. Связь трех добродетелей с тремя силами души становится еще более значимой, если мы, следуя сказке Гете, подумаем о

<sup>91</sup> Рудольф Штайнер: Общая наука о человеке, конец 14 доклада, 05.09.1919, GA 293

<sup>92</sup> Рудольф Штайнер: Искусство воспитания, методически–дидактический аспект, заключительные слова 06.09.1919, GA 294

трех качествах, которые там, где есть забота о человеческом развитии, представляют собой важные ценности: мудрость, красота, сила. В той последовательности, которая присутствует в общем человековедении, они должны быть расположены так: красота, мудрость, сила.

В трех глаголах «пронизывай себя», «обладай мужеством», «обострай свое чувство» подчеркивается волевой элемент. Не говорится «развивайся в этом направлении», отправная точка ясна: у нас всех есть эти качества, эти «навыки», мы должны лишь сделать их осознаваемыми и активными. Если мы овладеем этими тремя качествами, тогда душа будет развиваться к мудрости, красоте и силе. Тогда мы будем развиваться. А для ребенка, развивающегося человека, это самое интересное и доступное восприятию на примере учителя: он развивается. *Этому* начинает подражать ребенок, воспринимая это в качестве образца.

Есть еще один путь к пониманию тайны трех, который заключается в вопросе, действительно ли эти три качества определяют реальную компетентность учителя. Можно попробовать сравнить с этой триадой то, что мы знаем из Нового завета, а именно, слова Христа: «*Я* есть путь, истина и жизнь».

Любой преподаватель знаком с поисками правильного, действенного и вдохновляющего пути в педагогике. Это вопрос, связанный с дидактикой, с изобретательностью в проведении занятий. Каждый знает, что в педагогике *путь, способ*, вопрос *как*, обладает огромной важностью. И найти этот путь можно лишь тогда, когда преподаваемый материал для меня самого является очень важным. Учитель находит путь лишь тогда, когда он любит свой предмет, когда он способен сделать заурядный материал священным. Именно это делает преподавание чем-то вечно новым, даже несмотря на то, что любимый материал остается тем же. Это область обновления сил в учителе и в ученике.

Как же у учителя обстоит дело с истиной? Как мы сами ведем себя по отношению к истине в нас самих? Есть ли у нас мужество посмотреть в лицо своей собственной истине? Что я могу, чего я не могу? Где и когда я предстаю перед учениками или в кругу коллег другим, чем я есть на самом деле? Когда при общении с учениками меня охватывает стремление к тому, чтобы действительно их понять, чтобы благодаря этому помочь им? Или же я, помогая другим, полностью погружен в свои собственные представления о том, что нужно или не нужно делать? Это область истинного проявления того, что я приобрел в своем стремлении понять человековедение. Когда говорится о том, что профессия учителя не может быть работой, выполняемой с 8 утра до 13 дня или же о том, что она (как выражается Штайнер) должна пониматься не как нечто «интеллектуально–эмоциональное», но как духовно–моральное, то это означает не что иное, как принятие и несение ответственности за все, что несет с собой эта профессия. А это сама жизнь – жизнь детей и их окружения, предопределенного судьбой. Путь, истина и жизнь являются сферами практики этих трех навыков. Для того, чтобы найти путь, мне нужна фантазия, истина присутствует сама по себе, а ответственность по отношению к жизни является центральной ответственностью, о которой идет речь.

Можно предположить, что эти три вида компетентности, эти три добродетели происходят из одного величественного истока. Если мудрость,



красота и сила являются понятиями, которые скорее присущи мистериальной традиции, в которой эти силы развивались для души в чистом виде, тогда мы можем найти отражение этого в области культуры, науки и религии. В искусстве и науке несложно уловить стремление к первым двум добродетелям. Напрашивается вопрос, не связано ли указание «обостряй свое чувство душевной ответственности» с религиозностью. Что такое душевная ответственность? Это тот факт, что ближний, в данном случае ученик, никогда не может быть для меня безразличен. И разве не религиозным является отношение, выражающееся в стремлении познать ближнего (насколько необходимо) и взять на себя душевную ответственность за него?

Тогда каждый ученик сможет (неосознанно) почувствовать уверенность в том, что его оберегают, что им действительно интересуются.

Давайте теперь рассмотрим четыре добродетели. В одном докладе Штайнер размышляет над особенностями процесса написания на примере теософии<sup>93</sup>:

*«...Когда я писал свою «Теософию», я не мог просто представить в виде ряда: физическое тело, эфирное тело, астральное тело и Я, как это можно подытожить, когда явление уже есть, когда оно внутренне понято. Мне пришлось упорядочивать по триадам; физическое тело, эфирное тело, тело ощущения; первая триада. Затем неразрывно связанная с нею триада: душа ощущающая, душа рассудочная, душа сознательная; затем связанная с нею триада: самодух, жизнедух, духочеловек, три раза по три, вплетенные друг в друга, вместе образуют семь. Но семь и есть именно три раза по три, вплетенные друг в друга. И теперь, если мы посмотрим на современную стадию человеческого развития, появляется четверка, которая по сути является вторичным числом.»*

1	Физическое тело	1		
2	Эфирное тело	2		
3	Тело ощущений	3	Душа ощущающая	4
		4	Душа рассудочная	5
7	Самодух	5	Душа сознательная	6
8	Жизнедух	6		
9	Духочеловек	7 <sup>94</sup>		

Это описание не только дает нам ключ к живому процессу мышления в трудах Рудольфа Штайнера, но и ясно показывает нам, как число три действует в принципе творящего, процессуально образующегося: это мировой процесс. Число четыре, напротив, есть нечто, что возникает в готовом виде. Когда все уже проявлено, понято, появляется число четыре, которое является вторичным числом, т.е. 2x2.

Так же обстоит дело с четырьмя темпераментами. Они возникают из

<sup>93</sup> Рудольф Штайнер: Теософия, GA 9

<sup>94</sup> Рудольф Штайнер: Смена времен года как процесс дыхания Земли, доклад от 02.04.1923, GA 223

четырёхчленной конституции как нечто статичное и требуют обработки силами Я. Их нужно «возвести на более высокую ступень» для того, чтобы мы могли ими пользоваться в соответствии с ситуацией и по собственной воле. Темперамент может стать инструментом, способностью, которая у нас есть. Если рассмотреть этот ряд, можно угадать переходы:

Холерик:	Тирания	→	Инициатива
Сангвиник:	Рассеянность	→	Интерес
Флегма:	Инертность	→	Верность (отсутствие компромиссов)
Меланхолик:	Уныние	→	Отсутствие уныния

Таким образом, то, что изначально заложено в нашей конституции, может быть переработано. Это подводит нас к вопросу о четырех добродетелях.

Можем ли мы привести эти семь чисел к одному целому? Не зависят ли они друг от друга по иному? Или же мы имеем дело лишь с одной парой три и четыре? Есть ли другая взаимосвязь? Давайте рассмотрим три и четыре как число семь, тогда получится следующее:

- 1      Способность к фантазии
- 2      Чувство истины
- 3      Ответственность
- 4      Инициатива
- 5      Интерес
- 6      Внутренняя бескомпромиссность
- 7      Отсутствие уныния

Если противопоставить эти способности друг другу, получится:

- 1 → 7 : Без способности к фантазии мы будем в унынии
- 2 ↔ 6 : Чувство истины способствует нашей внутренней бескомпромиссности
- 3 ↔ 5 : Чувство ответственности пробуждает интерес, интерес пробуждает ответственность
- 4      : В центре сила Я, инициатива. Все исходит от нее, она делает нас человеком, развивающимся.

Инициативный человек может проявлять инициативу в отношении себя самого или в отношении дела. Чем больше удастся действовать ради какого-то дела, тем более благодатным является социальное воздействие этих поступков. Мы становимся ближе к действиям духа времени. Согласно исследованиям Штайнера, современная эпоха находится под владичеством ставшего духом времени архангела Михаила.

*«...Когда человек ищет свободу, без примесей эгоизма, когда свобода в нем становится чистой любовью к действию, которое должно быть выполнено, тогда у него есть возможность приблизиться к Михаилу»<sup>95</sup>.*

---

<sup>95</sup> Рудольф Штайнер: Антропософские тезисы, Мировая мысль в действиях Михаила и в действиях Аримана, 9 михаэлическое письмо, GA 26

Конечно, любой человек, если его спросить, скажет, что он практически никогда не действует из эгоизма. В нашем сознании мы живем и действуем «естественно» из альтруистических соображений, на благо дела. На Земле мы живем между иллюзией и действительностью. Шаг за шагом мы должны избавляться от иллюзий, присутствующих прежде всего в нашем сознании. Это занимает долгое время и требует большого жизненного опыта, после приобретения которого наше сознание начинает соответствовать фактам, и люди начинают предстать перед нашим сознанием такими, какие они есть – какими они хотят стать.

## 12. ПОМОЩЬ В ШКОЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

*Кристоф Вихерт*

Благодаря множеству причин профессия учителя больше не является легкой. Это причины, обусловленные обществом (нехватка времени, сложные жизненные обстоятельства, организационные проблемы школьного организма, высокие требования, высокие профессиональные ожидания, социальное взаимодействие, (слишком) малое количество денег и т.д.), и причины, связанные с личной жизнью. Как можно здесь помочь себе? На что можно положиться, на что опереться? Ниже кратко обрисованы основные качества и личный опыт:

### Умение обращаться с воспоминаниями

Не задумываясь долго, вспомните что-то из собственного школьного возраста. Что бы ни вспомнилось, наверняка эти воспоминания можно снова вызвать, они не требуют долгих размышлений или же глубоких погружений в прошлое. Они лежат на поверхности сознания, где-то близко. Является ли основной тон этих воспоминаний солнечным, или же очень неприятные воспоминания были вытеснены? Важно осознать свою собственную душевную цветовую гамму в этом отношении. Воспоминания глубинным образом связаны с нашим Я, душевная часть, в свою очередь, определяет качество жизни. Важно осознать в том числе и имеющиеся в этом отношении пессимистические тенденции, чтобы учиться их преодолевать.

Чарльз Диккенс неподражаемым и прекрасным образом отразил этот факт в последнем из своих рождественских хоралов. Как известно, он написал четыре таких «гимна», и в то время как первый из них стал всемирно известным, остальные три остались практически неизвестными. Последняя песня «The haunted man», самая красивая. В ней описывается, как дух-искуситель забирает у человека тяжелые воспоминания из его детства из «благих» побуждений. Но из-за исчезновения этой сокровищницы воспоминаний происходят совершенно чудовищные изменения характера этого человека. По счастью, это рождественская история, и в один прекрасный момент все снова становится хорошо благодаря любви девушки. Итог: «*God, keep my memory green!*» (Боже, пусть моя память всегда будет свежа!).

### Отношения с классом

Как мне относиться к классу, как себя вести? Доволен ли я и нахожусь в гармонии с самим собой и с миром, когда ученики делают именно то, что я говорю, хочу или намереваюсь? Могу ли я вынести то, что дети как раз не делают того, что я хочу, могу ли я сохранять равновесие, когда ученики проявляют свою невоспитанность, невниманье и т.п.? Могу ли я сохранять душевный настрой, когда вокруг меня происходит совершенно не то, что я хотел и на что надеялся? Как часто я срываюсь? Осознаю ли я это, или же я нахожусь в таком состоянии, что практически этого не замечаю?

Тот, кто доволен лишь тогда, когда ученики ведут себя «примерно», всегда находится в напряжении. Как долго это продлится? Тот, кто привык к подобному положению дел, подвергается опасности волевого подавления своих учеников. В таком классе присутствует скрытое напряжение, даже когда внешне все выглядит

просто прекрасно. Часто можно наблюдать, что руководимые таким образом классы очень сильно «расслабляются» на уроках учителей–предметников, что опять же приводит к проблемам. Первое, чему должен научиться молодой учитель, это солнечному настрою, который способен оставаться солнечным совершенно независимо от ситуации в классе. «Примерность» и «послушание» сами по себе не являются самоцелью!

Пример: Учительница в пятом классе сделала все, чтобы объяснить детям определенную грамматическую тему. Но дети ее просто не понимают. Они хотят, стараются, но, к сожалению, не могут эту тему понять. Учительница практически в отчаянии из-за возникшей ситуации. Она решает на скорую руку сменить тему и с радостью (!) позволяет детям забыть о грамматике, надеясь, что во время следующей эпохи они попробуют понять эту тему еще раз. Это решение, возможно, не является рациональным, зато оно смелое. Оно позволяет сохранить радостный настрой, и кто знает, что принесет с собой следующая эпоха. Мы знаем, что нет смысла морально нагружать учеников из-за того, что они что-то не понимают.

Еще один пример из седьмого класса: снова грамматика, речь идет о сложных предложениях. Группа девочек «решила», что они не хотят в них разбираться. («Зачем нам этому учиться?»). Если действовать неосторожно, подобная ситуация легко перерастает в напряженное противостояние или же ведет к суждению о том, что эти девочки глупы. Но можно, договорившись с родителями, сказать, что мы после уроков будем пять раз пить чай в уютной атмосфере и при этом попробуем посмотреть, не удастся ли нам все-таки с этим справиться. И удивительно, в расслабленной атмосфере после уроков все получается как бы само собой, все становится понятным и превращается в умение. Единственная проблема заключается в том, что после пяти подобных «чаепитий» они не хотят лишаться этой привилегии.

Когда ученики не могут что-то освоить, совершенно нормальной реакцией учителя является возникновение нервозности. Нужно просто заранее осознавать эту опасность и не допускать того, чтобы это душевное настроение возникло. Не смотря ни на что, скрытое давление мысли «дети не умеют того, чего я хотел бы, чтобы они умели» является реальной опасностью для настроения на уроке. Поэтому будьте готовы к этому!

Это вроде бы мелочи. Но в этих мелочах урока живет многое, связанное со здоровьем класса и здоровьем учителя.

#### О наказаниях

То, как учитель использует наказания, вносит очень многое в здоровый климат класса. То, как мы используем наказания является очень важным свидетельством того, как мы присутствуем в классе, как мы живем с данностями класса. Как известно, невоспитанность детей легко будит в нас дурное настроение. Это первая ловушка, в которую очень легко попасться учителю.

Действие, достойное порицания, не должно душевно затрагивать учителя, он должен оставаться свободным от него. Это легко сказать, но сложно сделать.

Затем следует непременно придерживаться данного Штайнером базового

принципа: следует осуждать действие, а не деятеля (ведь это же дети). Ведь именно обучение на собственных ошибках является наиболее человеческой формой обучения. Здесь начинаются самостоятельные действия. Ученик переживает неправильное поведение или неспособность (и то и другое для него может быть травматично). Дух противоречия и/или стыд возникают у него внутри. И замечательно, если именно в этот момент ему встречается учитель, который поможет извлечь из этой ситуации наилучшее, чему-то научиться благодаря ей, о чем потом ученик будет вспоминать с благодарностью, как о чем-то, что он *сам* понял, сделал, научился. В этом заключается *центральная* задача учителя. Ошибки нужны, чтобы на них учиться. «Наказания» как раз и должны сделать процесс обучения возможным, они не должны быть «Наказаниями», они должны способствовать преобразению, развитию, образованию способностей. Поэтому решающее значение имеет то, чтобы в качестве искупления за безобразия и дерзости учитель при всякой возможности назначал нечто оригинальное. Оригинальное действует словно высвобождение. Оно способствует оживлению класса, помогая избежать шаблонов, таких как переписывание, оставление после уроков или отправление вон из класса. Это та область, в которой можно непосредственным образом проверить свою фантазию.

Пример:

Пятый класс заразился «инфекцией жевательных резинок». Учитель задумался, что ему делать. Он углубляется в само явление и находит следующее решение. Тот, кто жуёт резинку, возбуждает во рту все, что необходимо для восприятия пищи. Начинается слюноотделение, не только во рту, но и в желудке начинается выделение секрета, которое подготавливает организм к ожидаемому приему пищи, но пища не приходит. И тогда он рассказывает своим ученикам следующее: «Дорогие дети, послушайте. Представьте себе, вы ждете к себе в гости друга или подругу. Вы не только хотите вместе поиграть, но и после игры друг может остаться с вами и покушать. Ваша мама готовит что-то очень вкусное. Она готовит с большой любовью. Все готово для приема гостя. И вдруг происходит следующее. Друг или подруга просто не приходит. Не звонит, ничего не сообщает. Просто не приходит. Как вы себя чувствуете тогда? Возникает некоторая пустота, ощущение обмана. Так вот, то же самое чувствует ваш желудок, когда вы жуёте резинку». Не важно, прекратится ли после этого «жевательная инфекция». Совершенное вами действие раскрыло истинную моральную ситуацию. В данном случае жевательная эпидемия продолжалась.

Тогда учитель всмотрелся в упаковку от жевательной резинки, на которой под словом «состав» стоял немалый список латинских слов, используемых в химии, и тогда его снова осенило. Он сказал ученикам, что того, кого я поймаю на уроке, жующим резинку, тот должен на следующий день наизусть рассказать все, что написано на упаковке. И после этого он прочитал вслух все то, что там действительно было написано. И это помогло.

Еще один пример. Десятиклассник (естественно, мальчик) совершенно невозможным образом кривлялся на уроке эвритмии. У учительницы лопнуло терпение, и она сказала ему «знаете ли Вы, как сложно преподавать эвритмию? На следующем уроке вы возьмете на себя ровно половину занятия. Вы будете

преподавать эвритмию, ровно 25 минут!». Это был совершенно потрясающий, незабываемый урок эвритмии. И с тех пор ученик с удовольствием занимался. Раскрытие недостойного поступка может привести к развитию ученика или класса, к качественному прорыву. Но лишь в том случае, если учитель сохранит хладнокровие. Пример. Учитель узнает, что ученик несколько раз взял что-то из соседнего магазина. Учитель отводит данного ученика в сторону и спрашивает его об этом. После некоторых колебаний тот сознается. Учитель идет в магазин и разговаривает с владельцем. Они приходят к соглашению, что этот мальчик должен в течение нескольких дней помогать в магазине после уроков. Он это делает, преодолев свой стыд, и через некоторое время между «грешником» и владельцем магазина возникают дружественные отношения («я тоже был когда-то молодым»). Часто оказывается, что в подобных случаях необходима спокойная, описывающая лишь факты беседа с родителями, для того, чтобы излишне не угнетать ребенка.

### Темперамент и качество жизни

Многое говорится о темпераменте детей, и это оправдано, поскольку постижение темперамента является для качества жизни класса тем же, чем воздух является для дыхания: если воздух свободен то можно понимать друг друга, в противном случае возникает ощущение незримой стены, через которую невозможно пробиться. Здесь большое значение имеет познание собственного темперамента, которое настолько же важно, как и познание темперамента школьников. Знаю ли я свой собственный темперамент? Каждый, вероятно, присутствовал на педагогической конференции при обсуждении класса. Учитель, горячася и размахивая руками, говорит коллегии, что у его класса холерический темперамент. Но у слушателя возникает смутное подозрение: Дорогой коллега, да ты же говоришь о себе самом...

Необходимо знать собственный темперамент и пытаться выравнять его возможную односторонность. Как же мне определить свой собственный темперамент? Есть множество путей. Можно представить себе свой собственный облик, о чем он мне говорит? Это облик высокого и стройного человека, или же плотного и коренастого. Как происходит взаимодействие с силой тяжести: происходит ли все как бы само собой, или же человеку приходится постоянно себя преодолевать? Можно (в том числе и определяя темперамент детей) задать себе вопрос, кем я точно не являюсь? Как выглядит мой почерк, он «плотно связан» или же размахист? Большие ли буквы или маленькие, угловатые или скорее круглые? Эти простые средства помогают значительно продвинуться вперед. Можно выбрать более тонкий способ, представив себе реакцию коллег и родителей на себя. Есть ли сложности в одних и тех же местах, недопонимание? В отношении взрослого человека также нужно учитывать, что базовый темперамент может по-разному выражаться в мышлении, чувствовании и волеии. Человек может быть абсолютным холериком в волевом аспекте, но в аспекте мышления обладать явным сангвиническим характером. При этом в области чувств может присутствовать меланхолический нюанс. Высокий, стройный даже грациозный коллега, являющийся стопроцентной сангвинической натурой, может быть сильным холерическим мыслителем. «Одноцветный»

темперамент довольно таки редок у взрослого человека, в то время как доминирующий темперамент является широко распространенным. Знание своего собственного темперамента помогает разговаривать с детьми на языке их темперамента.

С темпераментом связан вопрос о нашей собственной внутренней подвижности. Внутренняя подвижность является важной добродетелью при совместной жизни в сообществе школы (но эта подвижность, однако, не должна превращаться в произвольность и поверхность). Как ее развивать? В этом может помочь следующее самонаблюдение: насколько сильно я придерживаюсь своих привычек? Не становлюсь ли я чуть ли не больным, если что-то мешает реализоваться моей привычке? Или же у меня привычка не имеет привычек?

Каждый знает, что учителю, который идет навстречу любой прихоти детей, приходится настолько же трудно, как и учителю, который жестко придерживается своих четких привычек и представлений. Давайте рассмотрим жизнь привычек с точки зрения человековедения. Привычки «живут» в эфирном. Часть этого эфирного тела доступна Я и сознанию – это мышление. Также оно имеет часть, которая недоступна Я и сознанию, это отправление жизненных функций, с которыми эфирное тело справляется автономно. И между этими частями, в области перехода между ними, находятся привычки. Они доступны сознанию, но не сами по себе. Необходимо сильное содействие Я для того, чтобы добраться до привычек. Поэтому процесс изменения привычки переживается нами как нелегкий. Для некоторых темпераментов он почти невозможен. Умение пронизывать эту область силами Я является очень полезным. Таким образом, работа над собственной внутренней подвижностью осуществляется через попытки изменения некоторых своих привычек. Лучше начинать с малого и простого, тогда воздействие будет более сильным. Результат: человек ощущает свежесть и прилив сил. Я достигает той части тела, в которой оно до этого бывало очень редко<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Штайнер неоднократно указывал на данное положение дел, например в докладе «Нервозность и силы Я» от 17.01.12 GA143.



### 13. КАК ДОЛГО ДЛИТСЯ ВРЕМЯ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ?

Кристоф Вихерт

С самого начала вальдорфская школа была рассчитана на то, что классный учитель будет оставаться с классом восемь лет до перехода в старшие классы. Это было настолько самоочевидным, что довольно сложно найти в педагогических работах Штайнера явные указания по этому поводу. Здесь для примера мы приведем два коротких отрывка. Первый из них замечателен своей открытой формулировкой: «...Нет ничего полезнее и плодотворнее для занятий, чем когда Вы даёте ребёнку между 7 и 8 годами нечто в образах, а затем, возможно на 13, 14 году жизни снова возвращаетесь к этому в какой-то иной форме. Именно по этой причине мы в вальдорфской школе пытаемся сделать так, чтобы дети как можно дольше оставались с одним и тем же педагогом. Дети, которые приходят в школу в возрасте семи лет, передаются одному педагогу. Он переходит с ними в следующий класс и далее, пока это возможно»<sup>97</sup>. В конце 11 доклада Общего человековедения (GA 293) говорится о том, как учитель может выровнять односторонности в классе с течением школьных лет: «Вот видите, поэтому так важно, чтобы ученики на протяжении всех школьных лет оставались с одним учителем, и поэтому совершенно безумна идея менять учителя каждый год».

Сегодня подобное положение вещей не является чем-то самоочевидным. Задается вопрос, справедливо ли это требование сейчас. (Мы не рассматриваем поверхностных упреков, таких как, что делать, если учитель или учительница «не любит» какого-то одного ребенка в классе, или же этот ребенок «не любит» учителя).

В отношении вопроса о длительности сопровождения классным учителем своего класса полезными могут оказаться следующие соображения.

Самоочевидно, что это желание Штайнера имеет множество уровней. К наиболее важным относится то, что благодаря многолетнему пути вместе с учениками, которые развиваются, развивается также и учитель. Благодаря этому получается, что преподавание все время является чем-то новым и для самого учителя, как в отношении предметов, которые нужно преподавать, так и в отношении ситуации. Учитель растет вместе с детьми. Благодаря изменяющимся предметам изменяются не только его умения, он сам становится другим, поскольку первоклассникам нужно совершенно другое отношение, чем ученикам четвертого, шестого или восьмого класса. Для детей это неосознаваемое переживание способности учителя к преобразованию обладает колоссальной важностью. Можно вспомнить лишь о том, как должен изменяться тон общения, соответствуя возрасту детей. Можно вспомнить о том, как человек ведет себя с шестиклассниками, и как все было два года назад, когда они были в четвертом классе. Нам следует задуматься именно над этой способностью к преобразованию.

Когда в седьмом и восьмом классе «ничего не получается», это в большей

---

<sup>97</sup> Рудольф Штайнер: Искусство воспитания, основанное на понимании сущности человека, доклад от 15.8.24, Torquay, GA 311

степени связано со способностью к преобразованию, чем с «компетентностью». Ведь под компетентностью чаще всего имеется в виду профессиональная компетентность. Необходимые профессиональные знания накапливаются с годами, но проявляются в виде общечеловеческих умений, а не специальных профессиональных навыков.

Вопрос о концепции средних классов по сути является вопросом способности учителя к преобразованию. Ведь именно в так называемых средних классах мы должны избежать ловушки, заключающейся в том, чтобы преподавать детям, основываясь на законах данного предмета. В этом возрасте педагогические стрелки переводятся на отметку «пубертат». Для педагогики этого периода указания Штайнера абсолютно однозначны.

*«... И подобно тому, как в способности научиться писать и считать в первые школьные годы «прорезывается» душевное начало, так во всем, что связано с деятельностью фантазии, и во всем, что пронизано внутренним теплом, проявляется все то, что развивается в душе в конце средней школы на двенадцатом, тринадцатом, четырнадцатом и пятнадцатом годах жизни. ...Сила фантазии – мы должны апеллировать прежде всего к ней на протяжении последних классов средней школы. Мы можем в гораздо большей степени предоставить ребенку (когда он на седьмом году жизни приходит в среднюю школу) самому развивать с помощью писания и чтения свой интеллект, чем мы можем пустить на самотек процесс постоянного привнесения фантазии в приходящую силу суждения (ведь сила суждения медленно начинает возникать, начиная с двенадцатого года жизни)».*

*«Учитель должен добиться того, чтобы учебный предмет жил в нем, он должен пронизать его фантазией. А это можно сделать лишь пронизав его наполненным чувствами волеием... Что особенно должно быть усилено в последних классах школы, и что особенно важно, это совместная жизнь, абсолютно гармоничная жизнь учителя и учеников».*

По моему мнению, это единственное место, где требование: Сохраняй свою фантазию живой, которое Штайнер называет педагогическим категорическим императивом, он связывает с замечанием, что тому, кто не желает развиваться, следует поискать себе другую профессию<sup>98</sup>. Тем самым подчеркивается серьезность педагогической работы именно в средних классах.

Возможно, это замечание соответствует тем фактам, что правильно осмысленная деятельность фантазии должна быть по-новому понята. Но в деятельности фантазии мы имеем дело с качеством, которое очень близко к способности к преобразованию. Если посмотреть на разницу между начальными классами и средними, то мы видим спектр действий классного учителя. Кто хочет ему соответствовать, должен уметь преобразовываться, изменяться. Есть еще один странный факт. В экономической жизни, в бизнесе, в профессиональной жизни много говорят о гибкости. К одним из самых важных умений на сегодняшний день помимо социальных навыков относится гибкость. Человек должен быть способен справляться с изменениями, реорганизацией, сменой задач.

---

<sup>98</sup> Рудольф Штайнер: Общая наука о человеке, 14 доклад, GA 293

Нет профессии на всю жизнь, необходимо меняться, уметь приспосабливаться.

Одновременно с этим мы знаем, насколько это сложно. Тот, кто не располагает исключительной сангвиничной натурой, сложно справляется с изменениями, с гибкостью. Отчего это происходит? Рудольф Штайнер описывает эфирное тело как тело привычек. Без четко определенных привычек мы едва были бы способны справиться с жизнью. Каждому человеку требуются привычки, связанные с действиями, так же он приобрел привычки, связанные с эмоциями и, конечно же, привычки мышления и речи на протяжении своего становления. Вопрос состоит в том, насколько эти привычки неизменны? Осознает ли человек их наличие при восприятии себя? Может ли он непредвзято взглянуть на эти привычки? Можем ли мы, делая это, изменить привычку? Здесь мы касаемся важной главы самовоспитания, которая определяет, будет ли учитель успешен или же он переживет трагедию, взаимодействуя с изменяющимися детьми. Ведь даже если человек является хорошим учителем и при этом не меняет своих привычек в соответствии с естественно меняющимися детьми, тогда наступит тот момент, когда «дело дальше не пойдет». Функционировавший до сих пор симбиоз с классом нарушается, учитель не понимает, что случилось, сомневается в самом себе, ему грозит опасность душевно ожесточиться и начать обвинять во всем окружающих, поскольку человек хочет понять, что случилось, но не может отыскать причину в себе самом.

Учитель или учительница может столкнуться с этой опасностью, обусловленной малой способностью к изменениям, уже на примере того, как она обращается к классу. Тот, кто в четвертом классе утром приветствует детей так же, как он делал это в первом и втором классе, создает в себе и в классе привычки, которые связывают, вместо того, чтобы высвободить. Это прежде всего ощущают учителя–предметники: им сложно быть принятым таким классом, сложно преподавать ему, привычки образуют стену, которую сложно преодолеть.

Это действительно очень сложно. Ведь естественно, классный учитель должен прививать классу «хорошие привычки». Но это должны быть привычки, которые не создают зависимостей. Как увидеть разницу? Она заключается в том, являются ли привычки, которые прививает классный учитель, такими, которые он сам в полной свободе желает привить, или же это его собственные неосознаваемые привычки, которые прочно укоренились в нем самом, и которым он вынужден следовать. Внешне разница едва уловима, но тем большей является разница результатов, к которым они приводят.

Тело привычек, эфирное тело, в зависимости от темперамента, конституции и воспитания обладает определенной степенью подвижности. Эта подвижность проявляется в душевных силах мышления, чувствования и воления и в их проявлениях. Мы не ошибемся, предположив, что современная жизненная ситуация скорее тормозит подвижность эфирного тела. Можно проверить это предположение на самом себе, например, понаблюдав, насколько занятие проходит так, как человек это себе заранее представлял. Если возникает «помеха», человек теряется или же может справиться с ней как с чем-то самоочевидным?

Таким образом, можно прийти к убеждению, что вопрос о времени ведения класса является принципиальным. Если учитель не способен изменяться

вместе с учениками, возникает «пустота» в отношениях, которую чувствуют обе стороны. Ее можно заполнить своей возросшей компетентностью. Это означает, что человек начинает использовать стиль преподавания, характерный для старших классов, в отношении детей, находящихся в том возрасте, когда им, напротив, нужно целостное воспитание. Чрезвычайно серьезное в своих последствиях изменение ситуации.

Как же воспитать в себе внутреннюю подвижность? Важной помощью в этом является искусство. Любая художественная деятельность, в том числе и в классе, способствует развитию и усиливает эфирное тело. Также может помочь особое обращение с мышлением, которое погружается в изучение духовной науки. Именно эти темы требуют подвижности мышления. Мы уже указывали в ссылках работы, на которые следует обратить внимание. Но остается еще одна сложная область. Хотелось бы напомнить замечание Штайнера «... *Он (учитель) переходит с ними в следующий класс и далее, пока это возможно*». Давайте попробуем представить себе «идеальный случай». Учительница или учитель в шестом классе замечает, что преподавание отнимает у него все больше сил, все идет через силу. Ему кажется, что эта ситуация временная, но время идет, а ничего не меняется. Он спокойно воспринимает эту ситуацию и после зрелых размышлений, возможно, в результате беседы с коллегой, которому он доверяет, приходит к заключению, что он хочет рассказать о своих сомнениях на учительской коллегии. Так же у него хорошие отношения с родителями, и он, возможно, попросил совета у одного или двух родителей. Короче говоря, он представляет возникшую ситуацию на конференции и говорит, что после шестого класса он хотел бы расстаться с этим классом. Возможно, коллеги удивлены, но он знает, что это решение правильное. Начинается работа по подготовке смены учителя.

Тот, кто действует подобным образом, действует из внутренней силы и может надеяться, что после принятого решения для его класса найдут правильного нового учителя. Если к этому добавится то, что это будет сделано заранее, то мы будем иметь совершенно оправданный процесс, в котором нет «проигравших».

Правильная оценка собственной ситуации, собственное зрелое решение, основанное на высказывании «тому, кто не может, не нужно делать этого», часто избавляют школьников, родителей и школу от столь часто возникающих «страданий» всех участников. В заключение, хотелось бы отметить следующее: из вышеописанного процесса не следует делать вывод, что подобная процедура должна использоваться постоянно. Было бы совершенно неверно для педагогики, если бы какая-то школа из-за подобного плохого опыта решила бы в целом ограничить время сопровождения класса классным учителем до шести лет.

#### 14. Медико–педагогическая диагностика и терапия

##### а) О профессиональном образе школьного врача

Михаэла Глэклер

Рудольф Штайнер характеризует новую профессию «школьного врача/специалиста по профилактической медицине» еще в январе 1920 года в своей лекции «Гигиена как социальный вопрос»<sup>99</sup>:

*На какую социальную область должно быть оказано особенно сильное влияние в гигиеническом отношении на основании полученного знания о человеке? – На область воспитания, область преподавания. Без действительно всеобъемлющего знания о человеке невозможно по-настоящему понять, какие будут последствия, если дети в школе сидят сутулясь, что постоянно нарушает их дыхание, или если детей не приучают говорить громко и отчетливо, хорошо выговаривая гласные и согласные. Вся последующая жизнь человека во многом зависит от того, правильно ли он дышал в школьные годы и был ли приучен к громкой, четкой речи с хорошей артикуляцией.*

*В таких вещах – я привожу лишь некоторые примеры, т.к. в других областях можно видеть сходную картину – проявляется специализация общественной гигиены в области школьного образования, и как раз в этой области проявляется все социальное значение гигиены, а также то, как жизнь требует от нас, чтобы мы не специализировались, а объединяли специализированное в целостный взгляд на мир. Но необходимо не только то, что дает учителю знания о педагогических нормах, согласно которым следует воспитывать ребенка тем или иным образом, нет, нам необходимо, чтобы учитель мог вынести суждение о том, что значит для ребенка, если учитель велит ему четко и артикулировано произнести то или иное предложение или позволяет ему хватать воздух на половине предложения, не заботясь о том, чтобы воздух расходовался во время произнесения предложения. Конечно, здесь имеются и другие основания и правила. Но истинное признание и применение этих вещей войдет в наши сердца только тогда, когда мы оценим все значение этого для человеческой жизни и социального здоровья. Ибо только тогда это дело станет социальным импульсом (...)*

*Другими словами: нам не нужен наряду с учителями, которые работают на основе педагогически абстрактной науки, еще и школьный врач, приходящий в школу раз в 2 недели и не знающий с чего начать, нет, нам необходимо живое соединение медицинской науки и педагогического искусства. Нам необходимо педагогическое искусство, которое всеми своими мерами правильным с гигиенической точки зрения образом воздействует на детей. Это то, что сделает гигиену социальным вопросом, т.к. социальный вопрос является во многом вопросом воспитания, а вопрос воспитания во многом является медицинским вопросом, но вопросом такой медицины, которая приняла в себя плоды духовной науки, и такой гигиены, которая тоже испытала на себе плодотворное влияние духовной науки.*

---

<sup>99</sup> Штайнер, Рудольф: Физиолого–терапевтическое как основа духовной науки. О терапии и гигиене, GA 314, Dornach 1989, Лекция от 7 апреля 1920

На практике это выглядит так: школьный врач, если у него полная ставка в школе, стоит перед следующими задачами<sup>100</sup>:

*Консультации школьного врача, обследование в течение учебного года и обследование классов*

По заданию или в сотрудничестве с официальными структурами здравоохранения школьный врач проводит предписанные школьные обследования, и кроме этого по договоренности с учителями и родителями проводит то или иное текущее обследование во время учебного года. Цель заключается в том, чтобы школьный врач, зная состояние здоровья школьников в своей школе, являлся контактным лицом для учителей и родителей по всем вопросам, касающимся оздоровительных педагогических средств, которые могут также дополняться медицинскими мерами, действующими на конституцию.

Часто в связи с этим спрашивают: а не слишком ли это интимно, если школьный врач, будучи членом коллегии, обладает столь дифференцированной информацией о состоянии здоровья детей? Разве это не дело родителей заботиться о врачебном и терапевтическом сопровождении своих детей? Ответ довольно прост: школьный врач обязан сохранять врачебную тайну и, при рассмотрении детей в коллегии или в беседах с учителями, использовать определенную информацию только с согласия родителей и ученика. Ясно, что школьный врач не может заменить семейного врача. Но он может быть важным собеседником для семейного врача, когда последнему необходима оценка школьных условий. И наоборот, разговор с семейным врачом время от времени необходим школьному врачу. Он понимает, что в сомнительных случаях во всем, что касается привлечения того или иного врача для консультации по поводу состояния здоровья ребенка или в связи с потребностью в поддержке последнее слово остается за родителями. В своей практике школьного врача я сталкивалась с ситуациями, когда мне звонил домашний врач школьника или школьницы и консультировался со мной по поводу вопросов, которые ему задавали родители ребенка, и на которые он не мог ответить без знания вальдорфской педагогики. Например, одна учительница сказала матери 10-летней девочки, что у ребенка «слабость сил Я». После этого мать захотела узнать у педиатра, что это значит и как можно распознать силу или слабость сил Я у ее ребенка. Для меня это явилось характерным примером проблемы вальдорфского жаргона, который применим в учительской среде, но который следует переводить на тот язык, которым пользуется собеседник. В этом может помочь школьный врач, который может использовать профессиональные термины, и вместе с тем говорить на общедоступном языке. Важно всегда разъяснять суть явления. В упомянутом примере можно сказать, что так называемые силы Я проявляются в способности к концентрации, внимательности, памяти, присутствию в настоящем моменте, надежности и выносливости. Лучше всего описать как можно нагляднее, *что* за виды деятельности мы наблюдаем у ребенка, вместо того, чтобы использовать понятия или психологизмы, которые лишь абстрактно говорят о состоянии дел, о котором идет речь и которое мы хотим улучшить.

---

<sup>100</sup> В том случае, когда деятельность школьного врача осуществляется по совместительству, эти задачи могут выполняться лишь частично и в зависимости от насущных потребностей школы.

Школьный врач также сталкивается с такими вопросами: существуют ли типичные проблемы у детей, зачатых с помощью ЭКО (экстракорпоральное оплодотворение), например, можно ли типизировать этих детей, есть ли у них определенные недостатки? В таком случае следует описать процесс искусственного оплодотворения, а также тот факт, что оно оказывается успешным лишь в 10–15% случаев. На основании хотя бы этих статистических предпосылок можно заключить, что речь идет о четком решении человеческой сущности, принять или нет такую возможность инкарнации, поскольку в большинстве случаев она отвергается. Среди детей с проблемами развития, приходящих на прием к врачу, доминируют вовсе не зачатые искусственным оплодотворением. Из какой бы психосоциальной среды и с какой бы семейной наследственностью ни пришел ребенок, важно *видеть в ребенке индивидуальность* и по возможности способствовать тому, чтобы она не типизировалась и не объявлялась «ненормальной». Серьезная задача заключается в том, чтобы показать, что *каждый* ребенок имеет право быть таким, какой он есть, и что можно сопровождать его на его индивидуальном пути развития, вырабатывая на этом пути его «собственные нормы».

Сравнивая детей одного возраста, можно заметить самые различные сочетания способностей и неспособностей. Так исключительная одаренность может сочетаться с малой одаренностью в другой области и т.д.<sup>101</sup>

#### *Специфика школьной врачебной диагностики и терапии*

С 1978 года существует интернациональное рабочее сообщество школьных врачей вальдорфских школ, которое ставит своей задачей разработку характеристики специальности *школьный врач*, а также описание специфики диагностики и терапии в рамках данной специальности<sup>102</sup>. В результате этой работы родился журнал *Медико–педагогическая конференция*, который выходит 4 раза в год<sup>103</sup>. К сожалению, до сих пор он не переведен с немецкого на другие языки. В этом журнале происходит оживленный обмен опытом по поводу деятельности школьного врача и мер, способствующих развитию ребенка (*Fördermassname*), что служит также повышению профессиональной квалификации. Ведь до сих пор нет специального образования для получения квалификации вальдорфского школьного врача, есть только регулярные семинары повышения квалификации, проводимые вышеупомянутым интернациональным рабочим сообществом школьных врачей<sup>104</sup>.

Ниже в краткой форме будут охарактеризованы направления работы школьного врача и более подробно описаны те направления, которые вызывают особый интерес у родителей и учителей, и поэтому актуальны для Колиско–конференции.

---

<sup>101</sup> Гетте, Венцель (изд.): Высокоодаренные и вальдорфская школа, издательство Freies Geistesleben, а также Михаэла Глеклер: Таланты и недостатки, издательство Freies Geistesleben Stuttgart 1997

<sup>102</sup> Глеклер, Михаэла: Здоровье и школа, издательство при Гетеануме 1998

<sup>103</sup> Фишер–Вазельс, Петер и Клавдия Маккин (изд.): Медико–педагогическая конференция: эл. почта: med-raed-konferenz@gmx.net

<sup>104</sup> Информацию о семинарах повышения квалификации можно получить в Медицинской секции Гетеанума (см. приложение)

1. В первую очередь школьный врач осуществляет диагностику на базе официальной медицины.

2. Далее следует изучение темперамента ребенка и его конституции согласно антропософской науке о человеке,

3. В заключение этого осуществляется диагностика по членам существа, которую мы опишем подробнее: среди высказываний Рудольфа Штайнера по поводу школьных проблем вы не найдете таких диагнозов как ADHS (синдром нарушения внимания и гиперактивности), ADD (синдром нарушения внимания), «минимальная мозговая дисфункция», «агрессивное нарушение поведения», «гиперкинез». Мы, современные врачи, пользующиеся этой терминологией, должны сначала освоить способ, которым Штайнер описывает путь к пониманию сущности ребенка. На конференции 6 февраля 1923<sup>105</sup>, а также в лекциях «Познание человека и организация урока»<sup>106</sup> он описывает шесть возможных нарушений инкарнации: большеголовые и малоголовые, земные и космические дети, а также дети с богатой и бедной фантазией. Эти односторонние конституции вместе с четырьмя темпераментами составляют основу *педагогической диагностики*. Каждый ребенок учится как можно полнее являть свою личность с помощью этих конституциональных выразительных возможностей, становясь все больше «самим собой». Задачей педагогов врачей и родителей является помощь ребенку в процессе индивидуализации своей душевной и телесной конституции. Три пары полярностей, описанные Рудольфом Штайнером (*большеголовые/малоголовые, земные/космические, богатые фантазией / бедные фантазией*), помогают описать ребенка в динамике его развития. Наша задача состоит в том, чтобы определить их и воздействовать на них *педагогическими* средствами.

*Инкарнация в физический организм: большеголовость и малоголовость.*

На телесном уровне человек взаимодействует с окружающим миром тройным образом: через органы чувств, дыхание и питание. В области органов чувств он совершенно открыт навстречу миру, чтобы ощущать вкус, запах, ощупывать и осматривать. В нервно-чувственной области мы обладаем способностью воспринимать мир, позволять ему воздействовать на нас таким, какой он есть. Богатство осознанной душевной жизни во многом складывается из этих впечатлений и связанных с ними мыслей и чувств.

Совсем по-другому проявляется связь с миром в системе обмена веществ: от ротовой полости через желудочно-кишечный тракт до ануса. Сюда попадают самые различные продукты и подвергаются изменению, разрушению, «перевариванию». Происходит процесс совершенно противоположный нервно-чувственной сфере. Если пищеварение хорошее, то от продуктов не остается того, что было. Т.е. не мир оставляет в нас свои отпечатки (впечатления), а мы сами, начиная действовать зубами и далее в процессе пищеварения, «оставляем отпечатки» на окружающем мире. Мир продуктов питания теряет

---

<sup>105</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы в Штутгарте, педсовет 6.2.1923

<sup>106</sup> Штайнер, Рудольф: Познание человека и учебный процесс, GA 302, 1978, Лекция от 13 июня 1921



свою самость и создает предпосылку для построения нашей собственной телесной субстанции. Умирание и рождение заново происходят в этой области. Подобно тому, как в процессе познания человек становится «миром», так в результате работы органов пищеварения мир становится «человеком».

Третий канал связи с миром – это дыхание. Здесь речь идет не о жидких и твердых веществах, как при питании. Также не о свете, звуке и тепле, как при чувственных впечатлениях. Здесь речь идет об открытии навстречу воздуху. Мы берем из воздуха 4% кислорода и выдыхаем то, что в нас образовалось, но в чем мы более не нуждаемся: углекислый газ. Большая часть вдыхаемого воздуха покидает тело без изменения. Это проявляется, например, в том, что выдыхаемый воздух содержит еще столько кислорода (примерно 17%), что им можно реанимировать другого человека, если у него случилась остановка дыхания. В процессе дыхания человек и мир находятся в ритмическом обмене, во время которого происходят лишь незначительные изменения. Середина человека дышит между тяжестью тела и силой его прямостояния/подъемной силой, легкостью. Нервная система более подвержена влиянию сил легкости – благодаря тому, что мозг омывается со всех сторон мозговой жидкостью (ликвором), сила тяжести частично преодолевается. Брюшная полость под диафрагмой, напротив, подвержена действию силы тяжести. У худых людей желудок прямо-таки свисает вниз под действием силы тяжести, в то время как у полных людей он поджимается жировой прослойкой кверху.

Нечто подобное мы распознаем и в соответствующих трехчленному организму видах душевной деятельности. Наши осознанные переживания и мысли мы ощущаем как нечто легкое, светлое, нематериальное и нетяжелое. Даже «тяжелые» мысли все-таки являются легкими в этом отношении. В середине, в грудной клетке находится зона пониженного давления, которое обеспечивает функцию легких: при вдохе давление еще больше понижается, а при выдохе не выравнивается до конца, что позволяет легким не спадаться. Подобно этому чувства мы переживаем как нечто подвижное и легкое, но с другой стороны более привязанное к телу, чем мышление. А воля целиком связана с телом и его тяжестью. Она проявляется на телесном уровне в деятельном преодолении тяжести.

Итак, важно рассматривать каждого ребенка с точки зрения того, как соотносятся у него эти три системы (нервно-чувственная система, ритмическая система и система обмена веществ и конечностей), при этом задавая себе вопрос: как я могу помочь ему укрепить середину, которая является физиологическим и душевным основанием гармонии потребностей и требований человека и мира?

Если у ребенка преобладает голова по сравнению с туловищем и конечностями, то это говорит о том, что нервно-чувственная система не гармонично интегрирована в другие члены<sup>107</sup>. Штайнер говорит по поводу этого конституционального типа, что *астральное тело и Я ребенка не хотят по-настоящему действовать в нервно-чувственной системе*, поэтому такие дети

---

<sup>107</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы в Штутгарте, педсовет 6.2.1923

склонны к мечтательности и отрешенности от всего земного вместо того, чтобы быть внимательными в органах чувств и активно принимать участие в процессах, происходящих вокруг них. Этим детям угрожает опасность подпасть под сильное влияние динамики нервно-чувственной системы и уподобиться мозгу, свободному от действия силы тяжести, который плавает в мозговой жидкости и скрывается в черепной коробке. Таким образом, при большеголовости дело не только в размерах (хотя ее можно более или менее четко распознать при измерении объема головы), здесь речь идет прежде всего о функциональном преобладании мышления над пробужденным постижением мира посредством чувственного восприятия, которое обусловлено недостаточной интеграцией нервно-чувственного процесса в целостный организм.

Представим себе такого большеголового ребенка. Он идет, погруженный в свои размышления или мечтания, по школьному коридору. Часто его можно увидеть стоящим и задумчиво озирающимся вокруг. Создается впечатление, что он не видит деталей. Он, по-видимому, хочет получить общее представление о том, что происходит вокруг. Когда приходишь утром в класс, этот ребенок уже сидит на своем месте или стоит у окна, а зимой частенько у батареи. У него есть небольшие проблемы с концентрацией и точным наблюдением, ему сложно слушать и понимать. Он не может удерживать встречающиеся ему вещи в мыслях, делая их тем самым доступными для себя. Зато он носит в себе множество картин и мечтаний, он богат душевно и одарен веселостью. У него преимущественно сангвинично-флегматический темперамент.

Вопрос заключается в том, как помочь ему найти равновесие? Какие чувства, какие ощущения следует пробудить, чтобы побудить этого ребенка четко различать, уяснять себе вещи, спустить их «на землю»? Образно говоря, он должен научиться чувствовать разницу между холодом и теплом, т.е. между отграничением, стягиванием, побуждением к действиям, пробуждением на границе чувственного опыта (холод) и стиранием границ (тепло). Мы говорим о «пронизывающем холоде», но никогда о пронизывающем тепле. Мы можем легко ощутить, что холодной головой легче наблюдать. Поэтому Штайнер рекомендует вызывать у так называемых большеголовых детей ощущение холода, особенно в области головы. Некоторым детям достаточно холодного обмывания головы по утрам, некоторых необходимо обтирать до пояса. Что происходит в результате этого? Благодаря пробуждению органов чувств, восприятию разницы между теплом и холодом мыслительная жизнь ребенка получает доступ к органам чувств. Ведь дисбаланс в системе происходит потому, что Я и астральное тело ребенка не спешат соединяться с телесным инструментом нервной системы. Если подвергать ребенка действию довольно сильных раздражителей, которые вызывают различные ощущения и стряхивают обволакивающую мечтательность, то астральное тело и Я побуждаются к тому, чтобы более сильно связаться с нервно-чувственной деятельностью. Когда ребенка с любовью обтирают по утрам прохладной водой, ему помогают найти путь в мир органов чувств, в мир различий, холода, твердости, ясности.

Кроме этого Штайнер рекомендует поддерживать этот процесс пробуждения в органах чувств через обмен веществ: следует достаточно солить

пищу и давать потенцированный свинец и его соединения.

Малоголовый ребенок не в состоянии овладеть в достаточной мере динамикой обмена веществ. Его астральное тело и Я не внедряются достаточным образом в обмен веществ, они не могут в достаточной мере соединиться с умиранием и возрождением субстанции. Что происходит, когда это соединение не осуществляется должным образом, когда обмен веществ не пронизан в достаточной мере индивидуальностью ребенка? Тогда перед нами оказывается существо, которое постоянно находится в стрессе, т.к. ему приходится отстаивать свое место в борьбе с динамикой и силой самости субстанций, которые поступают с пищей. Вместе с этим такие дети немножко ведомы процессами питания и пищеварения. Они едят охотно и с жадностью, в спешке, нерегулярно и без разбора. У них часто бывают проблемы с пищеварением. Временами у них обильный стул с не переваренными остатками пищи. А иногда у них 2 дня совсем нет стула, а потом опять все приходит в норму. При тщательном опросе можно обнаружить, что и в остальном их поведение носит оттенок страстности и инстинктивности. *«Если у ребенка не развита способность к синтезу представлений, к конструктивному представлению, если он не может образно мыслить, т.е. если он чувствует себя не в своей тарелке в области искусства (что характерно для большого количества современных детей), то перед нами симптом нарушений в системе обмена веществ и конечностей...»*<sup>108</sup> – в этом случае астральное тело не хочет по-настоящему внедряться в систему обмена веществ и конечностей, и ему необходима поддержка. Как помочь такому ребенку справиться с самостными тенденциями обмена веществ? Как поддержать астральное тело и Я ребенка в области обмена веществ в их интегрирующей работе? Здесь необходимо тепло – теплый компресс на живот после обеда или вечером перед сном. На языке современной медицины можно сказать: тепло успокаивает вегетативную нервную систему, стимулирует гармоничную работу пищеварительных нервов и поэтому активирует пищеварение и снимает спазм. Штайнер преподносит нам это в имажинативной форме: *«Божественные духовные силы создают летом жару, а зимой – холод; это духовные виды деятельности, которые осуществляются божественно–духовными силами с помощью материальных средств»*<sup>109</sup>. Кроме того, этим детям можно помочь советами по питанию: необходимо, чтобы их обмен веществ активировался легко перевариваемой пищей с достаточным количеством связанного сахара. Медикаментозно можно дополнить терапию гомеопатическим серебром (Argentum). В то время как медицинские меры и меры по уходу (которые должны осуществляться родителями) у большеголовых и малоголовых детей отличаются, педагогическая терапия этих детей одинакова: следует укреплять ритмическую систему, середину. Зиме и лету соответствуют холод и тепло, антипатия и симпатия в чувствах. Жизнь чувств проходит между антипатией (самоограничением, противопоставлением себя миру, уплотнением себя) и

---

<sup>108</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы в Штутгарте, педсовет 6.2.1923

<sup>109</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы в Штутгарте, педсовет 6.2.1923

симпатией (открытием себя, объединением). Между ними – спокойная уравновешенность. Т.е. чувствование обретает равновесие, середину во внутреннем покое. Рудольф Штайнер рекомендовал хотя бы раз в течение урока подводить детей к границе смеха и затем к границе слез в серьезности и сострадании для того, чтобы побудить детей *активно переживать материал урока*. Они приходят в гнев, испытывают досаду и возмущение, потом снова, переживая симпатию, полностью соглашаются со сказанным. Преподавание, построенное на самоотождествлении и личном отношении к материалу урока, является чрезвычайно интересной и сложной задачей для учителя. Это возможно лишь тогда, когда учитель преподает наизусть. Штайнер считал это условие необходимым с точки зрения педагогики и терапии. Если у учителя нет ясной картины содержания урока, то он не живет в том, что он хочет рассказать, и поэтому он не может создать то настроение, которое необходимо ребенку для того, чтобы заинтересоваться и почувствовать личное отношение к тому, о чем идет речь. То, о чем рассказывает учитель, должно не только быть написанным в книге и жить в его мышлении. Оно должно присутствовать также в жизни его чувств и воли для того, чтобы привести ребенка в движение, вызвать у него интерес и показаться важным. Если у ребенка не хватает внимания (нервно-чувственная функция) и концентрации (функция воли, которая опирается на систему обмена веществ и конечностей), то учитель должен восполнить этот недостаток еще большей степенью своего отождествления с материалом урока. Концентрация и личное отношение появляются при эмоциональном сопереживании и отождествлении. Сущность ребенка должна встретиться с сущностью содержания урока, которая говорит устами учителя. Удивительно, как это высокое требование отражается на самом преподающем. Подобный вид самоотождествления с материалом урока укрепляет и стабилизирует учителя. Этот терапевтический аспект, заключающийся в отождествлении учителя с материалом урока, Штайнер сформулировал следующим образом: *«Следует стремиться к тому, чтобы не приносить в класс себя как частное лицо, необходимо нести в себе образ того человека, каким вы станете благодаря материалу, о котором пойдет речь на данном уроке... Если учитель был не в духе и смог преодолеть это состояние в процессе урока, то он самым благоприятным образом подействовал на своих учеников. Он должен действовать из следующего настроя: для меня самого преподавание является чем-то целительным. Из брюзгливого человека во время преподавания я становлюсь веселым»*<sup>110</sup>.

#### **«Земные» и «космические» дети**

Когда человек умер или еще не рожден, то мы представляем его в чисто духовном виде, космически, сферически. Когда же он приходит к нам и начинает кричать, есть, пачкать пеленки, то мы переживаем его по-земному, физически, часто даже как некую обузу. Не все дети приходят в такие условия, где их без проблем включают в повседневную жизнь; часто им приходится обустроиваться

---

<sup>110</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы в Штутгарте, педсовет 6.2.1923

на земле. Сущность человека связана как с Землей, так и с целым мирозданием. Из прошлых жизней человек приносит с собой сугубо индивидуальное сущностное сродство с небом и землей, которое живет в сложной форме и конфигурации эфирного тела.

Рудольф Штайнер обращает внимание учителей и школьных врачей на то, что голова в своих сферических формах является отображением небосвода. В мышлении мы поднимаемся к духу. Есть дети, которые выделяются особенно красивой и пластической формой головы, которая находится в некотором противоречии с формированием конечностей. В лекциях «Познание человека и организация урока»<sup>111</sup> Штайнер говорит о пластической проформированности головы, которая преобладает у таких детей. Форма конечностей выражена в меньшей степени. Есть детские лица, которые можно назвать «типичными детскими лицами»; довольно сложно пережить в выражении такого лица, в пластике головы завершенность формы, пронизанную личностью. И наоборот, нам могут встретиться руки с мягкими, круглыми пальчиками, так называемые детские «ручонки» со слабым рукопожатием, увидев которые задаешь себе вопрос: присутствует ли там личность, сущность ребенка или она еще в пути? И только в пятом классе в один прекрасный день такой ребенок наконец-то жмет вам руку по-настоящему. И тогда вы думаете: «Вот ты и пришел!».

А у других детей все время грязные руки, даже если родители тщательно моют их с мылом. Просто они всюду их суют и всюду поспевают; они все находят увлекательным: и землю во всех ее подробностях, и телефонный аппарат. Такие дети руками и ногами вовлечены в этот мир, они одарены способностью взаимодействия с земным.

Штайнер описывал сущность детей не в форме дефектологического анализа, который перечисляет недостатки и нарушения, имеющиеся у ребенка, он описывал способности, особенности сущности ребенка и ее родственные связи. У нас есть дети, наделенные сродством к земле и окружающему миру, ориентированные на конкретные дела, но поэтому мало рассуждающие, что не позволяет найти их талантам достойное применение. Поэтому им нужна наша помощь. Также у нас есть дети, одаренные сродством к небесам, несущие в себе богатство, но не могущие его проявить по-настоящему, так, чтобы оно принесло земные плоды, т.к. им не хватает земных способностей.

Педагогическая терапия: Односторонняя «земная» или «небесная» одаренность может быть уравновешена путем специфического укрепления жизни чувств. Почему? Потому что благодаря *прочувствованию мыслей* (космический ребенок) или *поступков* (земной ребенок), ребенок впервые их осознает. И только благодаря этому осознанному ощущению и чувству ребенок учится обращаться со своим до этого мало осознаваемым односторонним дарованием. Земные дети, не зависимо от своего темперамента (они могут быть как сангвиниками, так и холериками, меланхоликами или флегматиками) несут в себе тихую меланхолическую ноту, определенную предрасположенность к плохому настроению. Это может, разумеется, вызывать множество так называемых

---

<sup>111</sup> Рудольф Штайнер: Познание человека и учебный процесс, GA 302, 1978, Лекция от 13.6.1921

поведенческих нарушений. Если кто-то и так уже расстроен, а тут еще ему встречается нечто неприятное, то он легче теряет душевное равновесие, чем тот, кто «от природы» пребывает в хорошем настроении. Поскольку «небесное начало» у этих детей недостаточно сильно, оно не может в достаточной мере компенсировать «земное начало», в том числе и генетическую предрасположенность. С точки зрения педагогики и терапии с такими детьми нужно начинать работать на той ступени, на которой они находятся, «подхватывать их там, где они есть». Это является основным законом, о котором мы, учителя и врачи, должны постоянно помнить, особенно в области детской психиатрии и психологии, а также во время лечебно–педагогических дополнительных занятий: С каждым ребенком нужно с помощью соответствующих мер начинать работать на той ступени, на которой он находится. Следует начинать воздействовать на ребенка соответствующими мерами именно там, где он находится в данный момент. Если наблюдаем наличие меланхолической ноты, то надо подхватить ребенка с помощью минорного настроения, а потом перевести в мажор; можно изменить настроение только после того, как попали в резонанс с настроением ребенка. Земные дети наделены выраженным талантом к движению: в этой области их очень легко подхватить. Внутреннее движение – это музыка, пение; внешнее движение – это гимнастика, эвритмия, физкультура и театральная игра и музыкальные постановки. Поэтому музыка и эвритмия занимают ключевые позиции в терапии земных детей. Это задача не из легких для учителей, т.к. именно эти дети бросаются на пол во время эвритмии и не хотят делать ее вместе со всеми. И все же именно эвритмия является самой целебной для таких детей.

Если в классе есть такие сорванцы, то лучше дать им в начале урока неограниченную возможность движения: они совершенно счастливы, когда им можно побеситься от души, особенно если до этого на уроке им пришлось сидеть тихо. От свободного движения следует постепенно переходить к двигательным упражнениям, например, можно поручить таким земным детям наблюдать остальной класс и смотреть, у кого движение или форма уже хорошо получаются. После этого этих учеников можно попросить показать эту форму всему классу. Так можно привлечь внимание к красоте и согласованности движения. Что происходит благодаря этому? Пробуждается *ощущение* собственной одаренности. Дети учатся более осознанно пользоваться своим талантом, т.е. своей способностью двигаться и устанавливать связи со всем земным. В результате частых повторений таких переживаний проблематичная однокость превращается в важный для жизни талант: умение быстро и точно реагировать на происходящее и отвечать своими действиями. Итак, пробуждаются чувства к музыке, ко всему процессуальному. Пробужденное таким образом богатство чувств помогает пробудить «еще спящую голову». Если мы испытываем чувства, если с радостью хотим что-то выучить, то нам это дается легче, чем тогда, когда в области чувств белое пятно. Именно чувства могут пробудить спящие мысли. И тогда небо сможет разговаривать с таким ребенком.

Космический ребенок приносит с собой способность двигаться в мыслительном пространстве. Здесь необходимо делать акцент на созерцательные

предметы, такие как история, география, природоведение, литература, поэзия. Но и здесь речь идет о том, чтобы представить эти созерцательные предметы так, чтобы вызвать у ребенка сильные переживания. На одном родительском собрании мама пятиклассника, у которого как раз была эпоха истории, рассказала мне, как ее сын каждый день с восторгом рассказывал ей новости из Рима. Один раз он, ни слова не говоря, прошел мимо открытой кухонной двери, бросил ранец в угол и по дороге в свою комнату крикнул «Мама, Цезарь убит!», потом он заперся у себя на какое-то время. В тот день учитель вызвал настолько сильные переживания, что они продолжали действовать и дома. Это идеально для космических детей. При этом им не важно знать точные даты жизни Цезаря, их не волнует достоверность исторических деталей в рассказе учителя: действительно ли Цезарь носил эти одежды, так ли он улыбался и такая ли у него была походка – наверняка, в разных школах эту историю рассказывают по-разному. Дело вовсе не в этом. Важно то, чтобы частица сущности Цезаря, которая живет в учителе и говорит через него с ребенком, воспринималась им на уровне чувств, порождая личное отношение к Цезарю. Важно заложить основу на уровне чувств и создать мотивацию для дальнейшего накопления знаний.

Земной и космический ребенок оба нуждаются в художественном преподнесении материала урока, поскольку в искусстве мы имеем дело с чувствованием, с переживанием и с непрерывным упражнением. Детям нужен учитель, который как актер может драматически рассказать о преподаваемом предмете, например, выразительными словами и с личным участием описать гранит, что он переживает в становлении мира, в северных горах, на берегу фьорда, какой груз несет он на себе, зачем он там возник – таким образом создается участие, душевный контакт, связь с действительностью и интерес к миру<sup>112</sup>. Такой урок приводит космических детей на землю, т.к. они учатся ощущать и чувствовать то, что на уровне мышления они узнают от учителя. При этом у них пробуждается интерес к миру, окружению, а их сущность посредством пробужденного ощущения соединяется с системой обмена веществ и конечностей, с земными инструментами. И наоборот: «безголовый» и одаренный в движении ребенок, ребенок земли, через переживание силы и красоты формы, возможности быть хозяином своих движений, приходит к себе и медленно устанавливает связь с мыслительными способностями, духовными возможностями, которые он принес с собой из жизни до рождения. Основной тезис Рудольфа Штайнера для лечения земных и космических детей звучит так: развивать «мировое чувство»<sup>113</sup>. Мир состоит не только из света и цвета и из рассказов, он состоит также из музыкального движения и звучащего земного. Выполнить все это – великая задача. Кто-то из учителей может сказать себе: «я же не могу для каждого ребенка делать что-то особенное во время урока, это невозможно». Но если он будет руководствоваться высказыванием: *развивать мировое чувство* и работать над своими жестами, над выражением своего лица, над мелодией своего голоса тогда это будет воздействовать на *каждого* ученика, т.к. благодаря этому урок станет более интересным.

---

<sup>112</sup> Рудольф Штайнер: Познание человека и учебный процесс, GA 302, Лекция от 13.6.1921

<sup>113</sup> Р. Штайнер: Познание человека и учебный процесс, GA 302, 1978, лекция от 13.6.1921

Часто спрашивают: не соответствует ли малоголовость земному аспекту ребенка, а большеголовость – космическому? Наблюдение показывает, что это не так. Есть как большеголовые, так и малоголовые дети, у которых наблюдается как земной, так и космический талант. Большеголовость и малоголовость является выражением физической конституции и взаимодействия нервно-чувственной системы и обмена веществ. Поэтому и лечение направлено на поддержку физических функций, таких как питание и чувственное восприятие. С космическим и земным ребенком дело обстоит по-другому. Здесь затрагивается эфирный уровень. Только пронизанный Я эфирный организм способен переделать и подогнать под себя то, что досталось по наследству. Там, где это не удалось, у земного ребенка больше проявляется наследственная конституция, а у космического ребенка, наоборот, начинают преобладать образующие силы из пространства до рождения.

### *Дети с «богатой» и «бедной» фантазией*

Детями с «бедной фантазией» Рудольф Штайнер называет тех детей, которым сложно осознать свои представления, а дети с «богатой фантазией»<sup>114</sup>, напротив, не могут отделаться от того, что хоть раз вошло в их сознание. Речь идёт о детях со слабой концентрацией или о детях, у которых развиваются навязчивые мысли. Итак, фантазия понимается здесь в самом широком смысле: как мыслительное содержание сознания, а также как воспоминания и память. Воспоминания, память, образование мыслей хотя и происходят из эфирного организма, но осознаются благодаря астральному телу и управляются Я. Но Я может управлять и направлять мысли лишь при хорошо сформированной физическо-эфирной конституции, в том случае, когда метаморфоза сил роста в силы мыслительной деятельности произошла правильным образом. Если эта метаморфоза произошла неравномерно или недостаточно, тогда содержание сознания, попадающего в распоряжение астрального тела, имеет склонность к избыточной фиксации (неравномерная метаморфоза) либо легко исчезает в подсознании (слабая, незаконченная метаморфоза).

Так называемые душевные болезни, согласно исследованиям Штайнера, проистекают от недостаточной или несвоевременной метаморфозы сил роста в деятельность мышления<sup>115</sup>. Ребенок с богатой фантазией, который не может отделаться от своих представлений, не является в буквальном смысле душевнобольным, но находится в ситуации, когда освобождается слишком много сил роста, так что Я не справляется с ними, и мысли сохраняют собственную динамику, которая была присуща им, когда они были телообразующими силами роста. Таких детей легко заметить. Если, например, сказать им нечто важное, то это может так захватить их, что они думают до конца урока только об этом и не могут открыться для всего остального, о чем говорится на уроке. В таком явлении уже заключается тенденция к болезни. Ведь болезнь всегда связана с тем, что Я не может более осуществлять интеграцию всевозможных функций и видов деятельности на телесном и душевном уровнях, и вследствие этого развиваются

<sup>114</sup> Р. Штайнер: Познание человека и учебный процесс. GA 302, 1978, лекция от 13.6.1921

<sup>115</sup> Р. Штайнер: Становление человека, мировая душа и мировой дух. GA 205, 1987, лекц. от 2 и 15.7.1921



явления изоляции и фиксации.

Или же мы можем наблюдать противоположное: что бы ни говорил учитель, все проваливается словно сквозь сито! В этом случае Я не в состоянии удерживать мысли. Часто мы уже рады тому, что дети вообще что-то знают, и не обращаем особого внимания на то, живое ли это знание или фиксированное. Но мы должны учиться обращать на это внимание. Мы должны замечать, могут ли дети на различных этапах урока схватывать и отпускать, или же они застревают на определенных вещах. Также и сюда необходимо внести дыхание: восприятие, закрепление и отпускание для того, чтобы освободиться для чего-то нового.

Как можно помочь ребенку с богатой фантазией, который не может забыть, расстаться со своими представлениями? Что нужно такому ребенку? Когда у нас, взрослых, в голове много проблем, и мы не знаем, как с ними справиться, как найти свежие идеи, то мы начинаем ходить, мы начинаем двигаться и надеемся, что движение и свежий воздух приведут в движение и мысли. Поэтому и таким детям надо обращать внимание на такие предметы, в которых подобное приведение в движение осознанно упражняется, например, письмо.

При этом надо следить, чтобы дети не зависали на отдельных буквах, а входили в поток письма. Также и пение – это двигательный предмет! Когда человек боится, то его мучают представления, от которых ему не отделаться. Некоторые люди поют в таких ситуациях и чувствуют себя действительно смелее. Для ребенка с богатой фантазией пение может оказать существенную помощь: все тело вибрирует от собственной активности, застой в жизни представлений устранивается, и она начинает течь свободно.

Как помочь ребенку с бедной фантазией, который с великим трудом осознает свои представления? Учитель должен собрать всю свою любовь и терпение и научить такого ребенка использовать свои органы чувств. Благодаря активности органов чувств жизнь мыслей закрепляется в представлениях, которые можно вспомнить. Для них хорошо смотреть, как другие рисуют, внимательно слушать, наблюдать. Игра на музыкальных инструментах, когда нужно очень внимательно слушать, тоже помогает таким детям. Рудольф Штайнер советовал детям петь и играть на инструментах в течение одного занятия, так чтобы собственная игра и слушание музыки сменяли друг друга. Таким образом, дети воздействуют друг на друга гигиенически: когда одни музицируют (с богатой фантазией), а другие слушают (с бедной фантазией).

Особое место в лечении детей с богатой и бедной фантазией занимает эвритмия. Это совершенно очевидно в отношении первых, которые не могут отделаться от своих представлений. Для них это превосходная помощь, когда они двигаются всем телом, бегая, шагая или прыгая. Особая помощь для таких детей заключена в гласных. Гласные живут в потоке крови и формируют органы. Если упражнять их в ходьбе, движении, то они действуют успокаивающе на поднимающиеся из организма представления. Они активизируют силы роста к образованию органов и закрепляют их там, так что они не так легко могут освободиться. Рудольф Штайнер пояснял в лечебно-эвритмическом курсе<sup>116</sup>, что

---

<sup>116</sup> Рудольф Штайнер: Лечебная эвритмия, GA 315

гласные способствуют укреплению самостности, консолидации формообразования. Также можно помочь эвритмией и детям с бедной фантазией, которым сложно осознать свои представления. Им хорошо упражнять согласные, причем больше стоя и только руками. Согласные помогают растворить застывшую форму и противодействуют деформациям, они способствуют «потере самости» и приводят в движение образующие силы на пути к метаморфозе в мыслительную деятельность.

Одна эвритмистка поведала мне прекрасный пример практического применения этих указаний Рудольфа Штайнера. Речь шла об одном старшекласснике, который по словам матери часами сидел над домашним заданием, так как ему было сложно вспомнить, о чем говорилось в школе. Это ученик добровольно согласился участвовать в эвритмическом представлении сказки, которую готовили местные эвритмисты. Старшеклассники выступали в качестве группы рассказчиков и должны были делать согласные, главным образом стоя. Им приходилось репетировать два раза в неделю по часу. Ближе к премьере добавились дополнительные репетиции вне школьного времени, в которых этот ученик безропотно участвовал. Когда же учительница спросила его, не слишком ли это большая нагрузка, то он ответил, что после репетиции он чувствует себя бодрым и очень быстро справляется с домашними заданиями.

Так мы видим, что такое важное для дальнейшей жизни самосознание живет между воспоминанием и забыванием, и что Я призвано стоять на пороге сознания и быть хозяином его сна и бодрствования, его памяти и забвения. Этот образ Я, которое стоит на пороге и охраняет свою душевную жизнь, может сопровождать нас на каждом уроке эвритмии и музыки, а также на других уроках, которые затрагивают этот элемент.

У большеголовых и малоголовых детей мы смотрели на размеры и форму тела, т.к. имели дело с отпечатком Я в физическом теле. Поэтому и лечение было физическим. У земных и космических детей речь идет не о форме, а о процессе возникновения этой формы. Отпечаток Я живет на функциональном уровне, т.е. в эфирном. Поэтому и терапия проводится в области душевно–функционального. Пробуждение сильных чувств активизирует силы роста к формированию новых форм, т.к. Я под влиянием активированного астрального тела воздействует на эфирно–физическую конституцию. У детей с богатой и бедной фантазией взор обращается на содержание сознания. Как обходится Я с тем, что с помощью астрального тела доведено до сознания, что живет в сне и бодрствовании и присутствует в Я как воспоминание и забывание. Терапевтическая цель при всех трех конституциональных парах заключается в том, чтобы специфическим образом помочь ребенку укрепить свою уравнивающую середину, центр мира чувств.

4. Биографический и семейный анамнез, в том объеме, который необходим для понимания ребенка.

5. Анамнез отношений

Оценка социальной ситуации ребенка: какое место он занимает в классе? С симпатией или антипатией относятся к нему в семье и/или в школе? Как

реагируют разные учителя на ребенка? Короче говоря: каково качество человеческих отношений, в которых живет ребенок, самоутверждаясь и развиваясь.

Сложность задачи заключается именно в том, чтобы создать в вальдорфской школе такое жизненное пространство, в котором человеческие отношения как можно более конструктивно влияли бы на ребенка. В своем лечебно–педагогическом курсе <sup>117</sup> Штайнер излагает так называемый педагогический закон (вторая и четвертая лекции), который объясняет, как воздействуют люди друг на друга (оздоравливающе или болезнетворно), особенно взрослый на ребенка. Наш каждодневный опыт говорит нам о том, что здоровье физического тела по большей части зависит от образа жизни, пищевых привычек, условий работы и сна, т.е. от качеств эфирного организма, а здоровье и гибкость эфирных сил зависит от того, как чувствует себя человек, т.е. преобладают ли у него негативные эмоции, такие как страх, зависть, гнев, ненависть, депрессия или скука или он полон позитивных эмоций, таких как радость, уверенность, доверие и т.д. Качество же эмоций и вид их воздействия зависит от того, насколько взрослый или ребенок может владеть своими чувствами. Если представить себе, насколько интенсивно один человек может воздействовать на другого болезнетворным или здоровым образом, задаваясь вопросом: как я должен себя вести, чтобы ты чувствовал себя особенно хорошо и вольготно в моем присутствии, то можно понять, какое значение имеет осознанное применение учителем этого педагогического закона в течение всего обучения в школе.

Позитивное отношение учителя к ученику и между учениками в классе является решающим для учебного процесса и для успеха обучения. Это настолько важно, что однажды во время моей деятельности в качестве школьного врача я посоветовала перевести одного ребенка из вальдорфской школы в местную общеобразовательную школу, т.к. социальные отношения были там явно более конструктивными для этого ребенка, чем в вальдорфской школе.

#### 6. Понимание специфической направленности ученика:

В чем он силен, в чем слаб? В чем его жизненная задача? Надо жить с вопросом: как я могу помочь тебе в осуществлении твоей жизненной задачи путем создания необходимых для этого условий и предпосылок? Жизнь с таким вопросом дает возможность получить совершенно другие интуитивные прозрения в воспитании и терапии, чем жизнь без этого вопроса.

7. Анамнез реально существующих возможностей помощи дома и в школе:

Часто с постановкой этого вопроса связана социальная вовлеченность школьного врача в деятельность вальдорфской школы. Он может, например, содействовать образованию при школе рабочей группы по вопросам здоровья, с помощью которой можно к примеру найти средства для дополнительного рабочего места в школе. На это место можно пригласить например

---

<sup>117</sup> Рудольф Штайнер: Лечебно–педагогический курс, GA 317

дополнительного лечебного педагога, знакомого с разнообразными техниками, или долгожданную лечебную эвритмистку и т.д. Иногда необходимо персональное сопровождение школьника, тогда можно установить контакт с учительским семинаром или местным педагогическим институтом, и договориться о практике студентов в форме персонального сопровождения отдельных школьников. Часто родители, а подчас и отдельные учителя, проявляют в таких рабочих группах поразительную творческую активность и готовность помочь.

### *Изучение учебного плана как инструмента помощи в душевном развитии*

Рудольф Штайнер сформулировал вопрос: *Как воспитывать в условиях, когда человек потерял древнюю средневековую связь с традицией и памятью, как это произошло за последнее время? Внешне человек потерял доверие к традиции, внутри человек хочет стать свободным существом, непредвзято относящимся к жизни в любой момент времени*<sup>118</sup>. Школьному врачу необходимо уверенно ориентироваться в контексте исторического развития, и на основе этого судить, какие явления времени и цивилизации способствуют детскому развитию, а какие следует осваивать начиная с позднего юношеского или вообще со взрослого возраста. Душевное развитие в настоящее время находится под угрозой гораздо в большей степени, чем телесное или духовное. К тому же, телесное и духовное развитие зависят в конечном итоге от того состоялось или не состоялось здоровое развитие души. Имея в виду подобную перспективу, следует изучать учебный план Рудольфа Штайнера<sup>119</sup>.

### *Выступления (при необходимости) на родительских собраниях по вопросам развития*

#### *Работа над созданием доверительного отношения со стороны школьников*

Часто в лице школьного врача дети находят возможность выговориться на такие темы, о которых они не решаются говорить дома или с учителями. Их доверие к школьному врачу основано на том, что он как правило, знаком как с обстановкой дома, так и в школе, и поэтому лучше всех знает социальный аспект мира школьника. Благодаря таким доверительным отношениям школьный врач может оказать помощь в развитии в форме бесед, особенно в подростковом возрасте, в то время как в раннем и позднем детстве его помощь больше заключается в практических медицинских советах.

#### *б) Рассмотрение детей на конференции. Кристоф Вихерт*

В течение первых лет после основания вальдорфской школы Рудольф Штайнер часто присутствовал на учительских конференциях в качестве гостя. Если коллега спрашивал, например, о совете, поскольку он не мог помочь своему ученику, тогда Штайнер наблюдал за этим ребенком во время занятия и после этого давал на конференции свой совет. Эти советы практически не сохранились, рассмотрение ребенка длилось не дольше нескольких минут. Вот пример из

---

<sup>118</sup> Штайнер, Рудольф: Современная духовная жизнь и воспитание, GA 307, 3-я лекция

<sup>119</sup> Штокмайер, Е.А. Карл: Указания Рудольфа Штайнера о вальдорфском преподавании. Изд. Пед. Исследовательский центр при союзе свободных вальдорфских школ, Stuttgart, 1976

конференции 26 мая 1920<sup>120</sup>:

*Обсуждают нескольких детей пятого класса, в особенности Е.Е.*

*Учитель: Он не успевает. Хотя он одарен в языках. Он хитрый, ловкий.*

*Штайнер: Нужно со всем возможным уважением к его индивидуальности занимать его время от времени, побуждать его к деятельности. И это должно варьироваться, регулярные специальные занятия с ним.*

*Учитель: Может, ему следует прийти во вспомогательный класс?*

*Штайнер: Что он будет делать в этом классе? Он же страстный оригинал. На него произведет очень глубокое впечатление, если ему поручить сделать пару ботинок. Нужно сделать так, чтобы он забивал гвозди и мог делать ботинки. Настоящие сапоги для кого-то другого. Нужно чтобы Е. на уроке труда делал ботинки: это было бы неплохо. Это доставит ему удовольствие, подбивать подметки, двойные подметки.*

Давайте представим это в образах: круг учителей, в центре Рудольф Штайнер, учителя спрашивают, получают ответ. От учителей, с периферии приходят вопросы, из центра приходит ответ, и при этом ответ человека, обладающего огромными знаниями.

Затем возникает ситуация, когда Рудольфа Штайнера нет с ними, и учителя должны делать это одни, они должны спрашивать «собственного совета». Как выглядит процесс теперь? В образах: круг учителей, у них есть вопросы, например, по поводу ребенка. Что теперь находится в центре?

В центре теперь находится вопрос, периферия должна дать ответ.

Можно спросить себя, так ли важно обращать внимание на этот процесс. Я придерживаюсь мнения, что в нем заключено нечто очень значительное. Ведь мы переживаем педсовет как душу школы, как сердце. Но и сердце хочет учиться. Мы можем считать рассмотрение ребенка не только необходимостью для помощи ребенку и его учителю, рассмотрение ребенка одновременно является в высшей степени моментом обучения для всей коллегии. Оно может стать «Высшей школой психологии», в которой постоянно обучается круг учителей. Но для того, чтобы быть в состоянии это делать, существуют некоторые условия. Практика показала, что выполнение этих условий облегчает процесс рассмотрения; к их выполнению стоит стремиться. Эти условия лежат в социальной сфере. И хотя процесс обсуждения ребенка не должен быть формализован, мы уверены, что обращение внимание на следующие аспекты окажет большую помощь:

- При рассмотрении ребенка необходим человек, который будет руководить беседой. Это не обязательно должен быть ведущий педсовета, и так же это не обязательно должен быть классный учитель обсуждаемого ребенка. Важно, чтобы человек, руководящий беседой, обладал способностью сохранения правильного равновесия между тем, чтобы управлять беседой и тем, чтобы дать

---

<sup>120</sup> Рудольф Штайнер, Педагогические советы с учителями Свободной вальдорфской школы, GA 300a

ей течь свободно. Он должен быть способен заботиться об этом равновесии. Для этого необходимо, чтобы он ощущал, предвосхищал, куда движется разговор, касающийся ребенка.

- Рудольф Штайнер постоянно подчеркивал, что учителям следует избегать того, чтобы быть специалистами. В отношении рассмотрения ребенка это означает, что неверно предоставлять это рассмотрение специалистам, т.е. только учителям, которые знают ребенка. Напротив, в обсуждении как раз должны принимать участие те, кто не знает ребенка. Часто получается, что человек, не участвующий в воспитании этого ребенка дает ценные советы, задает правильные вопросы. Также и те коллеги, которые с большим интересом прислушиваются к беседе, не включаясь в нее, создают фундамент правильной атмосферы. Таким образом, мы считаем, что в обсуждении участвуют все коллеги.

- Особенно важным является следующее. В каждой коллегии есть люди, которые больше занимались человековедением, чем другие. При любом рассмотрении ребенка есть коллеги, которые знают о ребенке, стоящем в центре внимания, больше, чем другие. Именно эти две категории учителей должны отступить на задний план во время обсуждения. Если серьезно относиться к образу круга, тогда получается, что один коллега может, основываясь на своем вдохновении, совершенно односторонне повлиять на направление разговора. Но важно, чтобы основу разговора образовывал *весь круг учителей*.

- По поводу длительности обсуждения. Есть коллегии, которые тратят на обсуждение детей два педсовета, некоторые даже привыкли уделять этому три заседания. Это стремление прекрасно, но успех полностью зависит от того, насколько коллегам удастся заниматься ребенком одну (или две) недели. Только если это удастся, это имеет смысл. Но в действительности чаще бывает так, что в существующих обстоятельствах очень сложно носить в себе мысли об одном ребенке на протяжении всей недели. При данной практике часто происходит то, что образ ребенка полностью теряется и приходится начинать сначала. Мы придерживаемся мнения, что рассмотрение детей спокойно можно сделать за один раз, примерно за пять четвертей часа. Это одновременно является упражнением на присутствие духа в настоящем.

- Часто задают вопрос, следует ли родителям обсуждаемого ребенка принимать участие в обсуждении. Если школа развилась до такой степени, что родители могут участвовать, это прекрасно. Это зависит от всей атмосферы школы. Как ведет себя школьный организм по отношению к родителям? Преобладает ли по большей части открытость между заинтересованными сторонами? Или еще есть страх соприкосновения? Эти факторы и определяют ответ на данный вопрос.

- В любом случае следует сначала спросить родителей, согласны ли они с тем, чтобы их ребенок стоял в центре такого педсовета. Кроме того, как правило, у классного учителя возникает потребность поговорить с родителями до этого обсуждения.

- В заключение еще одно замечание скорее гигиенического

характера. Те вещи, которые говорятся на педсовете, необходимо говорить с величайшей ответственностью по отношению к ребенку, так, словно бы данный ребенок был здесь. Учителю, который входит в состояние аффекта при подобных обсуждениях, лучше сохранять молчание. Естественно, что ребенок не должен обсуждаться во время перерыва. Временное пространство педсовета должно оставаться «священным». Учительская коллегия будет относиться к самой себе более серьезно, если она попросит одного из коллег письменно фиксировать результаты совещания. Когда по прошествии нескольких недель происходит обзор и обсуждаются результаты (состоящие из задач, которые должны выполнять коллеги), устанавливаются две вещи: сделано ли то, что было намечено и оказало ли это положительное воздействие на ребенка?

После того, как мы рассмотрели эти формальные характеристики, давайте еще раз рассмотрим сам процесс подобного рассмотрения ребенка, без желания его формализовать. Каждый ребенок создает ту форму, которая ему нужна. Любое жесткое следование заранее имеющемуся протоколу вредит сущности данного дела.

Каждый, кто занимался этой работой, переживает, что в ней как бы сами собой возникают три шага. Для того, чтобы не злоупотреблять медицинскими понятиями, мы можем назвать эти три шага так: создание образа, нахождение причин, поиск помощи. Можно использовать и другие понятия.

Создание образа, как оно происходит? Классный учитель ребенка, например, может заявить на педсовете перед обсуждением (т.е. за неделю) о том, что на следующем педсовете он хотел бы представить данного ребенка в связи с одним определенным вопросом, который у него есть, и который он не способен решить в одиночку. Это заявление не должно длиться больше, чем пять минут. За эту неделю ребенка осматривает (возможно имеющийся) школьный врач, а классный учитель беседует с родителями.

После этого начинается педсовет. Классный учитель описывает ребенка как можно более кратко. При этом хорошо разделять описание ребенка на описание его пространственного и временного облика. Как выглядит ребенок? Что бросается в глаза, если на него взглянуть? Есть ли что-то особенно характерное в облике? Во временном облике, как происходит его становление? Что он пережил или переделал за свои прожитые годы? Как он себя ведет, каковы его способности, его привычки? Есть ли у него нечто замечательное в движениях? И в заключение, в чем состоит «проблема»? Довольно неплохое упражнение, а вовсе не ограничение свободы речи, состоит в том, чтобы классный учитель попытался изложить все это целиком за четверть часа. Концентрация освежает. Затем коллега, руководящий обсуждением, может по кругу передать слово коллегам, которые преподают данному ребенку. В качестве вводного слова он может сказать, что не нужно повторять уже сказанное. Если учитель–предметник скажет, что у меня такой же опыт на моих занятиях, этого будет достаточно. Затем школьный врач может добавить медицинский аспект, в некоторых случаях историю болезни, если она имеется. Ломал ли себе ребенок ногу или руку, или всегда падал только на голову? Переболел ли он тяжелыми заболеваниями, был ли он госпитализирован? При упоминании всех этих фактов полезно называть

возраст, в котором с ребенком произошло то или иное событие. Также следует указать на то, что обсуждению очень помогает сохранение образа ребенка «в чистом виде». Следует воздержаться от выражения любого мнения или интерпретации. Этим заканчивается описание образа. В то время, как все это описывается, со слушателями происходит нечто странное, что можно заметить. Мы слушаем; мы пытаемся без собственного мнения вслушиваться в сказанное. Слушая, мы пытаемся обращать внимание на факты, не примешивая симпатию и антипатию. И несмотря на все это, можно заметить в себе возникновение легкого суждения: является ли то, что я слышу, существенным для ребенка, или же описывается что-то маловажное? Указывает ли деталь описания на ребенка, или же затрагивает его по касательной? Все описание целиком должно описывать нам явления, феномены. Но где-то в нас начинает двигаться что-то, что ищет подобных описаний, делает нас чуткими к загадке ребенка. Когда описывается рука или голос, или осанка, это *может* иметь значение, но не обязательно. Поэтому человек находится в поиске того, что мы здесь хотим называть симптоматическими признаками. Этот тихий внутренний поиск может в величайшей степени усилить интерес к тому, о чем говорится. Это деятельность, которая в течение первой части обсуждения происходит внешне незамеченной в слушателях круга и является началом возникновения рассмотрения, построенного на силе группы, эта деятельность связана с тем, что слушатели настолько же активны, как и те коллеги, которые описывают. Человек, руководящий обсуждением, затем переводит его в следующую фазу. Это не всегда легко, поскольку как правило хочется подольше задержаться на деталях восприятия, они дают опору и их можно перечислять до бесконечности. Но следует четко понимать, что первая фаза *не* должна быть законченной, целостной; описанный образ не должен быть таким, что к нему уже совершенно нечего прибавить. Бесконечные детали отнимают силы.

Итак, человек, руководящий обсуждением, ставит вопрос, о чем нам говорит описанное, что мы здесь узнали о ребенке? И вскоре можно будет заметить, что описания ребенка продолжают, даже попытки ответа на этот вопрос постоянно дополняются новыми фактами восприятия. Движения вперед не происходит. Но методика рассмотрения ребенка строится таким образом, что мы должны использовать только сказанное ранее, даже если что-то осталось забытым и не было упомянуто. Таким образом, ведется поиск перехода к следующему шагу, и человек, руководящий обсуждением, просит считать представление первой части окончанным.

И тогда возникает еще один достойный упоминания внутренний факт: человек вдруг чувствует себя словно бы потерянным. Человек теряет твердую почву чувственно воспринимаемого. Он вступает в область, которая дает меньше внешней уверенности, область причин. Важно правильно воспринять этот факт, он означает не слабость коллегии, это чувство отмечает переход в новую область.

Руководитель беседы повторяет свой вопрос, и участники ищут в себе то, что может дать ответ на вопрос о причинах. Один пробует и говорит, что, возможно, мы видим, что Я-организация здесь не полностью присутствует в чувственной сфере, или же немного вышла из нее (речь идет о девочке, вторая



половина четвертого класса, которая вдруг стала страдать близорукостью, и из-за этого носит очки, но ее все перестало интересовать, она даже стала казаться несколько глупой, хотя до этого она считалась очень пробужденным веселым созданием). Теперь мы должны развивать эту мысль. Есть ли другие моменты, которые указывают в этом направлении? Человек, руководящий беседой, должен выполнять здесь совершенно особую задачу, которая заключается в том, чтобы следить за развитием этой мысли в беседе, *и при этом* он не должен способствовать невозможности появления какой-то другой мысли. Это требует большой чувствительности, поскольку теперь могут произойти только две вещи. Первоначальное направление окажется правильным или же ложным. Если оно ложное, тогда тот или иной почувствует необходимость предложить новый путь. Но кто же заметит, правильное оно или ложное? Необходимо тонкое ощущение, чувство, что мы на правильном пути, или же, если это не так, тогда у человека возникает чувство, что ребенок, о котором в конечном счете и идет речь, «теряется». Обсуждение становится абстрактным и происходит потеря контакта с душевной реальностью, которая царит среди участников. Но и это не обязательно «ошибка». Важнее, чтобы люди научились обращать внимание на эти тонкие процессы, которые происходят только *в нас*, и как атмосфера царят *меж* коллегами, научились осознавать их. Проще говоря: возникает ли в кругу участников чувство уверенности, очевидности, ясности?

Итак, этот второй шаг может быстро привести нас к догадке о существовании ребенка и к пониманию его бытия в том аспекте, в котором оно сейчас проявляется, или же он может оказаться долгим путем поисков на ощупь. В конечном счете, может случиться так, что необходимо признать, что путь найти не удалось, и что нужно попытаться это сделать еще раз на следующем обсуждении. Это возможность, которую не следует толковать в меланхолическом ключе, это шаг в обучении. Но может случиться и так, что возникает чувство, что нужно все-таки продолжать, поскольку проблема ребенка является срочной. Можно перейти от первого шага непосредственно к третьему. Если внешние факты говорят в пользу этого, можно попробовать это сделать. Но при этом необходимо осознавать следующее: во-первых, что второй шаг был пропущен, и, во-вторых, что возможные предложения могут не соответствовать потребностям сущности ребенка. Здесь видно, насколько коллегия продвинулась во внутреннем понимании человековедения. Что было проработано на педсоветах, насколько уверенно мы владем человековедением? Это прежде всего проявляется в быстром или более медлительном нахождении пути к пониманию сущности ребенка. Это вопрос темперамента, вопрос «середины», или же вопрос отношений между «верхним» и «нижним» человеком, чего-то, что может проявляться в облике, а может в соотношении трех душевных сил друг с другом?

До этого мы характеризовали эти шаги как создание образа, поиск причин и оказание помощи. Мы также можем сказать, что первый шаг связан прежде всего с образным мышлением, второй шаг связан с чувствующим мышлением или же мыслящим чувствованием и поэтому обладает несравнимо более тонкой природой. Здесь хотелось бы сделать следующее замечание, которое может оказаться полезным. Во втором шаге может возникнуть то, что можно назвать

*ассоциативным психологизированием.* (Ребенок настолько закрыт, поскольку его тета депрессивна; девочка безумно увлечена лошадьми, поскольку она лишена любви дома, и т.п.). Давайте исходить из того, что второй шаг принес какой-то результат, тогда можно переходить к описанию последней фазы. Снова возникает неуверенность при переходе. Что будет дальше? А что же теперь? Человек, руководящий беседой, может задать вопрос: Как мы в данной ситуации можем помочь ребенку? Он может спросить: что мы теперь будем делать? Снова возникнет некоторое недопонимание, и некоторые выступления будут по-прежнему связаны с предыдущим шагом. Но слушатели могут почувствовать в себе, что для следующего шага необходимо другое отношение. Теперь возникает необходимость задействовать волю, желание помочь ребенку. Как я могу помочь этому ребенку? Что ему поможет?

Здесь необходимо обратиться к мысли, которую мы позже разработаем более подробно. При вопросе *что поможет* необходимо различать, находится ли «проблема» только в душевной сфере, или же она проявляется и на физическом уровне. В вышеописанном случае однозначно необходима глазная лечебная эвритмия, если такая возможность есть. Но также к ней возможно нужно добавить помощь педагогического характера. Так, например, классный учитель может сказать, что он первую эпоху географии будет использовать для того, чтобы интенсивно пробудить во всем классе (т.е. в том числе и у обсуждаемого ребенка) интерес к окружающему миру. Ведь интерес помогает силам Я погрузиться в астральное тело. Именно воздействие географии помогает правильным образом пронизать астральное тело. У другого учителя может возникнуть идея, например, во время урока труда делать с детьми не только те вещи, которые должны быть сделаны; он или она будет спрашивать у детей, что им было бы интересно сделать. Или же классный учитель решает загадывать этому ребенку и всему классу каждый день загадку, ответ на которую будет даваться лишь на следующий день. На этом простом примере видно, что существует терапевтическое средство в собственном смысле этого слова, но также и душевная помощь, которая исходит от учителей, от педагогики, и в особенности от *воздействия учебного предмета на ребенка*. Здесь заключены огромные возможности использования учебного материала в качестве исцеляющей силы. Другими словами: первый вопрос третьей фазы должен звучать так: Как *мы* можем помочь? В целом сейчас есть тенденция к тому, чтобы как можно скорее позвать специалиста для того, чтобы он разрешил ту или иную сложность. И это в некоторых случаях действительно необходимо. Но *сначала* необходимо ответить на вопрос, что мы, как педагоги, можем сделать, ведь это наша задача.

После того, как были найдены некоторые подходы, которые были приведены к равновесию и к гармонии в кругу коллег, обсуждение ребенка можно считать законченным. Наиболее важные факты записываются в протокол. Прежде всего следует записать, что было решено сделать. Если в достаточно большой школе удастся делать обсуждение ребенка почти на каждом педсовете, тогда после двух месяцев можно один раз его пропустить. В этом случае хорошо эти пять четвертей часа использовать для того, чтобы сделать обзор проведенных

обсуждений. Что было сделано? Каково было воздействие? Что еще должно быть сделано? Именно в этом обзоре (после того, как примененные средства, к которым пришли в процессе обсуждения, оказали свое воздействие) и заключается наиболее существенный обучающий момент для коллегии. Человек может увидеть, как силы, которые он использовал, оказали правильным образом свое воздействие. Другой может увидеть, где еще есть несоответствия. Может, например, случиться, что определенные мероприятия по самым разным причинам не были проведены. Может быть так, что ребенку стало значительно лучше. Также можно заметить, что наутро после обсуждения данный ребенок словно бы изменился, он начинает проявляться таким, каким он хотел бы быть. Этот опыт затем замещается после нескольких дней более известным поведением. Как бы то ни было, оглянуться назад и посмотреть на следствия того, что хотелось сделать – это правильно и это помогает относиться к данным обсуждениям со всей той серьезностью, которой они заслуживают.

### с) Высокоодаренные дети. *Михаэла Глэклер*

*«Обычно в статистике среднее количество высокоодаренных школьников составляет чуть больше 2% от общего числа школьников данного возраста. Среди почти 80 000 вальдорфских школьников в Германии в эту группу попадает свыше 1 800 школьников. Только об очень немногих из них мы знаем, что они являются «проблемными». Также случается, что школьники уходят из школы, поскольку нагрузка кажется им недостаточной, или же родители считают, что их дети нуждаются в большей интеллектуальной нагрузке... До сих пор при рассмотрении этой темы возникают чувства, которые никак не связаны со школой. Приходит на ум концепция образования элиты, которая требует особого положения, которой не хватает социальности и т.д. И это понятно, поскольку учителя порой хотят быть «компетентнее» своих учеников, а такие ученики иногда знают что-то лучше, быстрее считают и даже находят ошибки у учителя». Так начинает свою книгу «Высокоодаренные дети и вальдорфская школа»<sup>121</sup> вальдорфский учитель и внештатный преподаватель Штутгартской высшей школы вальдорфской педагогики Вензель Михаэль Гётте. Хочется надеяться, что эта работа вскоре будет переведена и на другие языки. В ней также можно прочесть о том, что происходило с Рудольфом Штайнером, когда он был ребенком, и что он описывает в своей автобиографии «Мой жизненный путь». Множество вопросов, которые обуревали его, когда он был ребенком, «сделали мое детство довольно одиноким». Выносить учителя, для которого преподавание являлось «обременительным занятием» тоже явилось «обременительным занятием» для Штайнера–первоклассника. После серьезных разногласий с этим учителем, который несправедливо поступил с мальчиком, отец забрал его из школы и временно сам занялся его преподаванием. После вынужденного переезда Штайнер снова пошел в школу и на девятом году жизни обнаружил книгу по геометрии: «Я с энтузиазмом ею занялся. На протяжении недель моя душа была полностью наполнена конгруэнтностью, подобиями треугольников, четырехугольниками, многоугольниками; я ломал голову над*

---

<sup>121</sup> Издательство Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2005

*вопросом, где же пересекаются параллельные прямые; а теорема Пифагора очаровала меня».*

Поскольку высокоодаренные дети редко бывают «простыми» школьниками, и напротив, часто кажутся «сложными» в индивидуальном и даже социальном аспекте, следует вначале рассмотреть это явление как таковое. Почему это так? Высокоодаренные дети думают по-другому, мыслят быстрее, воспринимают более дифференцированно или проще, чем «среднестатистический ребенок». Также их часто занимают внутренние вопросы и заботы, которые взрослые считают неподходящими для их возраста. Но чем меньше такой ребенок чувствует, что его понимают, тем хуже он чувствует себя, и тем более сложным и неприспособленным он выглядит. Гисе Кайзер-Гантнер из Рабочего сообщества свободных вальдорфских школ земли Баден-Вюртемберг высказался по поводу этой проблемы в одной образовательно–политической дискуссии с депутатами следующим образом: *Сегодня работа учителей связана не с воспитанием, а созданием отношений. В одном интервью вальдорфский учитель однажды сказал мне: Будучи классным учителем, я сопровождаю ребенка на протяжении восьми лет, и этот срок больше, чем срок существования некоторых из возникающих сегодня браков. Подобные аспекты должен учитывать сегодняшний учитель.*

В этом отношении хорошо, если учитель будет задумываться над тем, где ему, возможно, могло бы помочь профессиональное содействие. Подобное профессиональное содействие важно как для высокоодаренных, так и для учеников с ограниченными возможностями, в зависимости от того, будет ли с ребенком установлено личное отношение, личный подход или нет. Когда я работала школьным врачом, я постоянно принимала участие в решении вопросов, связанных с возможной сменой школы, возможностью частичного обучения в вальдорфской школе и одновременного параллельного обучения в консерватории или университете в отношении высокоодаренных детей. Некоторые из подобных случаев решаются легко. Сложнее решить вопрос о том, следует ли вырывать ребенка из его класса и переводить его в следующий или даже второй по счету класс. Поэтому в отношении подобных ситуаций хотелось бы привести следующие размышления:

- Соответствующий возрасту ребенка класс (с его естественным диапазоном плюс–минус полгода) обладает большой значимостью. Почему? Поскольку у учеников возникает ощущение нахождения среди одноклассников, принадлежность своему «поколению», и что очень важно, это смягчает имеющиеся различия в процессах телесного и душевного созревания.

- Такой класс дает возможность ребенку пережить основной урок в вальдорфской школе вместе с остальным классом и затем в зависимости от профиля умений и таланта заняться индивидуальным развитием.

- Специальные домашние задания, которые требуют приложения больших усилий и вместе с тем дают школьнику возможность показать в классе нечто из того, чем он занимается самостоятельно

- Упражнение в социальной компетентности, когда даются указания,

касающиеся того, как можно так помочь менее одаренному сверстнику выполнить его работу, чтобы научить его чему-то и одновременно с этим усилить взаимосвязи в классе

- Следует обратить внимание на то, что школьник в данном случае обладает *интегрированным* особым статусом, а не исключительным, что поддерживает гармоничное общее созревание его личности.

С точки зрения превентивной медицины добавляется еще один аспект. Мне известно множество случаев дегенеративных заболеваний центральной нервной системы, включая болезнь Альцгеймера, которые случились именно с людьми, обладавшими высоким интеллектом, и в анамнезе которых часто присутствовал преждевременный переход в следующий класс. Также известны исследования, которые проявили взаимосвязь между интеллектуальностью в детском возрасте и болезнью Альцгеймера в старости<sup>122</sup>. Является ли это случайностью, или же это раскрывает важные взаимосвязи в аспекте человековедения, связанные с фазами инкарнации в детстве и фазами экскарнации в старости?

Если воспользоваться антропософским знанием о человеке и научными знаниями об эфирном, тогда становится ясно, что здесь речь идет о четкой взаимосвязи: если слишком рано начать развивать интеллект, тогда у эфирного организма не будет достаточно времени для того, чтобы выполнить свою работу, связанную с ростом и развитием тела. Раннее и интенсивное развитие различных форм выражения человеческого интеллекта связано с деятельностью эфирного организма, которая больше не привязана к физическому телу. Чем более интеллектуальным, т.е. чем более абстрактным и, следовательно, независимым от тела является процесс мышления, тем больше он противостоит постройительной и регенеративной деятельности организма. В вальдорфской педагогике предпочтение отдается творческим, креативным формам интеллектуальной деятельности, которые находят свое выражение в художественной деятельности, а также в деятельности, способствующей созданию и развитию внутренних образов и деятельности фантазии в период наиболее интенсивного роста, поскольку они, будучи сильно связанными с чувствами, физиологически протекают более связанным с телом образом, чем абстрактная мыслительная деятельность. Благодаря этим видам деятельности нервно-чувственная система с одной стороны получает возможность беспрепятственно развиваться, а с другой стороны происходит способствование творческому взаимодействию с интеллектом. В этой области необходимо провести подробные исследования, в которых должны сотрудничать педиатры, школьные врачи, интернисты и геронтологи.

Для меня замечательным примером развития высокоодаренного ребенка является случай с *Эльзой Клинк* в Штутгартской вальдорфской школе еще во времена Штайнера. Тогда было самоочевидным, что она, начиная с 10-го класса, после основного урока могла заниматься своим эвритмическим образованием,

---

<sup>122</sup> Arehart-Treichel, J: Детская интеллектуальность связана с риском болезни Альцгеймера, *Psychiatric News*, January 19, 2001, vol.36 No. 2

для того, чтобы создать предпосылки для своей будущей профессиональной жизни в качестве выдающейся артистки. Но одновременно с этим она была полностью интегрирована в соответствующее ей по возрасту классное сообщество. Мой опыт показывает, что вполне достаточно развивать высокоодаренного школьника в одной или двух областях по его выбору, а в остальном оставлять его в его классе. Благодаря этой счастливой возможности (иметь в своей среде высокоодаренного одноклассника) класс может получить великолепный стимул к развитию и энтузиазму, в то время как у высокоодаренного школьника появляется возможность помимо интеллекта развивать и столь необходимые сегодня этически–социальные навыки.

д) Вспомогательный класс Карла Шуберта. *Райноуд Энгельсман*

Когда мы в рамках уполномоченной группы занимались вопросом о том, как можно создать составную общую картину лечебно–педагогической работы в школе, мы обнаружили три основных ее вида, которые могут считаться терапевтическим усилением существующих областей:

1. Дополнительные занятия с отдельными учениками (в том числе и терапия искусством):  
являются усилением принципа учителя–предметника
2. Лечебная эвритмия:  
является усилением эвритмии, которая занимает значимое срединное положение среди других предметов
3. Разновозрастные лечебно–педагогические классы («Hilfsklasse»):  
являются усилением принципа классного учителя

1. и 2. есть у нас, и благодаря им ведется ценная работа.

3. находится в стадии анабиоза и вообще малоизвестна.

«Прообраз» лечебно–педагогического класса возник вскоре после основания Вальдорфской школы в 1919 году, он был организован Штайнером, и им руководил Карл Шуберт. Нам неизвестна ни одна школа, которая занимается с подобными классами.

*Что такое лечебно–педагогический класс?*

Разновозрастный лечебно–педагогический класс вызывает удивление, как концепт, который занимает формальное промежуточное положение между индивидуальным занятием и интеграцией в классе сверстников. Этот концепт представляет собой нечто среднее. С одной стороны «исключение», с другой стороны «объединение в сообществе класса». Что это значит: взять детей для отдельных занятий, но не оставлять их один на один с экспертом, а отдать под защиту и ответственность одного педагога, который *будет заниматься только с ними?* Какие жесты и отношения можно увидеть в этом концепте?

Объектом резкой критики такой организации класса помимо всего прочего является фигура кажущегося почти надменным всесильного учителя, который, не имея специализированного базового и дальнейшего образования в качестве «необразованной вспомогательной рабочей силы», должен помогать толпе

разновозрастных детей с самыми разными нарушениями развития. Это звучит, по меньшей мере, странно.

Карл Шуберт следующим образом высказывался по поводу тогдашнего своего начинания: *«Я должен был начинать, не получив никаких предварительных указаний»*. Инициатива, которая фактически полностью отказывается от программного, профессионального концепта? Если проследить историю ее возникновения, то ответ однозначен – да. Но и сегодня важные большие проекты, не имеющие в своей основе четкой концепции и профессионально доказанной компетентности, вовсе не так уж редки и не обязательно обречены на провал. Любую инициативу сопровождает момент неуверенности. Существует три возможных варианта объяснений:

- А) Рудольф Штайнер пошел на компромисс.
- В) Карл Шуберт был титаном, и подобное способны сделать только титаны.
- С) Здесь имеется интересный и оправданный подход, который стоит изучить.

Хотя варианты А и В невозможно исключить, мы предполагаем, что вариант С является наиболее правильным. Почему? Наше время показывает, что нельзя все строить только на знаниях экспертов, их обязательно нужно дополнять аспектами, связанными с реальной жизнью.

#### *Дополняющий подход лечебно–педагогического класса и его актуальность*

Во многих областях жизни, в том числе и в области здравоохранения и развития, мы отмечаем следующую характерную тенденцию развития:

Взаимосвязи различных видов деятельности и возникающие в связи с ними задачи воспринимаются как все более сложные и трудно выполнимые:

То, что этому увеличению количества и качества комплексных проблем пытаются противопоставить настолько же значительное увеличение сценариев действий, стратегий, дифференцировок и специализаций вполне понятно и необходимо. Одновременно с этим жизненные взаимосвязи оказываются за своеобразным «звуковым барьером», о которой разбивается эффективность реагирующих экспертов. Вдруг оказывается, что им не за что больше ухватиться. Подобные вещи ежедневно происходят в большом и малом масштабе. Результаты обрабатываются, учитываются, сложность увеличивается еще больше, и специализация становится еще более узкой. И так далее...

Подход, основанный на «суммарном увеличении», дал трещину, и уже в течение последних 10 лет подвергается серьезной критике. Вначале медленное, а теперь драматическое увеличение расходов, которые больше не могут покрываться даже богатыми индустриальными странами, заставляет склониться к идее о необходимости нахождения других, более «изящных» путей.

Если мы не можем больше осуществлять внешнее увеличение и усиление, что же мы можем усиливать и увеличивать?

Сегодня все больший интерес проявляется к подходам, обеспечивающим явственное качественное улучшение работы вследствие того, что они «про–активным» (т.е. опережающим, а не следующим за событиями – *прим. перев.*) образом *усиливают осознание подоснов какой-то задачи и затем*

*собирают и реализуют здоровые жизненные и практические импульсы из духовно-человеческой субстанции. Эти подходы характеризуются привнесением в деятельность «сущностного начала».*

При этом происходит скопление правильных идей и поступков в правильном месте и в правильное время – нахождение «в потоке».

Обращение взгляда к исцелению с помощью воспитания, прочь от поиска дефектов и от становящейся все дороже аппаратуры, которая обслуживается огромным количеством специалистов, и к рассмотрению вопроса о внешних и внутренних условиях здоровья принадлежит к этой же тенденции.

Повторяя слова Кристофа Страуса, соотношение этого подхода, основанного на методе проб и ошибок, и антропософии напоминает сказку о зайце и еже (речь идет о состязании в быстроте бега, когда еж или его жена (которую заяц принимал за ежа) все время оказывались на разных концах поля раньше зайца и говорили ему: А я уже здесь! – *прим. перев.*): антропософия уже была там, привнесение сущностного начала является одним из ее обычных методов. Это обосновывает ее широкую и действенную способность приносить пользу во всех областях жизни. Из чего состоит этот подход? Кратко выражаясь: *Вновь вдыхая живой дух в практическую работу, антропософское понимание человека увеличивает нашу внимательность, нашу любовь и шансы правильным образом помочь ребенку.*

#### *Положение лечебно-педагогического класса в общей концепции вальдорфской школы*

Продолжая мысль Хайнца Циммермана (Дорнах), мы можем сказать: Если спросить, в чем же заключается то общее, что пронизывает работу самых разных вальдорфских школ, существующих в 50 странах в количестве более тысячи, то выяснится, что это как раз тот жест, о котором мы говорили выше: это то, что по выражению Штайнера, нельзя «перенять, поприсутствовав на уроках» в вальдорфской школе, это то, что возникает, когда учителя внутренне пронизаны знанием о целостном развивающемся человеке, благодаря чему они становятся восприимчивыми к индивидуальной загадке ребенка и приобретают необходимое для преподавания и воспитания восприятие, фантазию, сердечность, речь и интуицию.

Этот процесс духовно-душевный переработки и создает педагогический потенциал, который является причиной действительного мирового успеха этой методики.

(Поверхностное возражение, заключающееся в том, что это чрезмерно высокие притязания, и они требуют особенно одаренных учителей, основано на ошибке мышления. В этом нет ничего сверхъестественного. Изменение направления и уровня вовсе не означает увеличения затрат, скорее оно означает то, что движение в этом направлении работы происходит последовательно). На этой же вальдорфской педагогической основе строится незаслуженно забытое образование, названное в свое время «вспомогательным классом» первой вальдорфской школы. Все, что было разработано при жизни Штайнера в вальдорфской школе можно довольно легко проверить в отношении того, являлось ли это необходимым, исторически обусловленным компромиссом с



существующим тогда положением вещей, или же это было педагогически интересным образованием, позволяющим раскрыть намерения Штайнера и развить их. Лечебно–педагогический класс относится к последней категории.

### *Содержание, форма и характер лечебно–педагогического класса*

Еще в 1919 году была отмечена необходимость создания подобной структуры и было описано, каким школьникам она нужна – со «...слабой одаренностью или же с нарушениями развития, патологическими симптомами, дефектами интеллекта или рассудка» (цитируется по книге Рудольф Штайнер: «Педсоветы с вальдорфскими учителями»). Это касается школьников со 2 по 8 класс.

Преподавание, по своей форме сравнимое с маленьким деревенским классом, где учатся дети разных возрастов (педагогическая действенность которого была доказана еще П.Петерсеном и документально зафиксирована в удивительном французском документальном фильме), проводится во время основного урока и объединяет 10–12 детей, которые после большой перемены снова возвращаются к своим сверстникам, а в старших классах не присутствуют на уроках иностранного языка. Длительность посещения лечебно–педагогического класса сильно варьируется: от нескольких недель до нескольких лет. На первом плане стоят не узкоспециализированные эксперты, а «учитель, в меру своих сил ищущий новые пути, основываясь на духе педагогики» (Шуберт). Пути возникают, когда на них вступают и начинают по ним идти, во внутреннем диалоге с сущностью ребенка, с использованием исследовательского изучения, профессионально–практической фантазии и духовного вдохновения, основанного на постоянном вопросе: в каком направлении хочет развиваться сущность ребенка? Лечебно–педагогический класс характеризуется тем, что дети ежедневно на протяжении времени основного урока ощущают интенсивность, любовь и увлеченность одного учителя своей лечебно–педагогической работой. С ними обращаются и им преподают как классу, в котором каждый ребенок учится, пока не заканчивается «курс» лечебно–педагогического воздействия. Это создает совершенно особую атмосферу.

Учитель, преподающий лечебно–педагогическому классу, как и его коллеги, обладает полной свободой преподавания и в своей работе ориентируется на соответствующие возрасту детей указания, касающиеся учебного плана, но в большей степени на требования, которые он ощущает в ребенке, и о которых ему сообщают классный учитель, врач и родители.<sup>123</sup>

е) Примеры лечебно–педагогических инициатив. *Ингрид Рурманн, Бернд Руф, Михаэль Бирнталер*

### *Опыт практики Института Бернхарда Ливехуда*

На протяжении 30 лет родители приводят ко мне своих детей с нарушениями развития. Постепенно мы в нашей группе систематически

---

<sup>123</sup>(Полное собрание высказываний Рудольфа Штайнера на учительских конференциях 1919–1924 гг., связанных с такими классами, находится в собрании Гельмута Хубера «О жизненных условиях одной Свободной вальдорфской школы», том 3)

проработали диагностические указания в работах Рудольфа Штайнера<sup>124</sup> и во вторичной литературе в работах В. Гольцапфеля<sup>125</sup>, Карла Кенига<sup>126</sup> и Михаэлы Глеклер<sup>127</sup>. Благодаря многолетней работе нам удалось дополнить эти указания своими собственными исследованиями этих явлений. Так возникло дифференцированное диагностическое профессиональное знание в следующих областях:

- шесть педагогических конституциональных типов
- лечебно–педагогические образы
- патология основных нижних органов чувств и нехватка социального восприятия из-за патологии верхних органов чувств
- нарушения развития в области моторики, речи и интеллекта.

Когда родители просят у нас консультации, мы предлагаем им от одной до трех встреч (90 мин.). Мы высылаем им анамнестический вопросник для того, чтобы они смогли спокойно вспомнить отдельные шаги развития их ребенка. «Что я могу для вас сделать? Что вы ожидаете от этого разговора?» – с этих вопросов я начинаю беседу, чтобы определить цели родителей. Затем мы можем ответить на вопросы, либо перейти к диагностике:

- рассмотрение ребенка
- анализ его рисунков, принесенных родителями
- рассматривание фотографий
- уже прочитанному вопроснику,
- опросу родителей по каждой из четырех вышеупомянутых областей.

Простым, образным языком мы объясняем родителям то, что мы ясно видим в их ребенке. Из этого понимания мы вместе развиваем идеи, касающиеся небольших изменений распорядка дня, которые способствуют развитию ребенка, не слишком утомляя его, и восстановлению семейной гармонии. Если родители хотят, происходит вторая и третья встречи. Если они хотят и освобождают нас от необходимости хранить врачебную тайну, мы организуем консультацию с лечащим врачом, воспитателем детского сада или с классным учителем. Для того, чтобы родители могли задавать вопросы, мы еженедельно выделяем время для телефонных разговоров. Иногда мы предлагаем вне–семейную терапию движением, речью или же обучением.

#### *Описание случая*

Йонас, 3.5 года, родители обратились к нам в связи с его постоянными страхами разлуки, возникшими из-за детского сада.

Он очень высокий для своего возраста, и при этом очень стройный. Руки и ноги сухие и холодные.

В результате сбора анамнеза выясняется: много кричал в грудном возрасте,

---

<sup>124</sup> Рудольф Штайнер: Лечебно–педагогический курс, GA 317

<sup>125</sup> Хольцапфель, Вальтер: В области действия органов, Verlag am Goetheanum 2004

<sup>126</sup> Кениг, Карл: Развитие органов чувств и телесный опыт. Лечебно–педагогическая точка зрения на учение об органах чувств по Рудольфу Штайнеру, Verlag Freies Geistesleben

<sup>127</sup> Глеклер, Михаэла (Издатель): Школьный ребенок. Совместная задача врача и учителя. Reihe Persephone

проблемы с отучением от груди, отказ от другой пищи. Не дичится посторонних, с 18 месяцев панические вспышки ярости при изменении ритмов дня и приемов пищи, фаза противоречия и использование слова «Я» в 2,5 года не наблюдались. Ест только хлеб с одним сортом сыра, яблоки, сырую морковку и кольраби, пшено, картошку и спагетти без соуса. Пьет только холодную воду. Фаза засыпания длится 1,5 часа, спит как «натянутый лук» с закинутой головой. Его двигательное развитие: ранний поворот на живот с переразгибанием спины, ползание по полу с помощью локтей, медвежья походка, не ползал на четвереньках, рано пошел (в 10 месяцев), он часто падает и не может один идти по лестнице. До того, как он начал ходить, он уже говорил больше слов, чем просто «мама» и «папа». А сейчас он говорит, не переставая, и при этом взрослым языком. Он очень привязан к матери и не отстает от нее ни на шаг. Он боится общаться со сверстниками.

### *Диагностика*

Моторика: неравномерное развитие и положение тела во сне говорят о персистирующих младенческих рефлексах. Я прошу его поползть как мама-собака и щенок. При этом я отчетливо вижу симметрический тонический шейный рефлекс (STNR) и ладонный рефлекс (PALMAR). Нижние органы чувств: кроме нарушения чувства собственного движения и равновесия вследствие расторможенных рефлексов, что в свою очередь негативно влияет на чувство речи и слух (он не слышит своих родителей), Ионас страдает в первую очередь от нарушения чувства жизни. Он бледен, высок и худ (астральное тело и Я не соединяются должным образом с системой обмена веществ, у него проблемы с засыпанием, он избирателен в еде, связь с матерью по типу тесного симбиоза, он боится сверстников, при взгляде на меня он тут же отворачивается, у него не было периода дичливости и фазы противоречия в период, когда он сказал о себе «я». Вместо этого – панические атаки с 1,5 лет и необыкновенно ранняя изысканная речь. Все это говорит о нарушении развития средней степени. При большей выраженности симптомов можно было бы говорить о признаках аутизма.

В отношении конституции и лечебно-педагогических типов – без особенностей. Я решаю начать работу с чувства жизни, т.к. именно оно является основой страха разлуки, а это именно тот вопрос, который беспокоит мать. Доступным языком я объясняю матери взаимосвязь нарушения развития и особенностей поведения ребенка. Она с одной стороны несколько напугана, т.к. все матери надеются, что их дети развиваются в соответствии с возрастом, с другой стороны она вздыхает с облегчением оттого, что причина всего не в ее педагогической несостоятельности, и что ее ребенок не врожденный тиран.

Идеи на каждый день: чувство жизни – это чувство хорошего самочувствия, как его развить? Например, с помощью вечерних ножных ванн с лавандой, сопровождаемых небольшой ритмически повторяющейся историей. Во время засыпания мать находится по близости и тихонько чистит ванну, что действует как «колыбельная». Овощи «скрытно» протираются до консистенции супа-пюре с приятным вкусом! Родители «работают» вместе с ребенком: готовят еду, работают в саду, занимаются мелким ремонтом. Участвуя в этих

осмысленных процессах, Ионас учится играть.

Мы договариваемся о следующей встрече через месяц. Ионас засыпает в течение получаса. Мать при этом не сидит рядом с кроватью. После первого скепсиса, он стал есть суп–пюре. Совместный труд приносит облегчение, мать рассказывает ритмические истории по время совместной деятельности, и Ионас прекратил болтать с утра до вечера. Мать приведет его в садик только после каникул. Она регулярно приглашает в гости мать с дочкой из детского садика. Мы вместе радуемся успехам и продвигаемся на шаг дальше в терапии персистирующих рефлексов. Я показываю матери упражнения на коленях из Рота–терапии на примере куклы. Ионас играет у наших ног.

*Индивидуальная помощь в развитии и ее представление в школьной документации*

*Парсифаль–школы: социальное обучение путем интеграции в жизненное пространство школы.* Оливия и Рене<sup>128</sup> как и 100 их соучеников посещают образовательный центр Парсифаль в Карлсруэ, который оказывает помощь в воспитании (так называемая педагогика нарушений поведения) и одновременно является вспомогательной школой (так называемая педагогика для детей со сложностями в обучении) и школой для детей и подростков, нуждающихся в лечебно–педагогической помощи (так называемая педагогика для людей с нарушениями умственного развития).

Оливия высокого роста, худенькая. У нее длинные темные волосы. Она заботится о своем внешнем виде и модно одевается. У нее низкая самооценка, она очень честолюбива и проявляет сильную потребность в признании. Оливия полна страхов, очень обидчива и с трудом выносит критику. Она кажется лабильной и неуверенной. Ей трудно соблюдать правила и выполнять договоренности. Она постоянно выдвигает на первый план собственные потребности. Она словно ищет обид в общении с окружающими. Она осознанно провоцирует своим поведением – мимикой, жестами, словами. Она не признает своих ошибок. Чувство справедливости у нее не развито.

Оливии 15 лет. Она учится в 8 классе школы Парсифаля. Она была направлена туда два года назад детским психиатром. Оливия родилась третьим ребенком в семье. Но вскоре после родов мать отдала ее бабушке со стороны отца. С тех пор у нее нет никаких отношений с матерью. Отец возобновил отношения только в начале 2004 года в связи с госпитализацией Оливии на отделение детской и подростковой психиатрии. Она была направлена в стационар в связи с нанесением себе телесных повреждений (многочисленные царапины на предплечьях). У отца новая семья, в которой недавно родился ребенок, что вызвало у Оливии сильное чувство ревности. Он дал слово больше заботиться об Оливии, но не смог его сдержать. Он приглашал Оливию жить вместе с ним, что с точки зрения других заинтересованных лиц не имеет смысла.

С тех пор, как Оливия побывала на отделении детской и подростковой психиатрии ее домашняя ситуация ухудшилась. Все чаще случались стычки с бабушкой, что, в конце концов, привело к кризису в отношениях между бабушкой и дедушкой. Между тем Оливия все чаще убегает из дома и ищет убежища в подростковых компаниях. Она пренебрегает договоренностями, часто пропадает, и ее разыскивают с полицией. Оливия не позволяет никому собой командовать. Воспитательное влияние родителей отца стремительно теряет силу. Они чувствуют свою беспомощность и доведены до предела своих воспитательских возможностей. Школьная успеваемость Оливии страдает от продолжительного кризиса ее личности. В первые недели посещения школы Парсифаля она проявила себя как добросовестная, прилежная ученица. Она хорошо вела рабочие тетради и своевременно и успешно выполняла домашние задания. В 7 классе все менее регулярно участвовала в занятиях. У нее проблемы с правописанием. Она часто делает ошибки в грамматике и пунктуации. У нее большие проблемы с математикой. Она сильна в области

---

<sup>128</sup> **Оливия и Рене** — два примера, того, какие дети направляются в Парсифаль–школы учреждениями помощи в воспитании и детские/подростковыми психиатрами

изобразительного искусства. Ей удалось быстро освоить технику живописи акварелью. Она быстро схватывает задачу и воплощает ее в удачные цветные картины. Она особенно одарена в графике.

Ее отношение к учебе и работе существенно ухудшилось на протяжении 8–го класса. Она стала легко отвлекаться. У нее слабая выдержка, равно как и готовность прикладывать усилия. Она требует усиленного внимания в любом виде работы, а также постоянного сопровождения и помощи. Ее самооценка как и ранее низкая. Часто она отвергает сотрудничество. В социальном отношении Оливия скорее сдержана и производит иногда депрессивное впечатление.

Рене 13 лет. Он ходит в 7–й класс. У него мало обращали внимания в раннем детстве. В возрасте 2,5 лет он, привязанный к кровати, наблюдал за тем, как его младший брат младенческого возраста умирал от голода. Рене спасла полиция. Его отдали в детский дом. В течение последних 8 лет он живет в приемной семье, где ему оказывают интенсивную поддержку.

Рене среднего роста, ухожен и хорошо одет. В его облике обращает на себя внимание угловатая голова с большим лбом и вальными щеками. Он выглядит костлявым. У него длинные ноги, и он хорошо бегает. В мелкой моторике он не уверен. Рене носит очки из-за дальнозоркости.

Психиатр диагностировал у Рене синдром тика (синдром Туретта). Временами он принимал по 3 психотропных препарата (риталин, тапидекс, мокликс). Кроме того, он получал эрго–терапевтическое и логопедическое лечение. Рене страдает аллергией на парацетамол, домашнюю пыль и травы.

Рене не удавалось улучшить свое отношение к учебе и труду в первые полгода в школе. У него слишком слабая мотивация, а выносливость очень ограничена. Он почти не способен к самостоятельной когнитивной работе. Он очень легко отвлекается. Промежуток внимательности не соответствует возрасту. У него не хватает выдержки, а также и готовности прилагать усилия. Рене находится в постоянном беспокойстве. При всех видах работы ему необходимо интенсивное внимание, постоянное сопровождение, личное обращение и помощь. Он осваивает все очень медленно, поэтому для выполнения всех заданий ему необходимо много времени. В выполнении дежурств по классу Рене стал более надежным. Только в последние месяцы он стал более концентрированным на уроке. Он более заинтересованно стал участвовать в работе на уроке и в дискуссиях.

В области эмоций и социального поведения Рене проявляет недостаточно развитое восприятие себя и других. В конфликтных ситуациях он не распознает свою лепту и редко оказывается в состоянии понять истинную причину конфликта и отследить его начало. По причине постоянного беспокойства, слабости внимания и выдержки ему сложно принимать участие в социальных процессах. У Рене низкое чувство собственной значимости. Он не может отстаивать свою позицию. В социальной группе он ведет себя как «флюгер на ветру». Он хочет ощущать принадлежность к группе. Поэтому им легко манипулировать. Чтобы понравиться другим, он может вести себя провокационно по отношению к учителю и проявлять насилие в отношении слабых соучеников. В середине учебного года Рене стал приставать к своим одноклассникам, как вербально, так и в форме сексуальных действий. Это прошло к концу учебного года. Рене сложно соблюдать границы, правила и договоренности.

В отношении успеваемости у Рене отставание в немецком по всем критериям грамотности, прежде всего в правописании. Его почерк разборчив. Он может довольно бегло читать простые тексты. Хорошо понимает содержание прочитанного. У него большие пробелы в математике. Это касается всех четырех основных арифметических действий (сложение, вычитание, умножение, деление) и таблицы умножения. У него нет понимания абстрактных и сложных положений вещей. Зато у него развитые музыкальные способности. Если ему удается на короткое время набраться терпения, то он получает радость от пения. У него большие проблемы со всеми ритмическими заданиями. В спорте в командных играх Рене мало осознает правила и не умеет работать в команде.

Рене до сих пор еще не освоил технику акварельной живописи. Также и в рисовании углем он не способен к тонким переходам. Его особый интерес и одаренность относится к садовым работам. В этом направлении он хорошо сотрудничает. При этом ему без особых сложностей дается освоение садоводческих навыков. Но в командной работе он все-таки проявляет себя деморализующим образом из-за своей постоянной клоунады.

С 1999 Парсифаль–школы на основе вальдорфской педагогики осуществляют особую интеграционную модель: преподавание детям с так называемыми поведенческими нарушениями, трудностями в воспитании и

проблемами в обучении в рамках одного общего класса. У школьников при этом возникает возможность получать пользу от сильных сторон друг друга и восполнять недостатки друг друга. Дети с трудностями в воспитании, которые зачастую демонстрируют сложности в социально–эмоциональной области, могут пережить свою социальную значимость, помогая трудно обучаемым, неловким одноклассникам решать задачи, завязывать шнурки на ботинках или удерживать равновесие и т.д., а дети с трудностями в обучении, спокойные по характеру и уравновешенные в социальном и эмоциональном отношении, благодаря своей конституции делают урок более гармоничным. В 2005 году к образовательному центру присоединилась школа для детей и подростков с нарушениями умственного развития, которая в рамках повседневной педагогической работы центра плодотворно сотрудничает с другими типами школ.

Школьники обучаются в приближенных к жизни условиях, где им готовы помочь. Классы состоят из 12–15 учеников одного возраста. Основой педагогической концепции является ориентированная на антропологию и физиологию развития педагогика Рудольфа Штайнера.

Учебный план преподавания детям и подросткам с различными потребностями в развивающей помощи ориентирован на учебный план вальдорфских школ. Он предусматривает наряду с общеизвестными предметами наблюдательно–познавательного характера (немецкий, математика, естественнонаучные предметы, история и т.д.) также и художественно–эстетические предметы (музыка, рисование, лепка) и предметы связанные с ручным трудом и технологиями (работа по дереву и металлу, рукоделие, экология, технология и т.д.), а также и предметы, ориентированные на движение (спорт, эвритмия). На примере этого становится очевидным, что в этих школах в центре внимания находится концепция целостного обучения, при которой в равной мере развиваются как когнитивно–интеллектуальная сфера (голова), так и социально–эмоциональная сфера (сердце), и аффективно–волевая область (рука).

Все основные рассмотренные предметы преподаются на протяжении всех 9 лет постоянным классным учителем. Преподавание происходит в форме эпох по 2–4 недели на главном уроке. Классный учитель является носителем непрерывности и отвечает потребности детей в постоянном контактном лице. Форма эпох обеспечивает возможность более глубокого проникновения в суть предмета и способствует выдержке и способности к концентрации и выносливости учеников. Предметы, требующие постоянных упражнений, такие как, например, иностранные языки, преподаются после главного урока.

В повседневную жизнь школы интегрированы индивидуальные потребности учеников во вспомогательных уроках и разного рода терапиях. К ним относятся прежде всего лечебная эвритмия (терапия движением), арт–терапия, музыкотерапия, речетерапия, конный спорт, терапии, связанные с развитием органов чувств, и мероприятия, ориентированные на переживание.

#### *Работа с планированием индивидуальной помощи в развитии*

Вышеописанные примеры школьницы и школьника из нашей школы не являются чем-то особенным по драматичности развития для школы Парсифаля.

Какая помощь необходима Рене? Каков уровень развития и какова успеваемость Оливии? Какие специфические формы обучения и терапии необходимо им предложить? Для того чтобы обеспечить программу развития в рамках школы таким образом, чтобы прогресс развития всех учеников был в сознании всех членов учительской коллегии, в школах Парсифаль, как и во многих других школах, наряду с обсуждением детей и классными часами работают с индивидуальными планами развития. Индивидуальная помощь в развитии относится к центральным педагогическим задачам. Планы индивидуального развития являются структурированными собраниями информации о процессах развития и обучения ребенка. Они содержат разъяснения исходного положения дел в отношении развития ребенка, формулировку краткосрочных, промежуточных и долговременных целей обучения и развития, также отражают поиск соответствующих педагогических мер, способствующих развитию. При этом педагоги стараются опираться на *сильные стороны ребенка*. Индивидуальные планы развития объединяют специфические цели развития и профессионально-дидактический аспект. Преподавание становится таким образом помощью в развитии. Кроме того, планы помощи в развитии содержат рассуждения о предполагаемой длительности запланированных мероприятий, а также другие организационные сведения. Планы помощи в развитии должны помочь при нахождении индивидуального решения для индивидуальных проблем.

*Наблюдение как диагностическая форма: опираться на сильные стороны ученика – осознавать себя самих — результаты оценивать и документировать.*

Для написания индивидуального плана развития необходимы основополагающие предварительные соображения.

Основное намерение вспомогательной диагностики – это понимание индивидуальной сущности ребенка. Поэтому к основным предпосылкам любого индивидуального планирования относится сбор всей важной информации о ребенке: собственные наблюдения, описание развития до сегодняшнего момента, медико-психологическое заключение, история проведенных терапий и история болезни, выдержки из бесед с родителями, характеристики и т.д.

Существенным аспектом понимания ребенка является проникновение в мир его жизни и переживаний. Поэтому учителю просто необходимо познакомиться с условиями жизни ребенка. В этом помогают домашние визиты, беседы с родителями наряду с коммуникацией ребенка и учителя. Составление плана развития немислимо без диагностики жизненного пространства. Многие из тех, кто нуждается в лечебно-педагогической помощи в развитии прошли путь страданий и провалов, пока чиновники не признали, что им нужна эта помощь. Поэтому центральной задачей помощи в развитии является возвращение веры в себя. При этом следует начинать с сильных сторон ребенка, которые уже имеются в наличии, т.е. с того, что он особенно хорошо может и делает с удовольствием.

Планы развития должны зафиксировать специфичный для развития статус кво и описать ситуацию с учебой и развитием данного ребенка. Важной составляющей такой диагностики является не интерпретация, а наблюдение,

описание и документация. Именно от этих навыков зависит успех коллегиального планирования помощи в развитии. Поэтому учителя должны пройти обучение точному наблюдению и точной документации. Первым источником информации о сильных и слабых сторонах ребенка являются т.н. протоколы наблюдения, которые описывают поведение ребенка в определенной ситуации, а также до нее и после нее.

Поскольку не существует объективной процедуры тестирования, которая бы могла зафиксировать результаты, независящие от аспекта отношений учителя и ученика, необходимо держать в сознании связь между поведением ребенка и собственным поведением. Довольно часто во взаимодействии учителя и ученика повторяются ритуалоподобные схемы поведения, которые следует обнаружить и преодолеть. Это всегда является задачей учителя и требует самоанализа. Обучение самоанализу также необходимо для обнаружения собственных тенденций восприятия в процессе наблюдения и описания детей.

Вспомогательную диагностику следует понимать как процесс. Речь не идет о том, чтобы провести единожды тестирование ребенка медиками, психологами или дефектологами. Суть заключается в процессуальном сопровождении развития. Поэтому планы индивидуального развития необходимо подвергать пересмотру и переписывать каждые 3 месяца. При этом следует также учитывать ответ и реакцию ребенка на медико–педагогические мероприятия.

#### *Шаги составления плана помощи в развитии*

Планы помощи в развитии в школах Парсифаля составляются на классной коллегии для каждого ученика раз в квартал. Эти классные советы по составлению планов помощи в развитии, разумеется, не заменяют обсуждения детей, которые проводятся на общешкольном педсовете.

Для составления планов помощи в развитии на сей день уже существуют подробные, отточенные в научном отношении модели. Но Парсифль–школы решили выбрать простую семиступенчатую модель.

##### 1. Исходное состояние дел/данные

Имя, дата рождения, родители, сестры/братья, место жительства, контактное лицо, чем занимается в свободное время, увлечения, биография, болезни и нарушения, терапия, школьное развитие, класс, учитель, характеристики.

##### 2. Существующее положение вещей. Сильные и слабые стороны ребенка

3. Определение сферы для помощи в развитии/нескольких сфер восприятие/сенсорика, моторика, познание/мышление, речь/коммуникация, отношение к труду и учебе, эмоциональность, социальное поведение

4. Определение основных направлений помощи в развитии: каждая сфера подразумевает несколько направлений помощи в развитии

а. Восприятие/сенсорика: нижние, средние и верхние органы чувств, телесная и пространственная ориентация



- б. Моторика: крупная и мелкая моторика, координация рука–рука, координация глаз–рука, управление движениями, осанка, ловкость, реакция, схема тела.
- в. Познание/мышление: память, воспоминание, образование понятий, способность к абстрагированию, понимание задач, способность к комбинированию, генерализации, решению проблем, творческие способности.
- г. Речь/коммуникация: словарный запас, способность выражать свои мысли, понимание речи, письмо, чтение, мимика, жесты, зрительный контакт, невербальное понимание, способность завязывать контакты.
- д. Отношение к учебе и труду: мотивация, выносливость, концентрация, рабочий темп, инициатива, толерантность к нагрузке, самостоятельность, внимание, установки, объем и постоянство интересов, любопытство
- е. Эмоциональность: восприятие себя и других людей, эмпатия, чувство собственной значимости, вера в себя, стрессоустойчивость, контроль эмоций
- ж. Социальные навыки: способность к контактам, кооперации и взаимодействию, способность к игре, стрессоустойчивость, готовность помочь, соблюдение правил, способность к критике.

#### 5. Цели помощи в развитии

Описание долгосрочных, промежуточных и краткосрочных целей по отдельным направлениям помощи в развитии.

#### 6. Мероприятия помощи в развитии

Описание мер, которые должны привести к вышеуказанным целям. При этом их можно разделять на педагогические и медицинские мероприятия.

#### 7. Организационные вопросы

Данные о длительности помощи в развитии, формах работы, количестве часов в неделю, вспомогательные педагоги или терапевты, комнаты для занятий, подготовка рабочих материалов, которые могут понадобиться.

*Как это выглядело у Оливии и Рене? Оливия*

##### 1. существующее положение дел

Сильные стороны: энтузиазм, творческие способности, одаренность в рисовании, охотно занимается уборкой

Слабые стороны: вербальная агрессия, агрессия на предметы, боязливая, депрессивная, наносит себе царапины, подвержена вредным пристрастиям, не уважительная, нарушенное понимание авторитета, слоняется по ночам, прогуливает уроки, эгоцентрична, угрожает, любит указывать, властолюбива, манипулирует, пробует границы, тенденция отказываться от всего.

2. Определение области/нескольких областей помощи в развитии. Отношение к учебе и труду, эмоциональность, социальные навыки.

3. Определение основных направлений помощи в развитии. Отношение к учебе и труду: мотивация, инициативность, отношение.

Эмоциональность: восприятие себя и других, самооценка, стрессоустойчивость, эмоциональный контроль.

Социальные навыки: контактность, способность к кооперации и взаимодействию, стрессоустойчивость, соблюдение правил.

#### 4. Цели помощи в развитии:

Стабилизация личности, создание стабильного чувства значимости, уменьшение агрессивности, боязливости, способствование навыку интеграции, развитие навыка поведения в конфликтных ситуациях, развитие восприятия себя и других, работа над аффективной стабильностью и контролем эмоций, над осознанием правил. Интеграция в класс (пускание корней), эмоциональная стабилизация

#### 5. Выбор мер помощи/организационные вопросы.

Внимательное эмоциональное отношение на уроках и переменях, установление четких границ, последовательное соблюдение правил и договоренностей, четко структурированные рамки урока, тренинг овладения агрессивней и терапевтические беседы в группе девочек: маленькие группы 2 раза в неделю,

Лечебная эвритмия: персональные занятия 2 раза в неделю по 30 минут, музыкотерапия: индивидуальные занятия: 2 раза в неделю по 30 минут, игра на фортепиано, вспомогательные занятия в малых группах в области немецкого языка и математики: 2 раза в неделю по часу. Оценка:

Обострение всей ситуации, тотальный отказ от всего дома, в школе и на терапии. Мероприятия помощи в развитии не достигли своей цели, т.к. Оливия уклонялась от любого рода влияния и в течение нескольких месяцев избегала домашнее и школьное окружение. Продолжение плана помощи в развитии. Цель дальнейших мероприятий: возвращение в школьное окружение.

#### *Рене*

##### 1. Актуальное положение дел:

Сильные стороны: охотно поет, любит кататься на велосипеде, воду и работы в саду, быстрый. Слабые стороны: отсутствует осознание границ, внимание не соответствует возрасту, выдержка ограничена, слабость концентрации, самостоятельное когнитивное обучение возможно лишь в малой степени, синдром гиперактивности и дефицита внимания, синдром Туретта.

##### 2. Определение области/областей помощи в развитии

Восприятие/сенсорика, мышление/познание, отношение к учебе и работе, эмоциональность, социальные навыки.

3. Определение основных направлений помощи в развитии. Восприятие/сенсорика: нижние органы чувств.

Мышление/познание: способность вспоминать, абстрагировать и структурировать. Отношение к учебе и труду: внимание, концентрация, толерантность к нагрузке, выносливость. Эмоциональность: восприятие себя и других, вера в себя, стрессоустойчивость.

Социальные навыки: контактность, способность к сотрудничеству и взаимодействию, соблюдение правил, осознание границ.

#### 4. Цели помощи в развитии.

Стабилизация личности, выработка стабильного чувства собственной значимости, развитие навыка интеграции, работа над поведением в конфликтных ситуациях, развитие восприятия себя и других, концентрации и выносливости, работа над осознанием правил, усиление осознания границ, установление ритма жизни.

#### 5. Выбор средств помощи в развитии/организационные вопросы.

Однозначное обозначение границ, последовательное соблюдение правил и договоренностей, четко структурированные рамки урока, помощь в обучении, выработка стратегий разрешения конфликтов. Втирания: индивидуальная терапия 2 раза в неделю по 30 минут, музыкотерапия: индивидуальная терапия 2 раза в неделю по 30 минут, терапия речью: 1 раз в неделю по 20 минут, теплые ванны и массаж по возможности, вспомогательные занятия в малых группах по английскому и математике: 2 раза в неделю по 1 часу, стрельба из лука: малая группа 1 раз в неделю по 1 часу, работы в саду: 1 раз в неделю по 2 часа.

#### Оценка.

Значительное улучшение общей ситуации, самооценка повышена, равно как и стабильность, увеличение периода внимания и концентрации, уменьшение проявлений синдрома Туретта.

#### *Коллегиальное сотрудничество в планировании помощи как управление качеством работы*

Когда преподаешь детям и подросткам, нуждающимся в особой педагогической помощи, нельзя обойтись без сотрудничества всех участников воспитательного процесса. Это относится, прежде всего, к области эмоционального и социального развития. Когда каждый учитель преследует свои цели и имеет свои собственные ожидания, когда не получается договориться и нет педагогического обмена мнениями внутри коллегии, то педагогические усилия нейтрализуют друг друга, и качество педагогической работы падает. Недостаток педагогического сотрудничества в течение долгого времени ведет к социальным конфликтам и создает плохую атмосферу в школе. Коллегиальное планирование напротив может создать прозрачность и обязательность в педагогической практике. Это облегчает коллегиальную кооперацию преподавательских сил и повышает эффективность работы. На основе заключений медиков и психологов/дефектологов и структурированных собственных наблюдений обозначаются области помощи в развитии, основные направления помощи, определяются цели развития, а также разрабатываются средства помощи и проверяется их действенность. Помощь в развитии документируется и оценивается. Поэтому планы помощи в развитии могут стать инструментом развития качества и гарантии качества педагогической работы в области помощи в развитии.

#### *EOS – педагогика переживаний*

EOS – педагогика переживаний – некоммерческая общественная организация (штаб–квартира во Фрайбурге/Брайсгау), занимающаяся педагогикой переживаний на основе вальдорфской педагогики. Она является

признанным органом оказания бесплатной помощи подросткам (§ 75 SGB VIII) и воспитания подростков (§§2 и 4 JBG).

Исходным импульсом для основания EOS явилось наблюдение, что жажда образов и переживаний прежде всего у молодых людей никогда не была настолько стихийной, сильной и ненасытной как сейчас. Пороговые переживания различной природы кажутся неотъемлемой частью биографии «подростка». Ответ на этот широко распространенный феномен нынешнего времени не в последнюю очередь должны дать и педагоги.

В конце 80-х годов впервые социальные педагоги сделали открытие, что «трудные» подростки, например, вступившие на путь насилия или наркотиков, на которых в итоге все махнули рукой, благодаря мероприятиям педагогики переживаний удивительно быстро восстанавливались и включались в социум.

С тех пор педагогика переживаний во всем мире стала воплощением надежды. В самых разных профессиональных областях, начиная от детских садов, школ, лечебно–педагогических учреждений, учреждений помощи подросткам, вузов и заканчивая коллегиями, предприятиями и фирмами, педагоги, занимающиеся педагогикой переживаний, пользуются большим спросом как профессионалы и партнеры по сотрудничеству.

Даже с точки зрения вальдорфской педагогики в педагогике переживаний есть множество нераскрытых сокровищ и ресурсов. Эти ресурсы и возможности, по нашему мнению, могут внести свой особенный вклад в растущую жажду переживаний молодого поколения. Новейшие результаты исследования PISA и исследования «детей–индиго» однозначным образом высказываются в пользу целостной и помогающей ориентироваться в жизни педагогики. При этом объединение EOS убеждено в том, что в педагогике переживаний простая максимизация переживаний не является первичной. Этот новый подход чувствительной педагогики переживаний мы называем понятием «жизненная педагогика». В этом смысле мы проводим разницу между аспектом «приобретения» простых «переживаний» и аспектом «бытия», который есть в «переживании». Нашу веру в возможности развития молодого поколения и в «жизненную педагогику» мы выразили и в самом названии объединения EOS (греч. *богиня зари*). Для того, чтобы изучать основы инновационной («духовной») педагогики переживаний и делиться полученными результатами, был основан «Институт жизненной педагогики». Мы предлагаем различные курсы обучения и повышения квалификации по педагогике переживаний, в которых на данный момент принимают участие более 200 студентов. Также в феврале начинается курс полного очного обучения по педагогике переживаний, который занимает больше 10 недель (начало занятий в феврале, мае, июле и августе). Также областями деятельности EOS являются:

Летние лагеря,

Походы и поездки классов,

Тренинги на природе, тренинги для фирм, консультирование, кураторство, «духовный менеджмент».

## 15. Духовность в науке, искусстве и религии

*Оживающая наука!  
Оживающее искусство!  
Оживающая религия!  
Вот что такое воспитание,  
вот что такое преподавание.*

Рудольф Штайнер<sup>129</sup>

В своей ранней статье о педагогике Рудольф Штайнер однажды написал следующее: *«В нашу задачу не входит передача подрастающему поколению своих убеждений. Нам следует подвести его к тому, чтобы оно воспользовалось своей собственной силой суждения, своей собственной способностью схватывания сути явлений. Оно должно научиться смотреть на мир широко раскрытыми глазами. Наши убеждения справедливы лишь для нас. Мы обучаем им молодежь для того, чтобы сказать им: вот так мы видим мир; а теперь посмотрите, каким мир предстанет вам. Мы должны пробуждать в них умения, а не передавать убеждения. Молодежь должна верить не в наши «истины», а в нашу личность. Подрастающее поколение должно заметить, что мы являемся ищущими. И мы должны привести их на путь ищущих людей».*<sup>130</sup> Речь идет о пробуждении способностей – в научной области, области искусства и религии. Несложно понять, что при этом в отношении научных стремлений речь идет об обучении внимательности (развитие органов чувств!), обучению самостоятельному мышлению, о том, чтобы из наблюдения, эксперимента учиться делать выводы и прозревать суть (ср. высказывание Е.Колиско о понимании сердца и кровообращения).

В искусстве мы имеем дело с образованием способностей, связанных с пониманием процесса, преобразованием и переживанием целостного и красоты. Здесь учебный план вальдорфской школы предлагает очень многое.

В религиозной области прежде всего важна социальная компетентность, которая строится на развитии благодарности, любви к ближнему и ответственности.

И хотя очевидно, что в процессе развития естественная спонтанная одаренность к религиозному началу особенно проявляется в детстве, что спонтанное художественное творчество детей является неотъемлемой частью жизни подростков, и что сильная предрасположенность к образованию научного склада мышления естественно возникает в конце подросткового возраста, все же ясно, что в любом возрасте все три области этих способностей должны учитываться, и о них необходимо заботиться, для того, чтобы они до момента окончания обучения в школе превратились в «привычки» и тем самым в настоящие «способности». Достижение этого является четкой целью вальдорфской педагогики. Только в таком случае цель развития человечности

---

<sup>129</sup> Рудольф Штайнер: в своей речи, посвященной открытию Вальдорфской школы 7 сентября 1919 г. в Штутгарте / GA 298

<sup>130</sup> Рудольф Штайнер: Сборник высказываний об культуре и истории 1887–1901, GA31, S. 233

может быть сущностью педагогики. Поэтому *самой* большой задачей для учителя и воспитателя является работа над своим собственным отношением к науке, искусству и религии.

В данном основополагающем контексте религия понимается не конфессионально. Речь идет об изначально присущей каждому человеку духовной одаренности. Задачей каждого истинного поиска религиозного пути и любой духовной познавательной работы является забота о ней и ее развитие. Именно в отношении тех стран, где существует законодательное отделение церкви от государства, особенно важно подчеркнуть, что вальдорфская педагогика не предпочитает никакого религиозного сообщества, не говоря уже о том, чтобы «учить религии». Речь прежде всего идет о том, чтобы не дать угаснуть духовным способностям самого общего характера в детях и подростках. Поскольку необходимость этого становится видна все более отчетливо в современном мире, мы включили в этот сборник раздел, посвященный дидактике религии.

#### а) О науке

Методически характерен в этом отношении подход Колиско, заключающийся с одной стороны в последовательном задавании вопросов о взаимосвязях, в которые включено данное явление, а с другой стороны метод сравнения. Чем больше удастся показать определенное явление как часть какого-то большого целого или же его включенность во взаимодействие с другими сложными явлениями, тем больше ученик переживает чувство осмысленности. И напротив, изолированное знание быстро начинает казаться бессодержательным, пустым и бессмысленным. Как работа по включению отдельного явления в контекст большего целого и поиск взаимосвязей с этим целым, так и сравнительный метод рассмотрения предлагают самые дифференцированные возможности постановки вопросов и побуждают учеников к тому, чтобы совершенно самостоятельно исследовать самые разные направления, для того, чтобы ответить на эти вопросы. Тем самым пробуждается воля к мышлению, оказывается содействие самостоятельному образованию идей и тренируется умение задавать вопросы, что является отправной точкой любых научных открытий. Открытие Колиско и по сей день не утратило своей актуальности. Существуют детальные и впечатляющие примеры из физиологии человека, которые подтверждают, что сердце выполняет значимые функции восприятия, а так же является гормонально активным органом и никоим образом не является «насосом».

*Не сердце движет кровь, но кровь – сердце. Ойген Колиско.*

#### ПАРАБАЗА

*Довелось в былые годы  
Духу страстно возмечтать  
Зиждущий порыв природы  
Проследить и опознать.  
Ведь себя одно и то же  
По-разному дарит.*

*Малое с великим схоже.  
Хоть и разнится на вид;  
В вечных сменах сохраняясь,  
Было — в прошлом, будет — днесь.  
Я, и сам, как мир, меняясь,  
К изумленью призван здесь.*

И.В. Гете (пер. Н.Вильмонта)

«Сердце является насосом, который движет кровь». Это убеждение как аксиома представлено в любом учебнике физиологии, и его вследствие популяризации науки сегодня должен знать каждый ребенок...

Кровообращение является *изначальным феноменом жизни*. Нет ни одного жизненного явления, в котором не присутствует течение соков. Оно присутствует даже в простой клетке. Потоки идут к стенкам клетки, где преобладают процессы отмирания. Ведь там, где организм отграничивается от окружающего мира, присутствует процесс умирания, следовательно, туда должен направляться свежий поток питания, если нужно сохранять жизнь. *Жизнь является постоянно удерживаемым умиранием*. Поток сока заменяет то, что умирает вовне. Амебы в своих ложноножках имеют внутри центробежные, а вовне центростремительные потоки. Внутренние переносят питательные вещества изнутри клетки, а внешние выводят использованные. Нечто подобное происходит и в высших организмах.

Это словно клеточный прообраз кровообращения в конечностях высших животных и человека. В растениях также присутствуют потоки всех видов. Харовая водоросль является замечательным примером, показывающим течение соков. Никакого двигателя или мотора в ней не наблюдается. Между ней и сложными потоками соков в деревьях существуют многочисленные переходы. Это один и тот же изначальный феномен природы на разных ступенях развития. Потоки соков по сути являются лишь выражением дифференцирования полярностей в растении. То, что сильнее растет, притягивает к себе и аппарат снабжения соками. Рост и течение соков неотделимы. Любая жизнь связана с питанием и дыханием. Это влияет на образование потока питания и всасывание его частями организма, постоянно отмирающими в процессе выполнения своих функций. Использованное выводится наружу, кислород и питание всасываются. В этом заключается изначальный феномен ритмики циркуляции. Жизнь является постоянным самообновлением организма. Поэтому поток соков является *изначальным феноменом жизни*... С этой точки зрения можно рассмотреть кровообращение ряда животных. *Кровообращение возникает раньше, чем сердце*. Сначала у кишечнополостных (Coelenterata) сам кишечник является одновременно системой питания и циркуляции. Он распределяет питание. Это кишечно-сосудистая система, т.е. части тела непосредственно высасывают из кишечника питание для осуществления их функций. Затем, когда образуется полость тела (целом), кровь циркулирует в ней, не имея особых кровяных русел. Среди наполняющей ее паренхимы движется питательная и образующая жидкость. Островки покоящихся клеток омываются подвижным потоком. Таким образом циркуляция появляется прежде образования стенок. Стенки появляются

вокруг жизненного потока соков. Чем сильнее струящиеся части отделяются от покоящихся, тем более склонны последние к образованию стенок. И в лимфатической системе, которая находится на примитивной ступени развития, преобладает подобное бесстеночное течение. Сосудистая стенка даже не является границей для белых кровяных телец, они проходят ее без труда. У *кольчатых червей* (Anneliden) появляется вторичная полость тела. Она вытесняет первичную, которая дает начало самостоятельной сосудистой системе. У них имеется кровеносная трубка вокруг кишки, а также спинной и брюшной сосуды. Позднее кишечная кровеносная трубка деградирует, и остаются только отдельные сосудистые кольца и петли, которые объединяют спинной и брюшной сосуды. Это выглядит как магнит, обвитый проволокой. При этом *все* сосудистые стенки изначально способны сокращаться. Потом отдельные части сосуда формируются более сильно. Так *спинной* сосуд у кольчатых червей весь способен сокращаться, у дождевых червей лучше сокращаются петли между главными сосудами, у ланцетника, который является предшественником позвоночных, вместо этого сокращается целиком *брюшной* сосуд. Можно увидеть на этом примере, что подобные сердцу образования возникают путем концентрации в одном месте ритмически сократимой субстанции, первоначально охватывающей все стенки кровеносной системы. *Изначально вся кровеносная система является сердцем.* Но как таковое оно появляется только тогда, когда все его силы могут в полной мере проявиться в одном месте.

*Где* в первую очередь появляются пульсирующие участки стенок, зависти от развития *нервной системы*. У червей и членистоногих кровь циркулирует в обратном направлении по сравнению с ланцетником и позвоночными. У первых «сердце» или лучше сказать, сильнее всего сокращающийся участок сосудистого русла находится сзади, а у последних – спереди. Почему? У червей и членистоногих нервная система находится на стороне живота, а у позвоночных имеется спинной мозг. Нервная система является посредником сознания и вместе с этим носителем смерти. Там, где много сознания, жизни становится все меньше и меньше. С развитием сознания в эволюции животного мира уменьшается способность к регенерации. Нервная субстанция хуже всего регенерирует из всех животных тканей. Поэтому поток соков направлен именно к нервной системе. Поток соков всегда направлен от жизни к смерти. Если нервная система расположена на животе, то кровь течет от спины к животу. Если главная область распространения нервной системы находится сзади, то кровь течет в обратном направлении. У оболочников (Tunikaten) имеет место своеобразное переходное состояние. Кровь течет то в одну, то в другую сторону. У них еще силен брюшной мозг, но уже имеются зачатки спинномозговой нервной системы. На этом поставленном природой эксперименте видно, *что кровообращение рождается из первоначальной полярности жизни, а не благодаря механическим силам.*

Тот факт, что кровообращение возникает для уравнивания двух полярностей, подтверждает также и развитие эмбриона. Кровообращение в желточном мешке наблюдается задолго до того, как образуется сердце или даже может идти речь о каком-либо дифференцированном образовании стенок. В первую очередь у эмбриона развивается нервная система. Она выделяется из



питающего желточного мешка. Желточная циркуляция посредничает между полярностями нервной системы и обменом веществ желточного мешка. Поток питания следует из лоно природы за обособляющимся эмбрионом. Также и в этом случае циркуляция возникает до образования сердца. Сердце развивается лишь позднее в уже циркулирующей крови.

Наличие у эмбриона трех зародышевых листков также указывает в том же направлении. Из наружного листка развивается нервно-чувственная система, а также кожа; внутренний служит основой для желудочно-кишечного тракта. Между этими листками образуется средний зародышевый листок, из которого развивается кровь. Таким образом система кровообращения возникает для того, чтобы уравнивать полюс сознания (нервную систему) и полюс обмена веществ в человеческом организме. Она является производной этих развивающихся полярностей. То, что в малом масштабе мы наблюдаем в клетке: а именно, что поток направлен от живого к отмирающему, – проявляется и в большом масштабе – в сложном человеческом организме. Это «вечно единое, что по-разному являет себя».

Даже если мы рассматриваем *уже сформированную* кровеносную систему человека, то даже в этом случае чисто механическое представление не подходит. Попытка понимания движения крови, исходя сугубо из гидродинамики, обречена на неудачу. После бесчисленных безуспешных опытов наконец то признали, что например, закон Пуазейля о сопротивлении капилляров не действителен для тела животного и человека... *Капиллярный поток совершенно самостоятелен*. Его скорость зависит от интенсивности жизненных процессов в тканях, а не от диаметра их просвета. Также и *артерии* проявляют *активную пульсацию*, не зависимо от их *тонуса*. Об этом говорят токи действия артерий, собственные движения подходящих артерий, функция пупочных артерий эмбриона, продолжение кровообращения некоторое время после остановки сердца и происходящее при этом опустошение артерий, а также множество других феноменов. Существует *самостоятельное течение и в венах*. Об этом говорят венозные сердца многих животных, необъяснимость потока в венах, особенно в нижних конечностях, действием сердечной систолы и присасывания грудной клеткой и т.д. Тонус сосудов не только своего рода высокоэластичное напряжение, но также и *активное ритмическое содействие* кровообращению. На основе многочисленных тонких наблюдений нормальной и измененной функции сосудов Хазебрэк заключает, что экстракардиальной части сосудистой системы следует приписать столь же важную роль, как и сердцу...

Работа любого органа притягивает кровь к себе. Чем интенсивнее функция органа, тем более развит сосудистый аппарат. Тем более уплотнены стенки потока, к тем сильнее их ритмическое движение. Функция органа присасывает кровь. Именно она снабжает кровоток двигательными силами, а не стенки сосудов, которые сами развиваются как вспомогательный аппарат для органной функции. Как это следует понимать? Это значит, что кровь течет под воздействием целостной организации жизненных функций, *тела жизни*. Действующие части тела жизни притягивают кровь к себе. К каждому органу относится своя система кровоснабжения. Формирование органа сопровождается

образованием ритмически пульсирующего русла для потока питания. *Кровь автономна в своем движении.* Ее невозможно представить покоящейся, т.е. нуждающейся в моторе для своего движения. Она *изначально подвижна.* Чем более дифференцированы органы, чем более выражена их полярность, тем сложнее должно быть кровообращение и тем большее значение приобретает управление мускулатурой сосудистой стенки.

Это подводит нас одновременно к значению прогрессивного развития органов для кровообращения. Что отличает животного от растения? Любой орган растения является листом. Это значит, что все органы, по сути, равноправны. Каждый из них схож с растением в целом. *Все есть лист.* Поэтому из каждого органа можно вырастить растение. В нем особенно много регенеративных сил. *У животного каждый орган становится частью целого.* Каждому чего-то не достаёт до целого организма. И именно поэтому он и является настоящим органом. Куда же делась эта недостающая часть, эта отсутствующая возможность стать целым, отсутствующее сходство с целым? Вместо этого животное способно к развитию *внутренних душевных* переживаний. То, чего не хватает животному в отношении *внешних* сил роста и формирования, проявляется у животного в форме душевной *внутренней* жизни. Именно в результате этого у животных происходит дифференцировка нервного и обменного полюсов, а вслед за ними и циркуляции, как уравнивающей силы между полюсами. Органы животного указывают на столь же многообразные формы душевной жизни. Душа живет вовсе не отдельно от органов, напротив, она пользуется ими для осознания себя. Поэтому развитие органов – это то же самое, что и развитие души, ведь особенностям развития каждой системы органов соответствуют особенности развития душевных функций. Чем более развита *нервная система*, тем в большей степени возможно развитие *представлений* из примитивнейших душевных переживаний. Но одновременно с этим дифференцируется и *обмен веществ*. В ногу с этим развитием идет более тонкое формирование *волевой жизни*. А между этими полюсами находится *циркуляция*, которая должна все более усложняться, чтобы посредничать между полюсами сознания и воления. Высокоразвитое кровообращение является выражением высоко развитого душевного начала, в тех организмах, где кровь присасывается гармонично всеми частями, а чудесное строение сердца становится все более утонченным в результате совместных усилий всех органов периферии. *Сердце можно понять только исходя из периферии*, а кровообращение нельзя понять от центра, от сердца. Подобно тому, как сердце гипертрофируется в том случае, если какой-то орган, например, мышцы тела, требуют слишком много крови, так и своем *нормальном* развитии (а не только в *избыточном*) сердце определяется периферией.

После всего этого нас не повергнет в изумление тот факт, что все душевные переживания человека, особенно жизнь его чувств, тесно связаны с движением крови. Радость, боль, гнев, страх, стыд связаны с определенными движениями крови. Наше Я осознает эти чувства благодаря присутствию им телесным процессам циркуляции. Также и наши представления не оставляют равнодушным кровообращение. Если мы представляем движение наших конечностей, то кровь устремляется к ним. Если мы напряженно размышляем, то

кровь течет к мозгу и органам брюшной полости, если мы представляем лимон, то начинают работать наши слюнные железы, также присасывая кровь. Короче говоря, каждое представление о какой-либо системе органов заставляет кровь течь к этим органам. Наша душа постоянно живет в органах, и хотя бы на основании вышеуказанных явлений можно сказать, что она движет кровью. Чувства и осознание представлений об определенных органах всегда связаны с циркуляцией. Итак, мы видим, что развитие органов в эволюции животных – то же самое, что и развитие души, и что именно развитие души делает кровообращение все более сложным. Обычно говорят, что душевная жизнь все более выступает на первый план по мере развития нервной системы. Но нервная система отражает только степень развития той части душевной жизни, которая обращена к органам чувств и представлениям, а другие органы отражают развитие остальной части душевной жизни. Общее развитие органов является одновременно выражением душевного развития. Так как кроме чисто *физиологического* значения, которое хорошо изучено современной наукой, у органов есть также *психическое* значение. В процессе их становления душа освобождается. Она продолжает жить в них. Кровообращение является взаимосвязью, ритмическим уравниванием между органами обмена веществ и нервно-чувственной системы, т.е. между полярностями души: представлением и волением. В человеке являет себя истинный двигатель крови – душа. Именно на примере человека становится ясным, что душевное заставляет кровь двигаться по телу. В движениях крови при страхе, радости и других душевных порывах проявляется Я человека, то, как оно себя переживает в циркуляции крови. В мире других организмов душевное скрывается в органах, между которыми осуществляется кровообращение. У человека душевное становится явным, т.к. движение крови становится выражением душевной жизни.

Сердце можно понять только как результат совместной деятельности всей периферии. Требуется только вспомнить, какое влияние на образование сердца оказывает развитие легких. Продольное членение сердца является результатом развития легких. Чем больше вдыхается чистого воздуха, тем больше членение сердца. Также и разделение на два желудочка является проявлением формирующейся полярности верха и низа. Это разделение появляется впервые у круглоротых, когда кровь и лимфа разделяются, и начинает формироваться голова. Верх и низ обособляются друг от друга. А когда воздух легких пронизывает кровообращение, когда кровь становится артериальной, тогда разделяются левая и правая часть сердца. Было бы интересно проследить связь вмешательства легочного дыхания в циркуляцию с душевным развитием. Наверняка и здесь можно увидеть, как формирование периферии влияет на развитие величайшего произведения искусства организма – сердца. Над ним поработали все органы; чем больше развита полярность органов, тем более отчетливо возникает в середине ритмический гармонизатор этих полярностей – сердце. Сначала полярностей нет. В одноклеточном организме, в недифференцированной массе оплодотворенной яйцеклетки они еще не проявлены. Потом полярность проявляется более отчетливо, а с ней и первые ритмические уравнивающие движения. У человека полярность между системами органов выражена в наивысшей мере, поэтому именно у человека происходит

развитие самой чудесной формы и функции сердечного организма.

Кто говорит, что сердце подобно насосу осуществляет кругооборот крови, то не учитывает того, что этот так называемый насос сам возникает из крови. Понятие насоса оказывается неприменимым в том случае, когда насос является производным этой насосной жидкости. Тот, кто так мыслит, подобен тому, кто утверждает следующее: когда человека позвали на помощь, и он спешит к зовущему, то не зов помощи побудил его к движению, а его ноги. Конечно, можно признать и эту точку зрения, но речь идет о том, чтобы понять, как этот крик о помощи смог повлиять на ноги. А в случае сердца надо понять, как его на первый взгляд механическая функция может являться результатом полярных проявлений жизни, и как становление души, которая формирует организм как инструмент своего осознания, проявляется в развитии кровообращения. Все уплотнения сосудистой стенки являются лишь следствием повышения органной функции и дифференцировки органов. Подобно тому, как при гипертрофии сердца повышенная функция периферии способствует возникновению более *сильного* «насоса» в сердце, так и сердце в целом возникло из периферии, в результате усложнения потока крови. Подобно тому, как повышенная функция органа способствует возникновению капилляров и утолщению стенок артерии, возник весь сосудистый аппарат. Как истинный двигатель проявляет себя душевно–духовное начало, которое лишь в результате дифференцированного полярного развития органов может быть осознано...

В то время, когда было открыто кровообращение, человеческий организм было принято описывать с помощью механических понятий. Люди той эпохи стремились к тому, чтобы все, включая человека, познать как *машину*. Потому что машину легче понять. Особенно если знать закон, по которому она построена. Эти машинные, механистические понятия в отношении организма были необходимы, чтобы освободиться от запутанных представлений древней медицины. В наше время можно снова достигнуть понимания человеческого организма как носителя душевно–духовного начала, не привлекая этих старых представлений. Тогда на место «душегубной» доктрине о сердце–насосе должна прийти истина: *кровь, то есть душа, движет сердцем.*

б) О художественной деятельности

– *Опыт элементарной лепки в первых трех классах*<sup>131</sup>. Хелла Лёве.

Помимо рисования форм и рисования красками с детьми в первых трех классах я также регулярно занималась лепкой. Предыстория была такова:

Летом 1986 года я второй раз взяла первый класс с 36 детьми в Свободной вальдорфской школе в Креервальде. Каждый классный учитель первоклассников знает, что для детей, даже если у них есть опыт детского сада, нелегко включиться в большое новое сообщество, в котором к ним предъявляются новые требования. Как быстро выяснилось, в этом новом классе сошлись разнообразные дарования, а также влияния разнообразных народов, языков и религий. В этой

---

<sup>131</sup> Loewe, Hella: *Элементарная лепка: Образование воли через постижение форм в первых трех классах школы.* NWWP Verlag 2004 Stuttgart. ISBN: 3–9808485–8–2

мультикультурной среде естественно возникли видимые и ощущаемые напряжения в социальной сфере, которые привели к агрессивному поведению у некоторых детей. Другие дети при этом получили довольно серьезные физические травмы, не говоря уже о душевных. Поведение детей, которые пока еще не были способны к социальному взаимодействию осложняло и даже часто мешало осмысленной работе в первой части занятия (блок занятия, который длится ежедневно с 8 до 9.45), где прежде всего происходит работа с общим ритмическим движением, говорением и пением (обычно в большом круге). На переменах в школьном дворе также часто возникали чрезвычайно критические ситуации. Обычные педагогически меры, которые я применяла, были недостаточно плодотворны. Я не была готова и не хотела отвечать за эту ситуацию в течение длительного времени. Поэтому для меня все более насущным становился вопрос: как можно застоявшуюся агрессию, которая выражается с помощью физических действий детей, которые своими руками толкают других, бьют, мучают и душат (что едва ли является выражением детской жажды действий, но скорее выражением страхов и неуверенности), перевести в какую-то осмысленную деятельность?

В качестве ответа на этот вопрос ко мне пришла следующая идея:

Я хотела дать детям в руки компактный, земной материал, с которым они должны работать – землю, глину. Мне захотелось с ними (и не только с ними, но и со всеми детьми в классе) заняться совместной лепкой. Почему именно лепкой? – спрашивали меня позже. Поскольку я сама часто и с огромной радостью занималась лепкой до этого и знала, какое благотворное, освобождающее воздействие оказывает лепка на упражняющегося. Таким образом я представила, насколько целительно было бы, если бы выделяющиеся своим поведением дети могли выпустить, перевести свою накопившуюся агрессию и страхи в работу с пластическим материалом, с приятной на ощупь глиной. Я также рассчитывала на положительное влияние того, что дети будут действовать обеими руками всей поверхностью, безо всяких ограничений и при этом будут учиться чувствовать ладони. Я надеялась, что благодаря такой волевой деятельности, я смогу помочь всем детям. Именно художественно–терапевтические упражнения, думала я, должны помочь. После того, как я приняла это решение, во мне активно пробудилось чувство ответственности по отношению к учебному плану и моим коллегам. Почему? Заниматься лепкой в первом классе (по моим тогдашним представлениям) было нетипично для вальдорфской школы; некоторые классные учителя не лепили ни с первоклассниками, ни со второклассниками никаких фигурок из воска перед Рождеством. Лепка элементарных, непредметных форм из глины в первых трех–четырёх классах признавалась немногими коллегами лишь в качестве части учебного плана в скульптурно–художественных занятиях. Поэтому я чрезвычайно благодарна своей тогдашней коллегии Свободной вальдорфской школы в Креервальде, которые предоставили мне полную свободу в том, чтобы идти этим необычным путем с детьми первых трех классов. Коллеги следили за моей работой и задавали мне вопросы (особенно на начальной фазе) с абсолютно критическим, но одновременно и благожелательным интересом.

Одному опытному доценту семинара вальдорфской педагогики в

Свободной высшей школе в Штутгарте, которая прежде чем прийти на семинар преподавала школьникам всех возрастов, я рассказала о своем решении. Именно благодаря ее инициативе вскоре после того, как я начала заниматься с детьми лепкой, образовалась маленькая группа коллег, которые хотели участвовать в проведении педагогической исследовательской работы, посвященной лепке в первых трех классах. Среди них были еще два доцента Свободной высшей школы в Штутгарте, которые как и вышеупомянутый доцент имели опыт в лепке и скульптуре. Все трое побуждали меня к тому, чтобы я делала то, что мне кажется правильным в отношении вверенных мне детей и то, чего требовала жизнь, независимо от того, что является общепринятым. Эта рабочая группа, в которую вначале входили и три классных учителя других вальдорфских школ, на протяжении трех лет из-за нехватки времени собиралась очень не часто. И все равно благодаря этой интенсивной совместной работе удалось разработать методический подход к лепке элементарных форм с детьми начальных классов, который по сути соответствует указаниям Рудольфа Штайнера. Во время каждой новой встречи в группе обсуждался практический педагогический опыт (который я приобретала с детьми в моем классе) для его включения в поиск подходящих форм. При этом были разработаны простые ясные формы, которые легко ложатся в маленькие детские ручки. Учитывая возраст детей, мы избегали в этих формах любых образований резких граней, острых углов, пустот и внутренних пространств. В результате возникли наполненные и одновременно с этим ясные формы. Обработка поверхности и лепка форм на твердой поверхности были исключены. Одновременно с этим начался поиск указаний Рудольфа Штайнера по лепке для данного возраста, и постепенно были найдены важные вещи. Так возник этот ряд форм, обоснованный с точки зрения человековедения. Речь при этом идет о выборе форм, возникших в результате вышеописанной совместной работы, дополняющихся некоторыми формами, которые были разработаны мной уже самостоятельно. Этот ряд форм может оказаться полезным для интересующихся педагогов, а также терапевтов и родителей в качестве примера для их собственной работы с детьми. Что касается того класса, который дал импульс к этой исследовательской педагогической работе, можно кратко сказать следующее: художественная работа в области лепки и живописи усиливалась регулярными занятиями лепкой осенью и зимой, при этом один день в неделю мы посвящали рисованию. Рисованием форм дети занимались и дальше эпохами по 3–4 недели. Это удивительно гармоничным образом повлияло на весь класс. Особенно агрессивные дети с течением времени все лучше входили в эту последовательно проводимую волевою деятельность пластического создания форм и при этом все больше учились управлять своей собственной волей.

*Тот, кто понимает смысл языка,*

*тому мир раскрывается*

*в образах;*

*тот, кто слышит душу языка,*

*тому мир раскрывается*

*как сущность;*

*тот, кто переживает дух языка,*

*того мир одаряет  
силой мудрости;  
тот, кто может любить язык,  
тому он дарует  
свою собственную силу.  
Поэтому я хочу обратить сердце и разум  
к духу и душе  
Слова;  
и в любви  
к нему себя самого  
впервые ощутить целостным.*

Рудольф Штайнер

– Об обращении с языком и словом<sup>132</sup>. Барбара Деанжан фон Стрюк.

Знаем ли мы, что мы делаем, когда мы говорим и запечатлеваем наши мысли, чувства и волевые импульсы в воздухе в виде звуков и форм? Язык является не просто средством коммуникации, он может служить выражением всей нашей человеческой сущности. Если мы, сознательно переживая, погружаемся в процессы словообразования, если мы пытаемся снова обрести единство с нашей речью, тогда мы можем найти новые пути к самим себе. В языке и речи скрыты тайны, которые тесно связаны с загадками человека и мира.

Современная цивилизация страдает бедностью речи и речевыми нарушениями. Если же у человека больше нет возможности выразить в речи состояние своей души, тогда остаются лишь два пути: он может замкнуться в себе, уйдя в мир собственных мыслей, или же он может с помощью действий, в случае необходимости, с помощью насилия поделиться с миром своими ощущениями. Душевный аутизм и хаос могут быть следствиями того, что язык больше не способен быть посредником между душами.

Прообразом речи, соответствующей человеку, может являться лишь присутствующее в процессе речи человеческое Я. Овладение языком определяется тем, что Я пребывает среди других человеческих Я. Но из-за того, что услышанное и произнесенное слово заменяется СМИ, оно теряет свои усиливающие Я и гармонизирующие силы и вместо воодушевления вызывает в людях автоматизм их мыслительных, эмоциональных и волевых привычек.

Но в правильно высказанном слове может адекватно выразится не только душа. Речевые процессы точно также действуют вовнутрь, физиологически формируя и оживляя с помощью преобразованного благодаря речи дыханию все органы тела. В пластической проработке тела речью заключена предпосылка гармоничного индивидуального развития. Человек может усиливающим или же ослабляющим образом воздействовать на свой физический, душевный и духовный организм в зависимости от того, как он обращается с речью. Отсюда возникает ответственность, которая выходит за рамки отдельной судьбы и охватывает все человечество. Чрезвычайно трудно постигать живые речевые

<sup>132</sup> Denjean–von Stryk, Barbara: Заговори, чтобы я тебя увидел... Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1996

процессы в понятиях и находить правильные слова для сущности слова. Речь настолько подвижна, что ее невозможно полностью познать с помощью обычного мышления. Свойственные ей процессы необходимо осознанно повторять, чтобы пережить их живость...

Тот, кто говорит о языке, не может не говорить о человеке, поскольку одно обуславливает другое. Взаимодействия между языком и человеком можно наблюдать вплоть до уровня телесных функций. Поэтому была сделана попытка связать различные речевые процессы и импульсы с духовно-научным человековедением. «Человек познает материальное бытие только за счет того, что человек знакомится с работой духовности конкретным образом в материальном бытии». Для того, чтобы непрофессионалам было легче понять довольно сложные процессы, необходимо изучать эти процессы в их жестах и повторять их. С помощью многочисленных примеров даются указания того, как идти по пути, выводящем из тупика разрушения и обеднения речи. Ведь за многими словами, которыми мы ежедневно пользуемся по привычке, стоит Слово, способное раскрыть свои целительные, творческие и духовные силы, если человек готов правильным образом воспринять это Слово.

К сущности слова можно приблизиться самыми разными путями. Прежде чем человек будет способен к тому, чтобы измениться в своей речи, работая над ней, он может создать познавательные предпосылки для этого через взаимосвязи между человеком и речью. Религиозные, философские или духовнонаучные работы на эту тему могут побудить его к первым самостоятельным размышлениям о языке и речи и таким образом привести его к готовности воспринимать, что приведет к возникновению новых вопросов и к новым поискам. Удивительно, сколько замечательных личностей, начиная с древности и до настоящего времени, занимались процессами речи и дыхания, и как многому можно научиться в этой области даже чисто познавательно. Так, например, Платон разработал очень образное пластически-цветовое учение о звуках. В уста Сократа он вкладывает следующие слова:

«Мы должны пережить, насколько сам Бог является истинным творцом поэзии и ее декламации. Людей, художников Бог использует как инструменты, для того, чтобы выразить себя через них внятными для нас образом».

Подобные представления можно связать с собственным опытом и переживанием речи, и в этом вторичном ощущении речевых процессов будут созданы предпосылки для того, чтобы открыть сердце для тематики, которая затрагивает каждого из нас.

Без этого обновленного слушания невозможна обновленная речь. Это вслушивание мы можем пробудить и развить с помощью упражнений, если мы сделаем так, что вопрос о говорящей человеческой сущности станет жить в нас. Совершенно инстинктивно наша собственная речь или же речь другого человека доставляет нам радость или же неприятные ощущения, которые мы можем внутренне повторно ощутить, вызвав из памяти звучание, локализацию и качество голоса, и обратить внимание на то, воздействует ли на нас речь как нечто текучее или же застойное, живое или же застывшее, трогает ли она нас, увлекая за собой, или же оставляет совершенно безучастными, является ли она



четкой и расчлененной, или неясной и смазанной. Для того, чтобы воспринять это более сильно, мы должны научиться, как описано в первой главе, прослушивать высказывания и обращать внимание на то, *как* что-то говорится. Рассудочное сознание должно частично уснуть, чтобы пробудить сознание сердца. Когда мы восприняли речевую формирующую силу и цвета звуков души другого человека как художественный акт, тогда мы особым внутренним образом встречаемся с человеком, который говорит, даже если мы в какой-то момент и не прислушиваемся к тому, *что* он говорит.

В отношении собственной речи это сделать сложнее, поскольку любому творческому процессу мешает размышление о нем. Таким образом, нашу собственную речь мы можем слушать лишь после того, как она прозвучала, задавая себе вопрос: как прозвучало то, что только что было сказано, в виде какого звукового образа мы переживаем то, что остается после произнесения наших слов, какие образы, какое настроение возникает в душе, когда мы в эхе нашей речи переживаем нас самих? Затем мы можем исследовать, звучит ли наша речь пискляво, резко или же гулко, не принуждает ли нас постоянная хриплость к шепоту, не приводит ли чрезмерно быстрая речь к постоянным оговоркам и истощению. Какие речевые обороты мы чаще всего стремимся употреблять, научившись им когда-то и теперь употребляя их совершенно ненамеренно? Говорим ли мы лишь потому, что мы просто не можем молчать, или же потому, что мы хотим поделиться чем-то важным? Легко ли нам говорить, или же для нас переход от внутреннего мышления и чувствования к слову каждый раз представляет собой болезненный переход порога? Наполненные добродушным юмором, мы можем как-нибудь попробовать изобразить самих себя, осознанно подчеркнув, насколько это возможно, собственный чрезмерно высокий нервный головной голос, для того, чтобы затем, играя, некоторое время попробовать, как ощущаются более глубокие звуки. После того, как мы некоторое время поупражнялись с внутренним *«после-прослушиванием»* своей речи, мы можем дополнить его *«пред-прослушиванием»* своих слов до их произнесения. В нормальной ситуации это очень сложно делать часто. Но постепенно мы можем воспитать в нас привычку, например, после возникновения паузы в разговоре внутренне прослушивать первое предложение, которые мы хотим сказать, стремясь к тому, чтобы оно звучало как можно более пластичным и звучным образом *до того* как мы сделаем его слышимым для других людей. Речь и дыхание успокаиваются и упорядочиваются вследствие таких упражнений, и мы можем начать чувствовать свою ответственность за процесс, который обычно протекает по привычке. В нас возникает новая социальная сила, когда мы вместо того, чтобы постоянно выходить на передний план посредством говорения начинаем упражняться во вслушивании и восприятии.

Чаша, в которую пролилась кровь Распятого, и копьё, которое его ранило, составляют содержание мистерии Грааля. Мы можем ощутить их как прообразы слушания и говорения. Через ухо человек воспринимает голос говорящего и, слушая, воспринимает его Я. Но слово может и ранить, подобно копьёю или же исцелить, в зависимости от того, произносится ли оно из нашей низшей человеческой природы, или же идет сверху, преодолевая материальность.

Слушание и говорение должны жить в гармонии, для того, чтобы возник социальный дыхательный процесс. Пред–прослушивание, вслушивание, и после–слушание являются предпосылками гармоничного речевого процесса, который важен как для отдельного человека, так и для человеческого сообщества.

При правильном слушании душа раскрывается словно бы во внутреннем вопросе, который может привести к решению не только приблизиться к собственной речи с позиции восприятия, но и работать над ней. Насколько сложно преодолеть речевые привычки мы можем ощутить, когда мы попытаемся исключить из своего лексикона какое-то слово или некрасивый речевой оборот. Несколько дней может потребоваться лишь для того, чтобы замечать это слово в своей речи, позже мы будем замечать данный оборот когда он только что вырвался из нас. Возможно, лишь по прошествии нескольких недель мы станем способны словно стражи охранять порог произнесения и задерживать те слова, которые мы на самом деле вовсе не ходим говорить. Это упражнение, которое состоит из маленьких, возможно удручающе медленно совершаемых шагов. Процессы и явления, которые мы хотим взять в свои руки для того, чтобы научиться владеть своим словом, являются огромными, поскольку они связаны с преодолением собственного эгоизма. Еще одна возможность приближения к речи с позиций познания и одновременно чувствования, заключается в том, чтобы ясно осознать значение понятия, которое стало бездушным. «Мы умеем догадываться о значении слова, чувствуя его». Так, если почувствовать слово «убеждение», возникает слово «рождение», появление на телесном уровне. «Убеждение» является сходным процессом в душевной сфере. То, что происходит в душе, когда она пронизывается каким-то убеждением, становится наглядным. Так в слове «поВСЕдневность» можно пережить всеобъемлющую полноту, которую можно увеличить до ВСЕленной. Мы можем научиться ощущать, что в слове «значение» скрыт знак, или же в слове «другой» живет друг. Если человек станет более чувствительным по отношению к жестам звуков и слогов, тогда он постепенно сможет пережить, что даже в маленьких слогах, таких как в–, воз–, рас–, за– выражено нечто сущностное. Внимание и вдохновение, возвышенность и возникновение, раскрепощение и рассудок, или же затухание и заключение проявляются в этих на первый взгляд столь незначительных приставках, которые придают словам самые разные жесты. Наше переживание речи станет более насыщенным, если мы начнем слышать в звуках внутренние жесты мыслей. Если же человек хочет еще глубже проникнуть в сущность языка, он может попытаться превратить понятие во внутренний образ, пробудить его. Для этого подходит афористическое высказывание, стих или же отрывок художественной прозы. Вначале можно прочитать эти слова или же тихо проговорить их, вспомнив содержание. Если затем при втором прочтении переживать каждое слово как образ и *двигаться* в этих образах и от образа к образу, тогда для человека открывается новый мир. Часто используемая молитва К.Моргенштерна может приобрести более глубокий и живой характер следующим образом:

*Перед проговариванием*

Проговаривание

*Внутренне склониться к Земле, или же*

*видя перед собой поле, и мысленно подходя*

*к нему, сказать:*

Земля,

*Почувствовать связь с растениями*

*и увидеть, как они начинают*

*зарождаться и появляются из земли:*

принесшая нам это

*Расшириться до Солнца, ощутить*

*силу его лучей, его тепло*

*и свет:*

Солнце,

*Пережить, как растения*

*выпрямляются, тянутся к Солнцу,*

*растут, выпускают листья,*

*цветы и плоды:*

благодаря которому это созрело.

*Принести Солнцу свое*

*человеческое тепло и*

*благодарность:*

Любимое Солнце,

*Снова склониться к Земле*

*и обнять ее своей любовью:*

Любимая Земля,

*Увидеть оба небесных тела перед собой*

*и в жесте внутреннего отказа*

*отослать силы забвения:*

Вы никогда не будете забыты.

– Почему эвритмия? Уприке Вендт, Хелга Даниел.

После четырехлетнего исследования педагогической эвритмии в 1–4 классах один голландский коллега констатировал следующий факт: «Эвритмия для вальдорфской школы – как соль для супа». Это очень меткое описание задачи эвритмии в школе. Эвритмия работает над способностью к концентрации школьников и вызывает у них желание учиться. Она развивает умение учиться за счет того, что дети включаются в художественную деятельность.

*Вопрос: как это осуществляется на практике? Каковы цели и задачи преподавания эвритмии?* Речь и музыка – это способности, тесно связанные с сущностью человека. В эвритмии они составляют основу движения. Каждому звуку речи и каждому музыкальному звуку соответствует определенное движение. Если звучит, например, звук «К», то делают соответствующее ему движение. Оно должно выполняться одновременно с произнесением звука. Для того, чтобы выполнять движения, которые соответствуют услышанным звукам, школьникам необходима большая концентрация. Это похоже на игру на скрипке, когда надо очень внимательно прислушиваться, чтобы играть без фальши. То же относится к жестам музыкальных звуков, интервалов, гармоний и других элементов музыки и речи. С одной стороны, школьники должны очень внимательно слушать, с другой стороны, они должны хорошо знать движения, для того, чтобы выполнить их точно и в правильный момент времени.

*Вопрос: почему звуки речи и музыки переводятся в движения? Ведь у речи и музыки достаточно своих выразительных средств!*

Это связано с ритмикой и динамикой музыки и речи. В эвритмии становятся активными ноги. Они ступают то быстро, то медленно, то ускоряются, то замедляются – следуя за тем, что слышит человек. Таким образом, одновременно осуществляется два различных вида деятельности: координация ног и рук, а также приведение их в движение услышанной музыкой или речью. Активность конечностей должна осуществляться одновременно с восприятием. Эта двойная активность требует одновременного обращения вовнутрь и тишины, то есть высокой концентрации, с другой стороны, – своевременного действия. Она получается только в том случае, когда школьник действительно знает текст или музыкальное произведение и у него существует внутренняя связь с ним, то есть он способен немножко предвосхищать его развитие, чтобы успеть своевременно начать движение. Только в этом случае возникает чувство согласованности. Благодаря исполнению сотен стихов и музыкальных произведений на протяжении обучения в школе, у детей возникает личное отношение к литературе и музыке. У школьника появляется внутреннее чувство стиля и одновременно с этим способность суждения о подлинной художественной ценности произведений.

*Вопрос: в каком соотношении на уроке находятся активность отдельных школьников и класса в целом?*

Мы не останавливаемся на солирующей активности отдельных школьников. Структуры речи и музыки могут отражаться в различных группировках. Ученики двигаются сообща, при этом каждый несет ответственность за отдельный аспект этого движения. В пьесе, например, можно выделить верхний и нижний голос или различные инструменты. Целостность исполнения получается лишь в том случае, если каждый участник выполняет движение в правильный момент времени, при этом все в группе должны иметь общее представление о движении в целом. Это развивает способность к широкому кругозору и социальную компетентность! Кроме этого, занимаясь эвритмией (как и другими предметами), ученик узнает, что новые способности развиваются только путем постоянных упражнений. Переживания успеха пробуждают желание учиться и осваивать все новые области.

*Вопрос: так, речь идет о чем-то большем, чем обучение движению?*

Эвритмия обучает наряду с освоением пространственных форм и процессов движения, также и общечеловеческим навыкам, которые могут пригодиться детям и подросткам в других областях и в последующей жизни: это концентрация, умение слушать, точное восприятие, желание учиться, способность учиться, ощущение тишины, чувство истинности, сопереживание, координация рук и ног, присутствие в настоящем моменте, быстрое реагирование, широкое видение взаимосвязей, социальная компетентность. Все эти навыки, как в когнитивной, так и в эмоциональной и волевой сфере, в равной мере необходимы для движения и, следовательно, развиваются и оттачиваются в процессе его выполнения.

Из этого также со всей очевидностью вытекает, что для передачи вышеназванных навыков детям и подросткам, необходимо обладать тонким чутьем как по отношению к детям, так и к самой эвритмии.

*Вопрос: в чем разница целеполагания в различных возрастных группах?*

В детском саду и младших классах многое осуществляется с помощью способности к подражанию. Дети живут историями в движении. Благодаря соединению внутренних образов истории с движением, которое связано с речью, это движение становится гораздо более дифференцированным.

В средних классах дети уже знакомы с большей частью двигательного материала. Тогда наступает черед игр и вариаций. Развивается способность к восприятию тонких оттенков двигательных элементов, что связано с ловкостью и способствует радости от движения и общему художественному чувству.

В старших классах у школьников появляется способность понять внутреннюю логику эвритмического движения и находить этому пониманию собственное художественное выражение.

*Вопрос: есть ли исследования эффективности преподавания эвритмии?*

Насколько мне известно, есть только описание различного опыта преподавания. Но в скором времени начнется образование мастер-класса для эвритмистов. И подобные исследования станут одной из тем этого образования. Если найдется эвритмист, который захочет заниматься этой темой, то будут и результаты исследования.

*Вопрос: не все школьники любят эвритмию. Что надо сделать, чтобы она воспринималась как нечто само собой разумеющееся?*

Это во многом зависит от учителя эвритмии и коллегии. Если в коллегии живет сознание педагогической задачи эвритмии и ее возможностей, то ученики воспринимают ее как неотъемлемую часть вальдорфской школы. Если учитель эвритмии не только хороший артист, но и мастер воспитания, знающий как в соответствии с возрастом увлечь детей занятиями эвритмией, то школьники будут относиться к этому предмету, как и ко всем остальным предметам. Иногда они будут его любить, иногда терпеть, иногда не хотеть им заниматься. Это обычное для школы дело. Но поскольку эвритмия может коснуться глубин души ребенка, это самый сложный предмет в школе. Здесь не соврешь и не скроешься. Ты на виду у всех, без маски перед учителем и своими товарищами. Кто не попытается увильнуть от такой ситуации любым способом?! Но тот, кто все же откроется навстречу этому предмету, тому станет ясно, что эвритмия затрагивает в нем что-то глубоко человеческое – а об этом не говорят вслух. Это сохраняют в своей душе.

*Вопрос: есть ли связь между значением эвритмии в вальдорфской школе и значением художественной эвритмии в мире? Какое значение для школьников могут иметь профессиональные постановки?*

Прежде всего, важно, чтобы учителя эвритмии продолжали художественную деятельность и показывали школьникам свои выступления, например на праздниках года. «Она может, по крайней мере, сама делать то, что

она требует от нас!». Если же ученики увидят профессиональное выступление эвритмистов, и заметят разницу со стараниями их собственного учителя, то их понимание эвритмии станет еще более глубоким. Они могут прийти к истинной встрече с искусством.

– О методике познания человека в пластическом, музыкальном и речевом аспектах. Рудольф Штайнер<sup>133</sup>

*«... Как следует понимать эфирного человека? Чтобы понимать эфирного человека, для этого необходима более серьезная подготовка, чем та, что практикуется в наше время для понимания человека. Для этого следует вжиться в пластическое формирование, узнать, что округлость или угол формируется внутренними силами тем или иным образом. С помощью того, что помогает познать общие законы природы, невозможно познать эфирное тело. Эфирное тело можно познать лишь с помощью того, что попадает в одухотворенные руки. Для этого ни один семинар не должен проходить без художественной деятельности в области лепки и скульптуры, исходящей из внутреннего человека. Если такой предмет отсутствует, то это отражается на воспитании гораздо более неблагоприятным образом, чем если ученик не знает столицу Румынии или Турции, или название какой-либо горы. Это можно посмотреть в энциклопедии. Много из того, что сегодня спрашивается на экзамене, вовсе не является необходимым в жизни. Ничего страшного не случится, если обо всем этом справляться в энциклопедии. Но еще не существует такой энциклопедии, с помощью которой можно было бы ознакомиться с той подвижностью, с тем умелым знанием и знающим умением, которыми следует обладать для того, чтобы познать эфирное тело, которое не следует природным законам, а пронизывает своей пластической деятельностью всего человека.*

*А к астральному телу и подавно не подступиться с помощью закона Гей-Люсака, и даже знание всех законов акустики и оптики в этом не поможет. К астральному телу невозможно подойти с помощью этих абстрактных эмпирических законов. То, что ткет и пребывает в астральном теле не доступно такому рассмотрению. Если же внутренне познать, чем является терция или квинта, то можно внутренне пережить эти соотношения (но не так, как делает акустика, а с помощью внутреннего музыкального видения), можно внутренне музыкально пережить гамму, и тогда можно пережить то, что происходит в астральном человеке. Дело в том, что астральное тело человека – это музыка, а не естественная история, не естественная наука и не физика. Можно дойти до того, чтобы в формирующей деятельности человеческого организма проследить, как музыка астрального тела формирует человека. Она начинается здесь, в центре лопатки и излучается сначала в приму. Переходя к секунде, она образует плечо, а переходя к терции, – предплечье. В терции мы имеем различие между мажором и минором, так и в предплечье у нас две кости, а не одна. Одна кость (лучевая) представляет минор, а другая (локтевая) – мажор. Кто рассматривает внешнюю человеческую организацию в*

---

<sup>133</sup> из: Рудольф Штайнер: 3 лекция от 10 апреля 1924, Штутгарт, GA Nр. 308, Domach 1986:

ее связи с астральным телом, тот должен заниматься этим не как физик, а как музыкант. Он должен знать внутреннюю формообразующую музыку человеческого организма.

Если Вы проследите анатомический ход нервов в человеческом организме, то в результате этого Вы никогда не поймете смысл этого хода нервов. Если же проследить этот ход с музыкальной точки зрения, с пониманием музыкальных соотношений (с внутренним глубоким слушанием, а не с точки зрения физической акустики), если Вы таким образом проследите за ходом нервов, если Вы музыкальным взглядом, духовно-музыкальным взглядом проследите, как эти нервы выходят из конечностей и направляются в спинной мозг, а там натягиваются подобно струнам, и оттуда продолжают в головной мозг, то благодаря такому музыкальному рассмотрению вы получите самый чудесный музыкальный инструмент человека, который построен астральным телом и на котором играет Я-организация.

... Однако речь идет о том, ...чтобы знать, что в ораторе живет и действует живой гений языка, и этот гений языка можно изучить. А изучив его, человек познаёт Я-организацию. Какое место занимает преподавание эвритмии в вальдорфском воспитании? Что происходит на этих уроках? Эвритмия подразделяется на тон-эвритмию и речевую эвритмию. Во время тон-эвритмии мы вызываем у ребенка движения, которые соответствуют строению астрального тела. В речевой эвритмии мы вызываем образования, соответствующие Я-организации. Мы осознанно работаем над формированием душевного человека, когда на физическом уровне мы занимаемся тон-эвритмией; мы осознанно работаем над формированием духовного человека, когда мы совершаем физические движения в речевой эвритмии. Подобная работа может основываться только на глубоком понимании человеческой организации. Кто полагает, что человека можно постичь лишь с помощью внешней физиологии или экспериментальной физиологии (которая также является внешней), тот не учитывает следующего факта: если кто-то хочет вызвать у человека какое-либо настроение, то ему следует не стучать перед этим человеком по деревянной доске, вместо этого ему следует сыграть музыку. Так и познание не должно оставаться на уровне абстрактных логических правил, ему следует подняться до постижения жизни человека, постигая не только неживую природу или живое, которое уже стало мертвым или которое представляется мертвым. Если подняться от этих правил к тому, что формируется в пластике, к тому, как каждый закон природы формируется скульптурно, тогда можно познать человека на уровне его эфирного тела. Если начать внутренне духовно слушать, как мировой ритм выражает себя в этом чудесном музыкальном инструменте, который сотворен из человека его астральным телом, тогда познаешь астральную природу человека; при этом необходимо осознавать следующее: первый период обучения заключается в том, чтобы изучить с помощью абстрактной логики физическое тело человека. Далее следует обратиться к пластическому формированию в интуитивном познании: тогда познаешь эфирное тело. Третий период заключается в том, чтобы из физиолога превратиться в музыканта и так рассматривать человека, будто

рассматриваешь музыкальный инструмент, например орган или скрипку, узревая в нем воплощенную музыку. Так познают астральное тело человека. Если на уроке учиться взаимодействовать со словами не только внешне, с помощью памяти, но и пытаться распознать в них деятельность гения языка, тогда можно познать Я–организацию человека. Но сегодня тому, кто при реформе университетского образования, например, в области преподавания медицины, сказал бы: «Познание должно подниматься от обычного изучения к пластическому, музыкальному, а потом и к языковому аспекту», – этому человеку был бы оказан решительный отпор. Люди сказали бы такому человеку: «Но сколько в таком случае должно длиться образование? Оно из без того довольно длительное; а тут еще надо подниматься к лепке, музыке и к речи!». Но на самом деле, оно бы сократилось, ведь существующая сегодня продолжительность обусловлена чем-то особенным. Она обусловлена тем, что обучение останавливается на абстрактно–логическом и эмпирически–чувственном рассмотрении. То есть начинают с физического тела, которое однако не объяснимо из себя самого. Поэтому изучению нет конца и края. Можно изучать все что угодно и сколько угодно, и не будет этому конца, в то время, как это изучение будет внутренне законченным в том случае, если оно будет органично опираться на телесно–душевно–духовный организм. Речь идет не о том, чтобы с помощью антропософии привнести еще одну главу к тому, что уже написано. О, мы можем вполне удовлетвориться тем, что нам дает естественная наука. Мы не боремся с ней. Мы только можем быть ей благодарны, подобно тому, как мы благодарим того, кто сделал для нас скрипку. Что, однако, является необходимым требованием нашего времени, нашей культуры – это взять современное образование в свои руки, пронизать его душой и духом, ведь человек и сам пронизан душой и духом. Необходимо, чтобы художественная составляющая культурной жизни не оставалась неким увеселением наряду с серьезной жизнью, увеселением, к которому мы обращаемся, даже если в остальном мы относимся к жизни духовно. Необходимо признать, что этот художественный элемент как божественная духовная закономерность пронизывает мир и человека.

Мы должны сказать себе: ты видишь перед собой мир. Сначала ты подступаешь к нему с логическими понятиями и идеями. Но сущностное начало мира дарует человеческой природе нечто сверх того, нечто, что исходит из мировой пластики, которая работает из небесных сфер по направлению вовнутрь, подобно тому, как земная сила тяжести работает снизу наверх, исходя из центра Земли. Во все это влечется мировая музыка, которая действует на периферии. Подобно тому, как пластика действует сверху, а физика – снизу путем силы тяжести, так и мировая музыка проявляется в движении планет по окружности. А то что делает человека человеком, то, о чем догадывались в древности, когда писали такие высказывания, как: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог», это мировое слово, мировая речь, – она пронизывает человеческую сущность и в этой сущности становится Я–организацией. Чтобы воспитывать, следует получить на основе познания мира познание человека и научиться переводить это знание о человеке, полученное на основе познания мира, на язык искусства».



Эти высказывания Рудольфа Штайнера наряду с другими его указаниями в отношении учебы можно будет найти в готовящемся к печати труде Армина Хуземанна «Наука о человеке через призму искусства». Пластико–музыкально–речевое человековедение, основы – источники – документация, издательство Свободная духовная жизнь, Штутгарт 2006.

с) О религии – религиозные качества в воспитании. *Элизабет фон Кюгельхен.*

В начале беседы с новым 11 классом на занятиях по религии ученик спрашивает: почему мы должны изучать религию и не можем вместо нее выбрать этику? Я: почему вы хотите изучать этику, что вы понимаете под этикой? Молчание. Я спрашиваю: Что такое этика? Ученик: Я точно не знаю. В конце разговора становится ясно, слово «этика» привлекает тем, что к нему не привязано никаких представлений, это нечто неизвестное. После этого мы приходим к соглашению, чтобы под понятием изучение религии понимать на данный момент «учение о жизни». Глубокое удовлетворение. Затем мы говорим о том, почему слово *религия* так негативно, так «затерто».

Со словом *религия* сегодня ассоциируются разные вещи: в историческом плане и в современном мире возникают мысли о войне, нетерпимости, принуждении, морализме, заповедях, церкви, радикализме, о чем-то «устаревшем», о духовной несвободе, т.е. о многом, что отталкивает. Если же обратить внимание на значение латинского слова «*religio*», тогда наше отношение изменяется: в латыни *religio* означает *связь, поиск отношения, создание взаимосвязей, порядок, обязательства, закон*, т.е. нечто, что является основой существования, что-то, что нужно ценить, на что нужно обращать внимание и о чем нужно заботиться. Конечно, вступление в связь может означать принуждение, но оно может быть и чем-то иным: связывать себя с чем-то, вступать в связь, открывать взаимосвязи и создавать их – просто здоровым отношением к жизни. Для того, чтобы установить связь с какой-то вещью или с человеком, необходим предварительный интерес, обращение внимания, доверие, или же все это может возникнуть благодаря этой связи. Любое познание, любая дружба нуждается в этом. Порядок создает наглядность, уверенность, надежность. Устанавливать связи означает брать на себя ответственность. Отношения нужно поддерживать, все время искать в них новое, расти вместе с ними, иначе они засыпают. Это требует постоянной активности. «*Religio*» в этом отношении является наиболее человеческим видом деятельности вообще.

Желание вступить в отношения, связь означает открытость, самоотверженность, внимание, которые нужно развить, умение воспринимать благодарность. А сущностью отношений всегда является взаимное дарение и принятие. Это касается и наших отношений с божественным, несмотря на то, что здесь (как и в других областях) нам гораздо привычнее брать (и просить), чем давать.

Если посмотреть на значение слова, как это только что было описано, тогда становится ясно: подобное поведение сегодня высоко ценится под названием «социальная компетентность». Социальная холодность отражает неуверенный, бедный религией мир, где на любую просьбу следует вопрос: А что

я получу взамен?

Как мы можем воспитать социальные способности? Маленький ребенок еще не понимает увещаний и заповедей. Грудные дети и малыши чрезвычайно открыты, настроены на окружающий мир и готовы подражать ему. Эта способность к подражанию является чистой волей, жадной деятельностью. Ребенок является волевым существом, он постоянно находится в движении, повторяя за многими, упражняясь. Этот волевой жест, связанный с открытостью и отдаче себя окружающему миру побудил Рудольфа Штайнера к тому, чтобы сказать, что ребенок в первые годы своей жизни живет в «телесной религиозности», он весь отдается, весь в поиске отношений и взаимосвязей! Ребенку нужно, чтобы его окружение было таким, чтобы стоило ему подражать, чтобы вокруг него были люди, которые прилагают усилия к тому, чтобы быть достойными подражания – в мыслях, чувствах, жестах, действиях. Поскольку ребенок все (шумы, цвета, наше бытие) воспринимает безо всяких фильтров и запечатлевает в своем теле, то все, что он переживает, непосредственно воздействует на образование его тела и содержание его души. У маленького ребенка отношение к миру чисто чувственно, он живет в органах чувств – глазах, ушах, движении, а не в размышлениях. Мысли и чувства являются такими же фактами, как и стол. Душа и тело при этом действуют все время вместе. Для социального воспитания Рудольф Штайнер считал важными следующие три качества, которые необходимо развить: благодарность, любовь, стремление к обязательствам (или внимание к действиям других и к своей собственной работе)<sup>134</sup>. Они вытекают одно из другого, это трехчастный шаг, который можно сопоставить трем ступеням школы – начальные, средние и старшие классы, и которому должны методически соответствовать все предметы.

На первой ступени необходимо задействовать волю к благодарности, на второй – волю к любви, и на третьей – к работе, любовь к ответственности.

Первая ступень охватывает время до школы и продолжается до четвертого класса (до Рубикона): если то, чему ребенок подражает и переживает, достойно благодарности, тогда на нас изливается благодарность ребенка. Здесь, естественно очень важно, чтобы ребенок мог пережить, что мы сами благодарны и выражаем эту благодарность. То, что мы благодарны за тепло, свет и воздух, за красоту цветка, за доброе слово, за хлеб насущный, действительно благодарны, радуемся этому. Произносить молитву как благодарность перед едой имеет смысл лишь тогда, когда человек действительно испытывает благодарность. Тогда наше чувство благодарности наполняет ребенка. Если мы говорим молитву только потому, что за столом сидят дети, тогда как правило, начиная с 9 лет, ребенок больше не захочет молиться, поскольку мы научили его, что благодарность и молитва перед едой или же вечером – это детские глупости. И это означает, что следуя примеру взрослых он оставляет благодарность и молитву, чтобы стать взрослым. «Почему мы молимся?». Ответ: «Потому что, я благодарен Богу!», а не потому что другие голодают или что-то подобное;

---

<sup>134</sup> Рудольф Штайнер: Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного человековедения, GA 306, доклад от 20.4.1923

поскольку в таком случае не нужно будет испытывать благодарности, если, все будут сыты. Мы должны избегать того, чтобы связывать благодарность с какими-то условиями! В этом отношении великими воспитателями являются сказки. В них благодарность и помощь просто из желания помочь играют очень большую роль. Важно не надеяться на то, что мы что-то получим, что появится кто-то, кто поможет нам и сделает нашу работу, здесь имеется в виду другое: благодарность связана со свободным дарением, доброжелательностью, «добрым сердцем», готовностью помочь, которые не преследуют никакой цели. Пример: сказка братьев Гримм госпожа Метелица. Кратко сюжет: помощь, связанная с ситуацией (вынуть хлеб из печи, потрясти яблоню), платой является благодарность. Золотой дождь в конце «поскольку ты была такой любезной и трудолюбивой» является неожиданностью и еще одно: золото в сказках означает не только деньги, но и мудрость, человечность, приобретенную для жизни. Свободное дарение и принятие относятся к благодарности, которая не имеет ничего общего с этикой пользы. Злая сестра идет, для того, чтобы получить прибыль. И поэтому в конце она получает «пыль», поскольку она не развивается. Отношение «я делаю что-то, для того, чтобы что-то получить» является смертью всякой благодарности, свободного потока дарения и получения в жизни. Если ребенок чувствует, что это должно идти от сердца, просто так, из свободы, задаром, тогда благодарность может развиваться. В первом классе это «сказочное настроение» присутствует на уроках религии, как и во всех других предметах. С помощью благодарности, умению радоваться, мы вступаем в отношения с миром, человеком, Богом на почве свободы. Вместо того, чтобы поучать ребенка, нужно просто позволить ему пережить благодарность! Говорить спасибо как обязанность, из-за моральных требований противоречит самой сущности благодарности. Возможно, мы сами станем вдруг замечать, что день полон подарков и чудес, а не только стресса. Погруженный в это настроение второклассник с помощью так называемых поучительных историй знакомится со всеми царствами природы: сказки о растениях, сказки о животных, в том числе цветы, которые благодарны за тень, дождь, землю, солнце, а ночью за звезды; животное, которое питается растением и помогает человеку. С ребенком еще говорят все вещи, и благодаря этому он устанавливает отношения с окружающим миром, с миром. Звезды, мох, камни, ночь, ручей – мир разговаривает своей сущностью с сущностью ребенка, все обладает своим местом, временем, выполняет свою задачу, свой исполненный мудрости предопределенный смысл (в том числе увядание и умирание). Ребенок понимает этот язык, учится любить, видеть, начинает чувствовать себя в природе и мире как дома, защищенным, принадлежащим ему. Благодарность, радость, сочувствие, благоговение, внимание, любовь – все это нити, которые создают эти взаимосвязи и одновременно с этим дают ребенку ощущение родины, изначального доверия в собственное бытие.

Еще примеры: паучок, который плетет паутину перед пещерой, для того, чтобы защитить святое семейство, бегущее из Египта от преследователей, которые думают, что в пещере никого нет, поскольку вход зарос паутиной. И вдруг пауки перестают быть безобразными. Первые цветы под снегом, которые возвещают приход весны – надежду, радостное ожидание. Мороз, который дарит

терну его сладость и дает нам зимой силу и здоровье благодаря соку этих ягод. Ребенок учится любить природу, обращать на нее внимание, отвечать ей универсальным чувством благодарности, доверия. Природа переживается как большой живой организм, к которому мы принадлежим, с которым мы связаны, которому мы можем помогать или же вредить. В мире есть что-то, что меня держит, дарит себя мне, заботится обо мне даже когда я бываю совершенно несносным! Эта благодарность разжигает внутри ребенка любовь, благодарность является источником любви к природе, любви к людям, но также и любви к богу. Это универсальное чувство благодарности является основой любой истинной религиозности человека.

Это настроение Рудольф Штайнер выразил в так называемых утренних изречениях для первых четырех классов школы, которые каждое утро произносятся всем классом вместе. В них звучит основной мотив любого преподавания:

Свет Солнца золотой,  
Нам освещает день;  
И духа мощь в душе  
Дарует силу нам;  
Я в солнечных лучах  
Ты силу почитаю,  
Что ты мне, Боже, дал,  
Чтоб с радостью я мог  
Трудиться и учиться.  
Ты даришь свет и силу,  
От нас прими любовь,  
И с нею благодарность.

*Рудольф Штайнер*

На 9–10 году жизни ребенок видит мир отделенным от него, «обнаженным», с позиции наблюдателя. Это изменение переживания себя и мира связано со страхами, но также и с усилением самосознания. То, что сейчас является опорой и поддержкой, это любовь, доверие к взрослому, который тоже рассматривается отстраненно, но его руководство, его бытие становится еще более важным. То, что Рудольф Штайнер называет любимым авторитетом, никогда не может выдвигаться ребенку в качестве требования. Но учитель *становится* любимым авторитетом, если он оказывает ребенку поддержку, ведет его и помогает ему в том, что для ребенка актуально. На этой ступени важно и правильно, чтобы ребенок учился из любви к учителю, доверял его руководству, выполнял те задачи, которые учитель перед ним ставит. Задания должны быть ясными, осмысленными, однозначными. Если взрослый связан с ребенком любовью, если он сам выполняет свою работу, свои задачи и обязанности с самоотверженностью и любовью, тогда дети будут следовать его указаниям и это отношение перейдет на деятельность: любовь к деятельности. Возникнет желание «сделать на совесть». Уверенность в указаниях пробуждает доверие к руководству учителя, что значимо, поскольку ребенок пока еще не способен

самостоятельно руководить своими действиями. Поэтому так важно одобрение! «Ты сделал это хорошо, ты действительно постарался» или же «Я знаю, что ты можешь сделать лучше». Побуждение к действию и поощрение от взрослого, которого любят и уважают. Так же важны совместные действия. Ребенок хочет, чтобы его воспринимали. Учитель также должен замечать, когда ребенок совсем не старался. Ученики быстро замечают пустые похвалы. Искренность увеличивает доверие и создает возможность настоящих отношений: любовь прощает и несовершенство. Когда у нас самих есть примеры, идеалы, на что мы смотрим с восхищением, нечто большее, чем мы сами, когда мы стараемся, тогда и ребенок научится любить в нас эти идеалы и научится отвлекаться от наших слабостей, не испытывая разочарования. Все моральные импульсы возникают из любви. То, что я люблю, является для меня ценным само по себе!

Это является атмосферой в которой происходит, например, изучение растений или животных в средних классах. Корова больше не разговаривает, как в сказке. Но корова существует и не для того, чтобы давать мне молоко и мясо, т.е. не для того, чтобы приносить пользу. В противном случае достаточно обращаться с нею только так, чтобы она осуществляла эти цели. Мы описываем существо животного, окружающий мир, в котором ему хорошо живется, с которым оно находится во взаимосвязи. Существо я могу сочувствовать и сострадать. Ребенок удивляется тем качествам, которые есть у коровы: неопишное спокойствие, терпение, выносливость, умение быть целиком в обмене веществ, ритме, повторении; ребенок удивляется тому, как трава, проходя через семь желудков коровы превращается в молоко; удивляется ее спокойной воле. Воля и в нас является магом перевоплощений. Ребенка побуждают к тому, чтобы жить в согласии с природой и миром людей, любить его, сострадать ему, удивляться мудрости, которая живет в природе; из удивления рождается интерес, полное любви исследование какого-то вопроса. А переживание узанного оживляет! Это живо напоминает мне одну прогулку с племянником. Мы взобрались на гору, и нужно было возвращаться обратно. Мальчик устал, начал капризничать и вести себя несносно. «Сколько еще – я больше не могу идти!». С высоты мы увидели лужайку с коровами, и я сказала: «Там мы отдохнем». Видимая цель позволила продержаться еще какое-то время. Когда мы дошли, он рухнул на землю. Лежа на земле, он вдруг заметил корову, которая жевала. И вдруг малыш с радостным криком вскочил на ноги. «Ты видела? Я увидел! Я это увидел! Точно как нам рассказывал С. (классный учитель)». Он заметил как раз тот момент, когда корова отрыгнула сгусток травы, для того, чтобы снова его пережевать. Вся усталость исчезла. Еще один час спуска пролетел незамеченным. Он рассказывал со всей наглядностью все то, что они узнали о корове в школе, и оказалось, что все так и есть на самом деле, он сам это увидел. Узнавание, интерес избавили его от усталости.

Природа человека до пубертата настроена на то, чтобы стать способной любить. Объяснения, касающиеся любви полов, должны быть включены в социальное измерение общечеловеческой любви, любви к миру, любви к Богу. Общечеловеческая любовь является основой признания достоинства человека, умения видеть человеческое достоинство. Каждый человек имеет право на

собственную неповторимость.

Благодарность и изначальное доверие ведут (на языке религии) в мир Бога—отца, частью которого я являюсь, который поддерживает мое человеческое бытие и который является движущей силой эволюции. К этому добавляется любовь к миру людей, отношениям и дружбе человека с человеком, а также знание о том, что существуют кризисы, боль, трудности, которые человек может преодолеть, благодаря которым он может учиться и расти. Ощущение того, что у каждого человека своя судьба, и что люди могут помогать друг другу, ведет еще дальше. В религиозной терминологии это существо Христа присутствует в человеческой любви и является ее средоточием, ее источником. Любовь способна жертвовать, прощать, отказываться, может давать силы и поддерживать! Это дает веру в смысл собственной жизни, в будущее и в судьбу. Именно эти мотивы затрагиваются в религиозных службах для детей, которые Рудольф Штайнер рекомендовал для свободного христианского религиозного преподавания, подобно тому, как воскресные службы для детей «заклучают» в себе то, что является основным мотивом преподавания в младших классах.

Для того чтобы начать разбираться с собственной судьбой и будущим, человеку сначала нужно дорасти до пубертата. В старших классах речь идет о понимании, об основах непредубежденного формирования суждения. С жизнью связаны задачи, цели, работа. Воспитательную задачу этой третьей ступени Рудольф Штайнер называет «любовью к труду», которую необходимо развивать. Авторитет взрослого отступает на второй план, подросток должен развить доверие к собственному мышлению и суждению. Целью становится действие на основе понимания, знания. Ученики очень четко понимают, каковы наши внутренние импульсы к действиям. Самый сильный импульс к самостоятельным действиям вырастает из истинных идеалов и чисто духовных целей, которые я хочу воплотить в мире. Ребенок глубоко воспринимает чувственно—образные, вплетенные в рассказы идеалы, более старший школьник переживает идеалы на примере биографий «настоящих» людей. Идеалы живут в чувствах, идет поиск образов. Ученик старших классов и взрослый способны поднять идеал на душевно—духовный уровень. Тот, у кого есть идеалы, кто может их переживать, тот живет религиозно, т.е. связан с будущим! Идеалы описывают цель человеческого развития, человеческого становления. Они ведут нас далеко за пределы нас самих, они заключают в себе силу трансформации, т.е. они воздействуют на нашу волю из области мыслительно—духовного. Благодаря им вера «двигает горы». Если в нас живут идеалы, тогда нам не нужны никакие заповеди. Три основных жеста: Благодарность – Любовь – Долг (Любовь к труду) на языке религии означают связь с Богом—отцом, сыном и духом. В воспитании они выступают как силы, образующие человека. Но в наиболее явном виде эти три жеста проявляются и изучаются в религиозной деятельности по отношению к самому божественному и идеальному началу. И отсюда они пронизывают повседневную жизнь в виде социальных способностей. Эти качества являются центральными для любых духовных устремлений, для любого вероисповедания.

Рудольф Штайнер обосновал учреждение «свободного религиозного преподавания» для тех учеников, которые не принадлежат к какой-либо

конфессии, не с позиций мировоззрения, а с чисто педагогических позиций: «Таким образом, необходимо развивать все человеческие задатки. Это в конечном счете является абстрактной формой педагогической точки зрения. Если кто-то говорит с педагогической точки зрения, из знания человека, которое является основой педагогики, что ребенок уже рождается религиозно настроенным, что он первые семь лет своей жизни даже в своей телесности настроен религиозно, тогда необходимо понять, что если мы заменим преподавание религии преподаванием морали, тогда это подобно тому, как если бы мы не хотели развивать какой-то физический орган человека, например ногу, поскольку мы придерживаемся мнения, что человеку нужно развивать все, но только не ноги. Отказаться от того, что принадлежит человеку, можно на основе фанатизма, но ни в коем случае не на основе педагогики. Поскольку здесь мы стараемся защищать основы педагогики, это обуславливает необходимость преподавания религии исключительно с педагогической точки зрения»<sup>135</sup>.

Эта базовая религиозная склонность обладает общечеловеческой природой и поэтому справедлива в отношении вальдорфской педагогики во всем мире, во всех культурах.

О том, что антропософия, являясь наукой, никогда не станет религией и никогда не будет выступать в качестве обоснования религии, Рудольф Штайнер говорил неоднократно. Но вследствие того, что она постигает и описывает законы развития человеческого бытия, человековедения в качестве основы педагогики, создавая целостное представление о человеке, как о духовном, душевном и телесном существе, она способна оживить и показать пути к духовному пониманию мира тому, что, став традицией, могло несколько застыть и закоренеть. Об отношении антропософии к религии Рудольф Штайнер высказался в Лондоне<sup>136</sup> следующим образом:

«Антропософская наука сможет взрастить в человеческой душе истинную религиозную жизнь (...). Она способна добавить к развитию человечества то, что снова даст человеку возможность видеть религиозный смысл во всем, так что человек приобретет новое понимание христианства (...). Антропософия хочет способствовать не возникновению сект, она хочет служить тем религиям, которые уже существуют, она хочет служить оживлению христианства. Поэтому она хочет не только сохранять старый религиозный смысл, не только продолжать старую религиозную жизнь, но и вносить свой вклад в восстановление религиозной жизни, поскольку религиозная жизнь из-за современной цивилизации очень сильно пострадала. Поэтому антропософия хотела бы стать возвестницей любви, не только обновлять старый религиозный смысл, но и пробуждать возникновение внутреннего религиозного чувства человечества».

В этом смысле все вышеизложенное справедливо в отношении воспитания и образования во всем мире, подобно тому, как вальдорфская педагогика сегодня начинает чувствовать себя как дома на всех континентах и во всех культурах.

---

<sup>135</sup> Рудольф Штайнер: Ответы на вопросы, GA 306, апрель 1923

<sup>136</sup> Рудольф Штайнер: Мистерия солнца и мистерия смерти и воскресения. GA 211, доклад от 15.4.1922

## 16. Практикующее духовное человековедение

Часто задают вопрос: что антропософская медицина может сказать по поводу проблемы аллергии? Или же: что вальдорфская педагогика говорит по поводу раннего обучения, по поводу футбола, по поводу...? Хотя эти вопросы оправданы, все же следует не давать на них ответы, основанные на собственном знании и собственной совести. Вместо этого нужно помогать людям учиться самим находить ответы на подобные вопросы. Основой для этого является с одной стороны наблюдение за самой проблемой, а с другой стороны – изучение антропософского человековедения.

Последующая схема показывает взаимодействие между членами человеческого существа, как представил Рудольф Штайнер в своих заметках. Этим даются новые точки зрения для наблюдения и обсуждения конституции членов человека. Прежде всего они затронули бы, как источники инспирации, вопросы человековедения. Следующие статьи тематизируют часто дискутируемые вопросы.

Я–тело дает в	физическом эфирном астральном духовном	форму внутреннее движение внутреннюю жизнь воодушевление
Астральное тело дает в	физическом эфирном астральном духовном	движение страстное желание, жажду чувство мышление
Эфирное тело дает в	физическом эфирном астральном духовном	переживание себя познание себя сохранение себя память
Физическое тело дает в	физическом эфирном астральном духовном	эгоизм = бытие в себе представление ощущение, чувство восприятие

а) Дети и техника. *Михаэла Глэклер*<sup>137</sup>.

Техника и мультимедийная культура воодушевляют и занимают взрослых, и соответственно – их детей. Взаимодействие с этим электронным миром будет способствовать развитию ребенка в том случае, если мы имеем правильное понимание значения техники для развития человека. Начиная с индустриальной революции в Англии в середине 18 века, начался переход от ручного труда к

<sup>137</sup> М.Глеклер, и Г.Гебель: Ребенок, Verlag Urachhaus, Stuttgart 2005



машинному производству. Основой для этого послужило изобретение паровой машины, за которой последовали поколения двигателей внутреннего сгорания.

С началом широкого технического использования электричества и электрификации домашнего хозяйства ко множеству все более компактных и удобных машин добавилось большое количество измерительных инструментов. Сложно представить, за какой короткий промежуток времени использование электричества распространилось по всему миру, если подумать о том, что электрическая лампочка накаливания, изобретенная Генрихом Гёбелем в 1854 году и усовершенствованная Томасом Эдисоном, лишь в 1879 году достигла экономического успеха. Изобретение кинематографа и угольного микрофона также относится к этому периоду. После второй мировой войны началась третья большая техническая революция. Были созданы машины, способные заниматься интеллектуальной деятельностью, информационные и компьютерные системы. Тем самым по воле человека была облегчена жизнь на физическом, душевном и духовном уровне. Поэтому эта трехступенчатая техническая революция привела к возникновению большой безработицы. Безработица, помимо бедности, вызвала чуть ли не эпидемические проявления ощущения бессмысленности существования, уныния и депрессии. Миллионы людей перестали ощущать себя осмысленно интегрированными в общественную жизнь.

Проблема, возникшая в связи с техническим развитием – конфронтация с определением целей и смыслом проявлений собственной воли, использованием собственных способностей. Ведь работа всегда означает и развитие способностей и переживание осмысленности, которое с нею связано. Отсюда в обращении с техникой при воспитании и обучении действует *золотое правило*: *Вначале необходимо, насколько это возможно, делать работу самому и пережить, ощутить ее, прежде чем отдавать ее машине*. Подобно тому, как в процессе исторического развития передача человеческой работы машинам осуществлялась постепенно, точно так же для развития детей и подростков необходимо, чтобы они вначале самостоятельно освоили и развили различные области человеческой работы и различные навыки, прежде чем предоставлять их выполнение соответствующим машинам. Творческие способности тормозятся, когда человек всего ожидает от машин, и мало чего – от себя самого. И если человек не приобрел основанного на собственном опыте понимания масштабов помощи, которую оказывают машины, у него развиваются гипертрофированные претензии и неблагодарность.

Дайте ребенку возможность пережить, что теплая вода далеко не всегда и не везде просто так течет из крана, а свет и электричество вовсе не всегда появляются при нажатии на кнопку. Дайте ему возможность провести каникулы в отдаленной деревне или же в палаточном лагере, подальше от цивилизации, где белье необходимо стирать руками, кипятить воду на костре или на газовой горелке, для того, чтобы ребенок действительно смог оценить блага технических завоеваний.

Предоставьте своему ребенку возможность как можно больше делать самостоятельно, прежде чем эту работу возьмут на себя соответствующие аппараты.

Дайте ребенку возможность научиться петь, рисовать, танцевать, играть в театре прежде чем обрушивать на него целый мир картин, цветов и звуков из оптических и акустических аппаратов, которые заваливают ребенка впечатлениями и грозят подавить его собственные творческие способности.

Договоритесь с учителями о том, чтобы калькулятор в школе использовался только после того, как способности ребенка к самостоятельному счету и в особенности к счету в уме будут развиты до определенной степени.

Почему компьютер должен использоваться и становиться постоянным спутником школьника до того, как тот научится самостоятельно выполнять различные виды работ и ценить это, до того, как ребенок вообще понимает, как компьютер собственно функционирует?

Покажите ему на собственном примере такое обращение с энергией и техникой, чтобы ребенок мог пережить, что ресурсы не являются неограниченными и что использование технических возможностей должно происходить лишь тогда, когда это фактически нужно и осмысленно.

*...когда природа, человек и социальное окружение не смешивается с машинами.*

Неотъемлемой частью техники является совершенствование и оптимизация. Дефекты исправляются, устаревшие или вышедшие из строя модели выбрасываются. Если подобное отношение, которому мы научились при использовании техники, перенести на людей и природу, возникают проблемы, которые обостряются еще и из-за того, что дети и взрослые общаются со «своим компьютером» или же «своим карманным компьютером» на протяжении многих часов в течении дня очень личным образом. То, чего так часто не хватает человеческим встречам: полное внимание, интерес к реакции, вопросы, проблемы и заботы другого, с ошеломляющей самоочевидностью отдается компьютеру. Чем больше подобного душевного общения происходит с машинами, которые реагируют так, как человек ожидает или же, после необходимых корректировок, начинают соответствовать ожиданиям, тем сильнее человек учится поведению, которое подводит его при взаимоотношениях с другими людьми и в особенности с природой. Ведь они реагируют не по заранее предписанным схемам, но на основе их собственных жизненных условий и степени развития.

Человеческое совместное бытие требует способности принимать ошибки и ошибочное поведение, даже если их невозможно «быстро устранить», а вместо этого нужно научиться мириться и жить с ними. Открытость по отношению к процессам обучения, к новому и неожиданному – вот что здесь важнее всего. Тесное душевное взаимодействие с возможностями техники неосознанно требует дистанцированного отношения к окружающему миру, поэтому неудивительно, что при общении с другими людьми на уровне межчеловеческих отношений все «складывается» хуже, возникают «перебои».

Клиффорд Солл – астроном и специалист по защите данных и компьютерной безопасности – в своих книгах «Яйцо кукушки», «Пустыня Интернета» и «Почему компьютерам нечего делать в классах» приводит

двойное обоснование *в пользу* осмысленного использования компьютеров подростками и взрослыми и *против* использования их в детских садах, начальной школе и дома. Ведь в этом возрасте наиболее высокий приоритет имеет построение и поддержание человеческих взаимоотношений. Дома важную роль играют спокойствие и мир, внимание и тепло, т.е. те качества, которые не сразу приходят в голову, когда думаешь о домашнем компьютере. Если сравнить развитие творческих способностей у человека с развитием техники, то можно обнаружить впечатляющие соответствия. Вернер Шэфер, который в 60–х годах играл музыку стиля бит, в начале 70–х заметил, что с ним что-то не то. Он заметил в себе нарушения внутренней, мыслительной и медитативной жизни, «смазанность» восприятий в области социальной сферы и природных процессов. К числу его работ, связанных с анализом воздействия СМИ, принадлежит таблица, содержащая сведения о том, как с помощью внутренней творческой активности можно выровнять воздействия различных технических средств. Мы приводим ее ниже<sup>138</sup>:

Техника	Необходимая для выравнивания ее воздействия внутренняя работа
Фото, например «фото на память»	Создание активных, образных, реальных по отношению к ситуации восприятий и чувственных впечатлений, культура воспоминаний, «память о духе»
Слайд, диапозитив	То же самое, но «пронизанное светом» духовного смысла. Доклады Рудольфа Штайнера, посвященные первому Гетеануму и его доклады об искусстве (GA 292) могут указать направление этой деятельности
Фильм без звука	Михаэлическое переживание пространства и времени, овладение истинной, объективной имагинацией
Высокоскоростная киносъемка, прокручивание фильма в обратной последовательности	Овладение астральным видением, которое происходит «задом наперед» (причина следует за следствием), и которое можно упражнять например во время вечернего обзора дня
Фильм со звуком, телевизор	Овладение истинной, объективной инспирацией
Цифровое пространство,	Овладение истинной, объективной интуицией (на всех уровнях)

<sup>138</sup> Werner Schäfer готов выслать по требованию информацию о том, как техника может неблагоприятным образом повлиять на развитие человека, Veitlahn 28, DE-95336, Mainleus

Обратная маскировка (записанные задом наперед мелодии и слова)	Ясное, точное и отчетливое обратное представление мелодий и слов, как привычка, которая может реализовываться в любое время. Это можно сделать только в том случае, когда слова и мелодии слышимы, что практически всегда избегают делать при обратной маскировке, когда слова звучат за границей слышимого. Тем самым их воздействие оказывается «подсознательным», т.е. они действуют в обход сознания прямо на телесное бессознательное, в котором они начинают разворачивать свою деятельность. Для того, чтобы в отношении носителя любой цифровой звуковой информации выяснить, содержит ли он подобные подсознательные приказы, необходимы тщательные нетривиальные исследования
Компьютер и т.п.	Овладение живым, а также свободным от тела мышлением на основе зрелой личности, обладающей в духовном смысле сердечными и социальными способностями

б) Ребенок и наркотики. *Михаэла Глэклер*

*Почему прибегают к наркотикам?*<sup>139</sup>

Почему взрослые, подростки, а также дети все чаще прибегают к наркотикам? Как происходит то, что человек начинает принимать вещества, которые (как он совершенно точно знает) вредят его телу и укорачивают жизнь?

У детей и подростков к этому чаще всего приводит любопытство или социальные причины.

Человек не хочет, отказавшись от наркотика, терять друга или же выпасть из компании. Но часто это могут быть и уже четко описанные личные мотивы, которые мы находим и в мире взрослых всех возрастов:

- *Бегство* от мира, который стал недружелюбен, от пронизанных ссорами и непониманием отношений дома, от проблем и забот в школе или на работе;
- *Страх* не справиться – с отношениями, с профессией, с учебой;
- *Страстное желание* тепла, света, радости, гармонии, близости и защищенности в сообществе, в котором человек наконец находит то, в чем ему было отказано в детстве и подростковом возрасте; но это также может быть и стремлением к духовному опыту;
- *Любопытство* в отношении чего-то особенного, опасного, авантюрного – желание «взять от жизни все по максимуму».

На заднем плане стоит всегда вопрос идентичности и её зависимости. Вышеупомянутые стремления, надежды и желания – они настолько же понятны, как и сама человеческая жизнь и эти стремления сопровождаются чувством

<sup>139</sup> Вольфганг Гебель, Михаэла Глэклер: Ребенок, стр. 560, «Духовное познание», Калуга 2001

уверенности и исполненности. Можно даже сказать, что тот, кто хочет жить без них, по сути будет не жить, а просто существовать. Вопрос состоит лишь в том, удастся ли благодаря воспитанию и развитию своих душевных и духовных способностей создать возможность удовлетворения этих стремлений и желаний с помощью внутренней работы и личной активности, а не путем пассивного потребления и самостимулирования химическими веществами.

Наше стремление состоит в том, чтобы ясно показать, *насколько понятным и даже самоочевидным образом* проблема наркотиков является частью нашего современного мира, где эмансипация и изоляция индивида – уже в детстве приводят к необходимости конфронтации с самим собой и своим одиночеством. С этим просто не справиться, если не будет найдена стратегия преодоления мучительных побочных эффектов независимости. Поэтому проблема наркотиков является *важной и сложной задачей* воспитателей и учителей 21 века. Необходимо понять переживания, которые возникают благодаря наркотикам, и затем спросить себя, каким образом эти переживания и этот опыт можно получить на пути здорового воспитания и развития. Поэтому вначале необходимо перечислить важнейшие переживания и опыт, которые вызываются различными наркотиками.

#### *Алкоголь*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* чувство общности, способность непринужденно общаться друг с другом, забывание о проблемах, возможность, наконец – порадоваться и вздохнуть, утешение в одиночестве.

*Некоторые последствия для здоровья:* повреждения головного мозга, нарушения сна, потение, паралич нервов, заболевания поджелудочной железы, алкогольная эмбриопатия т.е. нанесение вреда плоду.

#### *Никотин*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* способность к концентрации, успокоение, дистанцирование, возможность сделать еще один подход к решению вопроса, короткий перерыв, который позволяет полностью прийти в себя, возможность, нервничая, не есть и не пить, т.е. не нагружать себя лишними калориями, возможность уютного времяпрепровождения и интересных разговоров, уменьшение потребности во сне, возможность дольше оставаться на ногах.

*Некоторые последствия для здоровья:* сердечные осложнения, головные боли, заболевания органов дыхания, увеличение риска рака, недостаточное кровоснабжение конечностей, уменьшение репродуктивной способности, увеличение эмбриональных пороков развития.

*Опиум и его важная составная часть морфий, а также героин и другие опиаты*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* глубокое спокойствие, возможность, несмотря на боль и печали спать расслаблено и спокойно, переживание себя вне тела в виде легкого как мысль, парящегоо существа, которое может сливаться со светом и цветами и быть везде.

Стремление к вечному покою и сну, к темноте, исчезновение сознания. «Возвращение в рай», переживание себя словно бы после смерти в духовном мире, эйфорическая радость и переживание наивысшего счастья, переживание «кайфа» который мгновенно вырывает человека из узости жизни, повседневности.

*Некоторые последствия для здоровья:* ослабление пищеварительной системы, торможение сексуальных функций, спазмы мышц, бледность кожи, исхудание, уменьшение подвижности суставов и конечностей, окончательное угнетение всех телесных функций и упадок сил, гепатит.

*Конопля и продукты ее переработки марихуана и гашиш (из женского конопляного растения) Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* относительность реальности, переживание того, что человек выше всех принуждений дня с его привычками, обязательствами, договоренностями, стрессом и напряжением, способность веселиться, переживание мыслей, чувств, ощущений, а также пространства и времени совершенно по-другому, чем в обычной жизни. Многие впечатления проявляются в их элементарном виде, оторванными от их привычных взаимосвязей, в новой перспективе или же отдельно и гипертрофированно. Осознанное переживание состояния сновидения между сном и бодрствованием.

*Некоторые последствия для здоровья:* невозможность водить машину, уменьшение концентрации и способности учиться, уменьшение количества сперматозоидов в сперме, нарушение регулярности женского цикла, нарушения развития у нерожденных детей, ослабление иммунной системы, апатия.

#### *ЛСД / алкалоиды спорыньи*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* вне-телесный опыт, цветные видения и галлюцинации, переживание света и тепла, панорамное переживание собственной биографии, вспоминание давно забытого опыта или событий, ощущение полного присутствия в себе и одновременно с этим бытие в совершенно ином мире.

*Некоторые последствия для здоровья:* временные психозные состояния, бредовые идеи, повреждение почек и печени, неадекватность восприятия чувственных впечатлений, галлюцинации в течение долгого периода после окончания приема наркотика.

#### *Кокаин и амфетамины*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* ощущение себя сильным, способным и прежде всего чрезвычайно ясно мыслящим и умным, стремление к духовному усилию и возбуждению, к чему-то совершенно особому в собственной повседневной жизни, грандиозное чувство собственной ценности и надменности по отношению ко всем остальным, безудержное чувство счастья, способность к безграничным физическим нагрузкам, способность перешагнуть обычные границы усталости, способность оставаться пробужденным и сильным.

*Некоторые последствия для здоровья:* раздражимость, беспокойство, возбужденность, головные боли, сердцебиение, страх, бессонница, спазмы в животе, чувство потери сознания.

*Экстази (ХТС) и Designer-наркотики (комбинация амфетаминов, эфедрина, кофеина на основе масла мускатного ореха (сафрол))*

*Ожидаемый эффект и проявление следующих способностей:* изменение жизни чувств, способность раскрыться, показать свои чувства, уменьшение страха, усиление готовности вести беседу и завязывать отношения. Интуитивное ощущение того, что чувствует другой человек, преодоление барьеров в любых отношениях. Способность полностью открыться – показать другому чувства такими, какие они есть – без фильтров и напрямую.

*Некоторые последствия для здоровья:* потеря ориентации, галлюцинации, чувство страха, депрессия, истощение, бессонница, сердцебиение.

*В отношении всех наркотиков общее последствие в отношении здоровья:* преждевременное старение, нарушения функции Я и потеря самоконтроля на физическом, душевном и духовном уровне.

#### *Профилактика и терапия*

«Вместо Я» – так называется очень хорошая книга голландского психолога и нарколога Рона Дунсельмана, в которой он описывает воздействия наркотиков на телесную, душевную и духовную сферу человека. Действительно (как видно в том числе и из вышесказанного), любой наркотик замещает собой Я человека, подменяет собой личную активность и предоставляет определенные переживания и опыт безо всяких усилий со стороны человека. В психотерапии также существует подобная проблема. Гораздо проще принять снотворное или успокаивающее средство, чем, например, научиться молиться или медитировать, для того, чтобы душа сама научилась достигать спокойствия. Так же сложно только посредством медитации достичь того, чтобы воспринимать природу наполненной духом, а собственные мысли и чувства в виде цветных и реальных явлений. Насколько легче принять таблетку, которая выключит ваше Я и даст вам немного блаженства, чем регулярно делать необходимые упражнения по самовоспитанию и обретению внутреннего равновесия, которые позволят вам лучше преодолевать жизненные трудности! С другой стороны, всегда удивительно наблюдать, какие страдания может выносить один человек, постоянно работая над собой, и как другой при определенных обстоятельствах сразу же хватается за наркотики, не желая терпеть боль.

Последующие указания можно назвать профилактикой и терапией только при условии, что мы будем помнить, что все это имеет смысл только тогда, когда удастся установить с человеком искренние отношения. Тогда человек может противостоять всевозможным искушениям, если он серьезно пообещал это себе или другому человеку, когда он всеми силами души стремиться быть хозяином своего мышления, чувствования и воления. При этом самыми лучшими терапевтами являются те люди, которые сами были близки к тому, чтобы прибегнуть к наркотикам, или даже принимали их короткое время, но затем нашли в себе силы освободиться от них и понять, что этот путь с наркотиками до добра не доведет. Потребление наркотиков и наркотическая зависимость, если вовремя не остановиться, приводят к болезням и потере собственного Я. Признаками этого являются слабость или отсутствие воли, эмоциональная

пустота, и ухудшение упорядоченной мыслительной деятельности. С этим связаны также упомянутые физические повреждения. Отсутствие ориентации, отчаяние, чувство ненависти по отношению к несправедливости и плохому устройству мира, а так же экзистенциальные страхи и заботы увеличиваются во всем мире, затрагивая также детей и подростков. Поэтому неудивительно, что каждый 3–5-й человек в мире употребляет алкоголь, каждый 10–15-й – склонен к тому, чтобы под давлением внешних или внутренних обстоятельств прибегнуть к наркотикам. Так же понятно, что все больше и больше людей призывают к легализации наркотиков и передаче ответственности за их употребление в руки самих индивидуумов. Ведь как можно реально запретить то, что все большим и большим количеством людей считается нормой, так как они «нуждаются» в этом? В эпоху, когда общественные силы и религиозные традиции больше не воспринимаются как опора, а новые внутренние силы, способные служить опорой, еще недостаточно развиты, неминуемо возникают подобные кризисные явления, свидетелями которых мы являемся. И все же вместо того, чтобы большое признать за здоровое, мы хотели бы внести свой вклад в увеличение стремления к тому, чтобы использовались *все* возможные средства для того, чтобы не наркотик, а активное человеческое Я помогало себе и своему окружению в дальнейшем развитии. Дети, зависимые от алкоголя и наркотиков, зачастую впечатлительнее остальных. Они восприимчивы к прекрасному и идеалистическому, а потому часто бывают склонны к революционности. Однако трудности будничной жизни им не вполне по плечу. Они либо избегают проблем, либо пытаются разрешить их насильственным способом – им трудно бороться с проблемами изо дня в день, добиваясь их реального решения. Соответственно лечение может принести успех только при большом индивидуальном усилии самого больного и при перемещении его в совершенно новое окружение.

Профилактика с помощью воспитания:

- Последовательно давать ребенку возможность проявлять свою активность, возможность учиться «делать самому», стать «зависимым от самого себя».
- Грудное вскармливание вместо искусственного.
- Любовный интерес ко всякому шагу в развитии ребенка.
- Забота о чувственных впечатлениях, правильное развитие органов чувств.
- Культивирование хороших привычек в распорядке дня.
- Исключить перекусы сладостями. Ведь сахар может стать первым «наркотиком»: быстрое обеспечение энергией, повышенное ощущение силы и уверенности без существенной пищеварительной работы.
- Разумный срединный путь воспитания – между строгостью и уступчивостью. Четкое проведение границ, в которых ребенок может чувствовать себя надежно и уверенно.
- Стимулирование собственной фантазии ребенка посредством рассказывания сказок и чтения вслух хороших рассказов, легенд и биографий или былей вместо пассивного потребления готовых картинок из комиксов и телевизионных зрелищ. Ведь и здесь справедлив тезис: то,



что дается без усилия, располагает к зависимости.

- Духовное воспитание, недогматичное понимание религии.

с) Дети и телевизор, компьютерные игры и комиксы. *Михаэла Глэклер*

*Почему именно телевизор так сильно вредит здоровому развитию нервной системы и органов чувств у детей?*<sup>140</sup>

*Нефизиологический процесс зрения и нарушение интеграции деятельности органов чувств.*

Во время просмотра телевизора глаза неподвижно сфокусированы на экране, и движется только картинка. Ребенок сидит в типичной зажатой позе зачарованный экраном, на котором мелькают бесконечные визуальные впечатления. Неподвижность глазных мышц передается всей мускулатуре тела. При этом зрительный процесс протекает ненормальным образом, поскольку при нормальном рассматривании мускулы глаза движутся чрезвычайно дифференцированно и «обегают» предмет рассматривания. Кроме того, ни один цвет, ни одна пропорция не соответствует реальности, трехмерное проецируется на плоскость. Задействованы всего лишь два органа чувств: зрение и слух, в то время как другие органы чувств практически не стимулируются, что способствует нарушению их интеграции. Образно выражаясь можно сказать, не только глаза, но и все тело словно помещается в «гипс». Этот факт используют в глазных клиниках терапевтическим образом, назначая пациентам смотреть телевизор на протяжении нескольких часов, поскольку это является единственной возможностью действительно удерживать мышцы глаза в покое. А покой мускулатуры является важной поддержкой для процесса исцеления в прооперированном мускуле. Но что происходит, когда во всем мире огромное количество детей 3–12 лет смотрят телевизор 4–6 часов в день? При средней продолжительности сна в 8 часов и учитывая время, необходимое для приема пищи и для школы, у 12–летнего ребенка остается всего лишь 6 часов на свободные игры, личную активность и подвижные занятия. При этом происходят самые важные процессы, способствующие развитию. Если исходить из довольно оптимистичной цифры – 2 часа просмотра телевизора в день, то можно подсчитать, что 12–летней ребенок провел почти год своей прожитой жизни «в гипсе».

*Стимуляция пассивного восприятия информации центральной нервной системой*

Обработка впечатлений, проникающих в мозг с экрана, происходит иначе, чем при *нормальном, активном процессе зрения*, когда глаза постоянно двигаются и воспринимают тончайшие оттенки цветов и реальные предметы одновременно со всеми остальными органами чувств. Поток информации, идущий с экрана, очень сильно превышает способность ребенка к восприятию и самостоятельному осмыслению. Ребенок выхватывает то одно, то другое и часто не может установить взаимосвязей между картинками и услышанным текстом. Происходит стимулирование мозга к отрывочному и ассоциативному мышлению, что влияет на процессы развития тонких нервных связей мозга ребенка. Это

<sup>140</sup> Вольфганг Гебель, Михаэла Глэклер: Ребенок, стр. 570, «Духовное познание», Калуга 2001

означает, что мозг становится инструментом подобных мыслительных процессов. Он становится мало приспособленным к активному и творческому мышлению.

### *Провоцирование агрессивно–беспокойного поведения*

Посмотрев телевизор, ребенок приходит в состояние такого же неестественного двигательного возбуждения, как и то неестественное состояние полной неподвижности, в котором он находился во время просмотра. Это гипервозбуждение связано не столько с содержанием просмотренных передач (жестоких, глупых или познавательных), сколько с этой вынужденной неподвижностью перед экраном. Поэтому дети некоторое время после просмотра телевизора не могут ничем заниматься, склонны к агрессии, пребывают в дурном настроении и ведут себя вызывающе. Негативное содержание передач только усиливает эти проявления.

### *Дополнительные симптомы и впечатления*

- Дети, которые регулярно смотрят телевизор, отличаются от других детей тем, что они:
  - в общении с другими людьми не чувствуют дистанции и невнимательны,
  - им сложно вступать в личный контакт,
  - охотно корчат гримасы и почти не смотрят в глаза,
  - часто отвечают поверхностно и стереотипно, их интерес к вещам неглубок,
  - мало читают, предпочитают рассматривать картинки (комиксы и т.п.), активно не осмысливают прочитанное и увиденное,
  - обладают низкой способностью к концентрации.
- Происходит стимуляция склонности к алкогольной, медикаментозной и наркотической зависимости, так как дети привыкают получать впечатления и душевные переживания без личных усилий, просто нажимая кнопки.
- Возникает глубокое нарушение развития воли, так как дети неподвижно сидят перед экраном и не могут проявлять своей естественной активности и склонности к подражанию.
- Развитие речи, согласно исследованиям, существенно замедляется.

Часто возражают следующим образом:

- Есть же детские передачи, которые смотрят все дети, я не могу лишить моего ребенка этого!
- Я ничего не могу с этим поделать. Телевизор сегодня является частью жизни нормальной семьи. Мне также нужно, чтобы дети смотрели телевизор, для того чтобы я без помех могла позаниматься своими собственными делами.
- Почему же тогда есть телевизионные передачи для школьников, детские компьютеры и компьютерные программы, если это действительно

настолько вредно?

- Все же лучше смотреть телевизор дома, чем у соседей...
- Все же нужно знать, что происходит, и дети хотят участвовать в общих обсуждениях... и т.д.

Мы можем ответить только так: если посмотреть телевизионные передачи, которые рекомендуются для просмотра детям, можно заметить, что они по большей части состоят из фантастических, чуждых реальности ситуаций, образы которых карикатурно–дистанцирующим образом воздействуют на душу ребенка.

Этому созданию чуждого реальности, иллюзорного мира – следует препятствовать и создавать собственные образы, которые возникают при слушании историй и сказок.

Детство является неограниченно растущим сектором рынка, на котором царит индустрия потребления благодаря своей точно рассчитанной рекламе. В США предлагаются компьютерные программы уже для совсем маленьких детей. Поэтому тем более важно, чтобы взрослый осознавал свое поведение как потребителя и развивал компетенцию принятия решений. Ваши дети позже будут вам благодарны, если вы воспитаете их к тому, чтобы проявлять свою собственную активность и здоровое самосознание. Если вы научите их использовать СМИ там, где им это действительно нужно, а не сделаете их зависимыми от них. И еще за то, что их душевное пространство не захламлено карикатурами и псевдоопытом виртуального мира.

*Дети, воспитанные без телевизора, являются лучшими товарищами для игр.* Что больше способствует развитию самостоятельности – быть как все или находить в себе мужество отвечать: «Мы дома телевизор не смотрим, мы больше любим играть»? Детей, воспитанных без телевизора, особенно любят как товарищей для игр, их охотно приглашают, поскольку собственные дети тогда меньше смотрят телевизор.

- Может быть, соседи будут рады, если их детей пригласят поиграть, и согласятся в свою очередь приглашать ваших детей к себе, и не включать при этом телевизор.

- Что потеряет ребенок, если, например познакомится с природой, человеком и социальной жизнью не по карикатурам на экране, а с помощью собственных переживаний или же по рассказам создавая собственные образы и мысли? Игры, движения и (для уравнивания) слушание сказки пробуждают в ребенке способности, которые не утрачивают ценности всю жизнь.

- И, наконец, кто финансирует и способствует развитию индустрии развлечений – калеча детей?

*Дети, воспитанные без телевизора, являются более здоровыми*<sup>141</sup>

### *Педагогика средств массовой информации (СМИ)*

Как научить детей обращаться с телевизором (прототипом оптически–акустических СМИ)? Когда родители начинают разрешать детям

---

<sup>141</sup> сравни Spitzer, Manfred: *Осторожно, монитор!* Stuttgart 2005.

смотреть телевизор, самое важное состоит в том, чтобы они сначала смотрели его вместе с ними. Только в этом случае достигается сознательное включение и выключение из этого процесса. Также решающее значение для того, чтобы научить детей самостоятельному и ответственному обращению с телевизором имеет то, чтобы выбор программ для просмотра осуществлялся совместно, и происходило общее обсуждение того, что, как долго и почему мы будем смотреть. Просмотренное затем можно еще раз проработать в разговоре, чтобы таким образом активировать воспринятое пассивно. Позже родители должны по крайней мере знать (и просить рассказывать) о том, что дети посмотрели. Ведь и сейчас помощь в осознании просмотренного часто имеет смысл или является необходимой.

После пубертата все выглядит по-другому. Если подростки до этого времени получали достаточно впечатлений и занимались интересными вещами, тогда просмотр телевизора не превращается для них в странную зачарованную «медитацию» которую они бездумно и регулярно осуществляют, напротив – они становятся зрелыми людьми в отношении использования телевидения. Взрослым следует держать все используемые ими технически средства информации в отдельной комнате, доступ к которой регулируется ими самими. Дети спокойно относятся к тому, что есть вещи, которые относятся к категории «только для взрослых».

Многие педагогические и медицинские точки зрения исходят из того, что якобы необходимо мириться с существующими отношениями как с некой данностью, экстремальные проявления которой необходимо корректировать, не допуская их увеличения. Подобное отношение вредно для ребенка. Оно ведет лишь к замалчиванию проблемы, не меняя привычек и результирующих следствий.

Нам бы хотелось напомнить еще и о том, что за последние 30 лет значимые инициативы по исправлению существующего недопустимого положения вещей были организованы не экспертами, а обычными людьми, которые своими энергичными действиями добились улучшения ситуации, например, в отношении грудного вскармливания и защиты окружающей среды. Таким образом, теньевые стороны культуры мультимедиа могут быть преодолены только благодаря тем людям, которые на основе понимания последствий примут собственное решение.

*Помощь из Америки*<sup>142</sup>

Можно надеяться, что книги, доклады и семинары американского специалиста по компьютерам и одного из создателей Интернета *Клиффорда Стола* будут способствовать возникновению подобного общественного движения за достойное человека использование культуры СМИ. Некоторые из его ошеломляющих высказываний мы бы хотели привести дословно: «Компьютер изменяет атмосферу класса. Несложно догадаться, что дети любят свой компьютер, и даже детский сад все в большей степени начинает напоминать

---

<sup>142</sup> Stoll, Clifford: Выход из системы. Почему компьютеру нечего делать в классе и другие высокотехнологические ереси, Frankfurt 2002

зал с игровыми автоматами. Машины перетягивают на себя все внимание и интерес, вытесняя пластилин, цветные мелки ... и учителей ...».

Почему-то считается, что компьютер «хороший», потому что он с ним можно взаимодействовать и в нем нет рекламных заставок, а телевизор «плохой», потому что с ним нельзя взаимодействовать и он показывает много рекламы. В общем и целом видео – это тоже «хорошо», потому что там тоже нет рекламы. Мне кажется, для ребенка это все равно. Все эти три информационных источника имеют большой цветной экран, все три показывают любимых героев в быстрых клипах и обеспечивают интеллектуальное возбуждение при минимальной работе мускулов в течении длительного времени.

Допустим, мы хотим добиться нарушений восприятия. Мне сложно представить себе более удачный способ, чем быстрые видеоклипы или компьютерные игры с их автогонками, космическими битвами, стрельбой и грохотом взрывов, кричащими красками. Или подача отрывочной информации из разных источников и средства массовой информации эпохи постмодерна, с их ссылками вместо рассказов. Подростков побуждают к тому, чтобы написать графическую программу, посвященную черепахам, вместо того, чтобы дать им эту черепаху потрогать руками. Короче говоря, детей запирают в электронный класс!

Бесспорно, мультимедийные системы предоставляют оптически привлекательные и возбуждающие картины. Почти на каждой компьютерной программе для детей написано «привлекательная и развлекательная». Но дело в том, что недостаток возбуждения вовсе не является проблемой, скорее наоборот, дети перегружены телевизором, видео и компьютерными приставками с их огромным количеством движущихся картинок. Покажите мне хоть одну компьютерную программу, которая способствует спокойному размышлению! Конечно, существует большое количество компьютерных программ, которые сделаны серьезными профессиональными педагогами, и в которых нет глупых и дешевых трюков. Но в любом случае, использование средств массовой информации означает, что мы учим детей исследовать мир с помощью компьютера, а не с помощью рук, ног и воображения...

Я не знаю менее подходящего для компьютера места, чем детский сад и начальная школа. То, что больше всего нужно 3-летнему ребенку это любовь, личный контакт и прежде всего забота. 4–5-летние дети должны развивать социальные навыки и учиться взаимодействовать с другими. Им надо играть с настоящими предметами, а не с виртуальными картинками...

Для счетного устройства и компьютера все ошибки тривиальны. Когда у школьника получается неправильный ответ, он часто говорит: «О, я просто нажал не на ту клавишу», вместо того, чтобы подумать над тем, что он, возможно, выбрал неправильный способ решения. Когда школьник совершает ошибку, хороший преподаватель математики просит показать ему черновики, для того, чтобы понять – является ли эта ошибка просто результатом арифметических действий, или же школьник не понял задачи в принципе. Учитель поставит хорошую оценку, если ход мысли был правильным, но в расчеты вкралась ошибка. Для него важна работа, которую школьник проделал, чтобы прийти к

решению, а не результат. Если же при расчетах используется калькулятор, мы не узнаем, в чем ошибка, и никакой учитель тут не поможет...

Как влияют компьютеры на преподавание математики? За последние 15 лет в университетах значительно увеличилось количество вспомогательных курсов по математике. Там преподают начала алгебры, материал 7–8 классов, потому что 2/3 студентов не владеют этим школьным материалом...

В 30–е годы люди думали, что электрификация деревни сделает возможным существование семейных сельскохозяйственных предприятий. После 30 лет интенсивных попыток во всех деревнях появилось электричество. А как же семейные предприятия? Их больше нет!

В 50–е годы телевизор расхваливали на все лады как источник образования. Учителя приносили его в класс, и даже в самых бедных семьях старались его купить. И в начале все было хорошо, так как правительство финансировало телевизионные учебные программы. Но что вы скажете теперь о телевизоре, как о самом лучшем преподавателе и источнике образования?

В начале 80–х годов умело пропагандировали лозунг, что телевизионные спутники посредством трансляции программ по всему миру приведут к объединению Земли, например под эгидой музыкального телевидения MTV. Естественно, мы воспринимаем другие культуры: расслабившись перед телевизором или через замочную скважину Интернета. У нас появляются картинки, но не понимание. Вместо того, чтобы действительно сделать мир меньше, и способствовать его объединению, поверхностная электронная информационная система еще дальше отдаляет нас от других культур...

Надежность и умение вызывать доверие никогда не будет получить из Интернета, и через сто лет нельзя будет научиться общаться с людьми с помощью компьютера. Напротив, то время, которое мы проводим, лазая по Интернету, это время, за которое наша способность общения с людьми скорее ухудшается. Тот, кто предпочитает жить в мире, где люди изолированы друг от друга, и в обществе, в котором люди не уживаются друг с другом, для того самым лучшим способом будет поместить детей в компьютерное пространство и велеть им общаться друг с другом только электронным образом.

### *Компьютерные игры тоже не безобидны*

Если посмотреть на играющего за компьютером ребенка, станет ясно, что угнетение телесного развития происходит в той же мере, что и перед экраном телевизора. Разница состоит в том, что в руке у него не пульт управления, а мышь. Минимальные движения лучезапястного сустава и указательного пальца превращаются в виртуальные движения всего тела (игра в футбол, борьба, бег...).

Если десятилетняя девочка в компьютерной игре додумывается пощекотать дракона в пустыне, авторы восхваляют это как «творческую идею». Содержание большинства компьютерных игр – футбол, война, «научная фантастика», погоня за преступником, автогонки и т.п. Общим для всех этих игр является то, что встреча человека с миром сводится к действию и противодействию, а действия – в том числе и так называемое творчество – возможны только в рамках схемы, границы которой заданы компьютером. Какие

положительные результаты достигаются при этом? Без сомнения, стимулируется бдительность и готовность к реакции, но на каком материале? Разумно ли тренировать эти способности, отражая, к примеру, нападение инопланетян на нашу планету или гоняясь за преступниками? Ребенок или подросток входят в иллюзорный, искаженный мир, который очень мало согласуется с действительным окружающим миром. Провоцируется зазнайство, радость манипулирования, цинизм и удовольствие от самоувеселения. Интеллектуальные реакции мобилизуются односторонне, притом в тесной связи с визуальными явлениями. Исполненная фантазии, творческая — поскольку еще не фиксированная предметно и не закрепленная в образах, — восходящая чисто изнутри интеллектуальность не стимулируется, а, напротив, подавляется. Она не может раскрыться в сфере приятного отдаления от объекта, в ироническо-трюковом окружении или среди завораживающей жестокости или напряженных состязаний. Ей требуются минуты тишины, вслушивания, внутреннего движения впечатлений.

### *Комиксы и мир картинок*

Комиксы воздействуют на представления ребенка. Если в приемной попросить его нарисовать что-нибудь, пока врач разговаривает с матерью, то убожество и стереотипность такой продукции просто потрясает. Знакомые гримасничающие физиономии и схемы так и выскакивают из-под карандаша, без всяких признаков оригинальности. Прослушав сказку, эти дети тоже не в состоянии нарисовать собственные картинки, снова всплывают готовые, карикатурно искаженные и гротескные «автоматизмы». Почему же комиксы так завораживают детей, причем задолго до того, как они начинают понимать заключенный в «пузыри» текст? Потому что собственное их мышление еще не склонно к абстракции, а представляет собой чистое образное сознание, насыщаемое образами мира восприятий. Именно поэтому они способны мыслить только образами и хватаются за любой образ, попавший в поле их зрения. И точно так же, как они интенсивно вбирают в себя образы окружающего мира, они испытывают особую тягу к этим ярким, четко очерченным фигуркам. Однако такие изображения не оставляют душу свободной, как, например, ландшафт, в котором глаз может двигаться спокойно. Они, скорее, сковывают фантазию своей законченностью и силой внушения.

Взрослый благодаря своему зрелому абстрактному мышлению способен вновь отмежеваться от комиксов и телевизионных зрелищ, как бы стряхнуть их с себя — ребенок нет. Развитие фантазии у ребенка подвергается параличу и перегрузке, как и развитие чувств. Вдобавок зачастую идеальные содержания, имеющие моральную ценность, сопрягаются с карикатурным изображением. Тем самым идеалы и чистые понятия тоже срастаются с такими образными представлениями.

### *Почему люди так много смотрят мультфильмы и читают комиксы?*

Когда спрашиваешь подростков, за что они любят комиксы и мультфильмы, в ответ слышишь:

«На них здорово расслабляешься» — или: «Тут точно знаешь, что все не

всерьез, а все-таки увлекаешься и отдыхаешь». Что-то подобное. На самом деле причины подобных предпочтений лежат глубже. Создатели этой продукции более или менее осознанно ищут ответы на основополагающие вопросы, связанные с развитием.

Если присмотреться к развитию сюжета и содержанию мультфильмов и соответствующих комиксов, то на переднем плане здесь выделяются три момента.

*Изображение тайных желаний, фантазий и страхов, тоска по самопознанию:* склонность к жестокости, готовность к насмешке, цинизм всех мастей. Герои, которые преследуют друг друга, обманывают, уничтожают, нападают или любят, помогают один другому, — это, как правило, звероподобные существа вроде Альфа, кролика Багса Банни, мышки и слона, кошки и собаки, собак и кур и проч. Складывается впечатление, будто здесь изображается еще не очеловеченная и не поднятая на уровень сознания инстинктивная натура человека, причем изображается в карикатурном виде. Кроме того, здесь как бы инстинктивно ищут того, что в психологии называется феноменом двойника, — встречи с более низменной самостью.

*Отображение реальности, которая не соответствует реальности органов чувств:* ни движения, ни речь, ни цвет, ни пропорции изображений не соответствуют действительности, которая явлена органам чувств, не говоря уже о том, что главные герои большей частью родом не земляне, а попадают на Землю с какой-нибудь известной или неизвестной планеты. Здесь словно пробивается бессознательное стремление человека перешагнуть порог духовного мира и покинуть мир чувственный, однако оно приобретает карикатурный вид, чтобы хоть таким образом привлечь внимание людей к этому иному измерению бытия.

d) Задачи воспитания в пубертетном возрасте. *Кристоф Вихерт*

Вальдорфская школа еще в 1919 дала миру импульс совместного образования. Этот факт малоизвестен и о нем часто забывают, поскольку сегодня для нас это является чем-то самоочевидным. То, что мальчики и девочки вместе занимаются спортом, вместе учатся плавать, фехтовать – все это сегодня кажется нам вполне естественным.

Но вальдорфские школы действуют в этой области и в обратном направлении: мальчики учатся вязать, шить себе рубашки, а в старших классах их можно увидеть в (не используемых сильным полом) одеяниях с шальями на сцене вместе с девушками во время эвритмического представления. В общественную систему образования постепенно было включено многое из репертуара вальдорфских школ: преподавание блоками, иностранные языки в начальной школе, увеличение значимости искусства и художественного элемента в школе, годовые работы, практика и т.д. Но до сих пор не было скопировано включение традиционно женских областей в мужскую сферу деятельности. Этот шаг сложно понять.

Совместное обучение в вальдорфской школе означает не только то, что «девочки участвуют в том, что делают мальчики», но и наоборот – «мальчики участвуют в том, что делают девочки». Может ли быть так, что этот подход



связан с тем, что разница полов стала слишком сильной? Противоположности стали чересчур разительными? Вместо дополнения возникает пропасть, вместо единства полярностей – непреодолимые противоречия? Является ли это развитием, достойным человека? Если посмотреть на тот факт, что 8 из 10 правонарушений совершаются юношами или мужчинами, то можно увидеть, что совместное образование еще не достигло удовлетворительных результатов.

Я осмелюсь утверждать, что вся система образования несмотря на всеобщее совместное обучение до сих пор остается односторонне ориентированной на мужчин. Школьники и школьницы на протяжении обучения в школе сталкиваются с мужской жесткостью и агрессивностью: при описании явлений они очень часто пользуются такими «мужскими» сленговыми словами как «мясо», «круто», «жестко», «прикольно», «горчу», «вставляет». Школа добавляет к этому преподавание, построенное только на достижении конечного результата, тесты, контрольные, среду, ориентированную на обучение, учебные планы с заранее предопределенными целями, которых нужно достичь, короче говоря, школа является цитаделью рационализма и эффективности, которые поставлены на службу планирующему и рассчитывающему мужскому духу. Тому, кто этого не любит, приходится туго, поскольку здесь царит чисто мужское мышление.

В невозможности реформировать систему образования можно пережить ту холодность, которая царит в жестких структурах. А то, что все же меняется, меняется именно в том направлении, которого следует избегать: речь идет *не* об укреплении существующего порядка вещей, *не* об увеличении контроля, *не* об обеспечении достижения предписанного уровня, т.е. *не* о надзоре, а о том, чтобы противодействовать всем этим вещам и учиться ориентироваться на ребенка, на его сильные и слабые стороны.

Чем холодней климат, тем более резкими и сильными должны быть движения, способствующие согреванию, выравнивающие холод. Это резкое выравнивание воздействий образовательной бюрократии, не обращающей внимания на человека, по моему мнению, происходит разными способами. Насилие – это один из способов, правый экстремизм – другой. Правый экстремизм также является продуктом царящих образовательных привычек, результатом методики отбора, которая сама имеет свои корни в фашизме. Третий способ – это использование свободного времени, уход в абсолютные крайности: человек полностью теряет себя, с головой погружаясь в вечеринку или дискотеку, или же человек становится компьютерным зомби, подключенным к LAN-сети. Доминирующая мужская культурная форма. Попробуйте найти девушку на LAN-вечеринке! Единственное, что связывает эти крайности — это алкоголь. Декорации освещаются вездесущей экономической жизнью, которая абсолютно точно «интуитивно чувствует», что нужно молодежи.

Можно с величайшим изумлением констатировать чудо, которое заключается в том, что дети и подростки по-видимому как-то умудряются при всем при этом оставаться нормальными. Или это только так кажется? *Или мы теряем способность определять эту норму!*

В подобном внешнем и внутреннем окружении подростки достигают

зрелости, которая позволяет им в свою очередь заводить детей. Рудольф Штайнер говорит о *земной зрелости*, указывая тем самым, что здесь речь идет о чем-то большем, чем лишь о репродуктивных способностях. Он описывает *земную зрелость* как возникающую возможность истинной, т.е. полностью независимой и автономной *любви к миру* безо всякого указания или обуславливания извне. По мнению Рудольфа Штайнера способность к половой любви является частью общей способности любить весь мир. Для того, чтобы эта способность любить здоровым образом развилась, нужно с помощью воспитания так подвести подростков к миру, чтобы их основной интерес был направлен на мир, а не на самих себя. Необходимо избегать чрезмерной *фиксированности* подростков *на себе* во время пубертата. Если же она будет преобладать у подростка, тогда (считал Штайнер) это приведет его к жажде власти и эротике. Девушка же напротив, закроется по отношению к миру и останется погруженной в саму себя.

Согласно концепции Штайнера, возникшей в 20-е годы прошлого века, основной задачей воспитания во время пубертата является забота о правильном балансе внешнего и внутреннего: «открытости по отношению к миру» и «ориентированности на себя». Мостом между этими двумя крайностями он считал воодушевление и живой интерес к учебному материалу. Благодаря настроенности на обучение внутренний и внешний мир приходят в равновесие. В 20-е годы прошлого века о пубертате говорили как о том, на что нужно обращать внимание, а не как о проблемной области. Поэтому два доклада, которые посвящены этой теме, называются «*Вопросы* воспитания в возрасте созревания», а не «*Проблемы* воспитания в возрасте созревания». Сегодня приобретение земной зрелости часто (но не всегда) связано с проблемами, с которыми школьникам приходится справляться. При этом важную роль играет школа.

Чем сегодня нам может помочь подход Штайнера? Какова значимость внутреннего и внешнего в пубертате? Что означает «способность любить мир»? Восприятие детей начинает меняться. 12-летний смотрит на мир с общим, почти объективным интересом, мир пробуждает его любопытство, но при этом не затрагивает его чувствующую, переживающую душу. Это видно по хобби. Ребенок-филателист совершенно погружен в свое дело. Он обладает потрясающими знаниями о деталях и способен высказывать обоснованные суждения о редкости и ценности какой-то марки. Что-то в его душе побудило его к тому, чтобы заняться этим хобби, но в большинстве случаев он сам не знает что. Он знает, что ему хочется этим заниматься и это занятие наполняет его, вот и все, что он знает о себе. Но внешний наблюдатель, который взглянет на него, заметит следующее: он еще не полностью присутствует, что-то остается вовне. Это похоже на *предварительное упражнение*. Душа выискивает отдельные предметы для того, чтобы целомудренно объединиться с ними в четко предписанных рамках, но при этом задействуя особые умения и знания. У девочек это первое *открытие себя* миру можно наблюдать в частности на примере безумного увлечения лошадьми и верховой ездой. Они для пробы вживаются в небольшую обозримую область мира, но при этом со всей доступной им интенсивностью. И все же они не полностью присутствуют в этом, он смотрят на себя со стороны. И удивительно, как это увлечение после нескольких лет сходит на нет, о нем не

сожалеют, пыл и энтузиазм исчезают, и остается только легкая внутренняя улыбка, когда они вспоминают об этом.

Совсем по-другому обстоит дело с находящимися в периоде полового созревания подростками. Исчезает не только разделенность с предметом, подросток не работает и не переживает ничего, кроме того, чего он хочет с почти бешеным неистовством. И это касается всего: домашнего задания, заданного занудным или «классным» учителем, дружбы и переживания пробуждающейся сексуальности. Эротика и стыд приобретают новое, животрепещущее значение. Диапазон переживаний стремительно увеличивается. Душа проходит через пугающие глубины и головокружительные высоты. Наполненные зазором и при этом чрезвычайно чувствительные и ранимые подростки торопятся от одного переживания к другому. Их окружение более или менее интенсивно (в зависимости от темперамента подростка) сопереживает тому, что происходит с подростком. Подросток должен научиться ориентироваться в своем внутреннем мире, который ставит перед ним двойную задачу: найти свои идеалы, любовь и преданность, и как следствие этого найти самого себя, с другой стороны в душе также происходит взаимодействие с силами эроса и сексуальности. Раньше это взаимодействие было скорее внутренним, не общественным. Теперь это начинает проявляться вовне, буквально крича в лицо всем прохожим: человеческое бытие состоит из преклонения перед сексом. Здесь также возникает вопрос о переносимости и соотношении двух этих аспектов по отношению друг к другу. Для многих это соотношение представляет собой неразрешимую дилемму.

Штайнер однажды охарактеризовал это следующим образом. Он говорит об отношении головы к телу, о том, что это отношение изначально было другим, и затем он продолжает: *в связи с этим произошло нечто странное,...случилось так, что человек именно в тех органах, которые обычно человек называет органами своей низшей природы, является подобием богов. Но это подобие богов (человек на Земле) искажено. То, что в человеке является высшим, то, что должно было бы быть духовным с космической точки зрения, именно это превратилось в его низшую природу. Пожалуйста, не забывайте, что в этом заключается важная тайна человеческой природы. То, что теперь в человеке представляет собой его низшую природу, является низшим из-за воздействия Люцифера; на самом деле этому предназначалось быть высшей природой. Это наиболее противоречивый аспект сущности человека. Это то, благодаря чему можно разрешить множество загадок мира и жизни, если понять это правильным образом.* Давайте попробуем понять это правильным образом. Можно ли воспользоваться этой мыслью в качестве основы для создания настроения, которое будет определять поведение человека как учителя? Можем ли мы пережить, что наиболее святое и наиболее низменное тесно связаны друг с другом, даже в нашей собственной жизни, и что воспитание здесь в прямом смысле прежде всего означает исполненное такта поведение по отношению к подросткам? Знакомы ли мы с тактом как со средством воспитания подростков?

Готовы ли мы подумать о том, как мы сами связаны с этим вопросом, и как мы были связаны с ним в подростковом возрасте?

Может ли это помочь при общении с подростками? Благодаря этому не

только возникает необходимое уважение в отношении проявлений этого возраста, у человека появляется сила и искренность, благодаря которым встреча с молодыми друзьями не происходит исключительно с позиций неприязненных указаний и наставлений. Нам нужно использовать не только стратегии профилактики, избегания и противодействия, но и стратегии сопровождения. Возможно, мы узнаем что-то из своей собственной молодости?

В одном летнем лагере для подростков, организованным христианской общиной, родителям показалось странным, насколько свободно обращались друг с другом юноши и девушки. Когда они в связи с этим обратились к главному пастору, он ответил им весьма кратко: *если да, то лучше здесь, чем невесть где*. Мудрое высказывание. Те, кого это касается, и их окружение переживают это как мировой процесс в малом, с которым знаком и через который прошел каждый из нас. «Понимание» стало весьма затасканным словом. Может быть этих «страдающих» подростков лучше просто любить? Незаметно, но тем более интенсивно, в духе штайнеровского девиза, в котором говорится, что учитель отличается от других людей тем, что он способен *больше* любить?

Возникает такое впечатление, что со стороны педагогов (т.е. как учителей, так и родителей) фаза пубертата часто сопровождается эмоцией *страха*. А страх всегда был плохим советчиком. И как часто боязливая беспомощность ведет к неправильным действиям.

Если школе, родителям и учителям удастся сделать так, чтобы подростки были связаны с учебным материалом своими *намерениями*, целями, тогда в большинстве случаев этого оказывается достаточно, чтобы пройти через этот период. Создание у учеников целенаправленной внутренней связи с учебным материалом является наиболее высоким требованием, которое может быть предъявлено учителю, особенно по отношению к периоду, о котором существует расхожее мнение, состоящее в том, что в старших классах необходим деловой, разумный подход, поскольку теперь школьники способны формировать суждения. Но на самом деле все обстоит с точностью до наоборот. В преподавании подросткам нужна не целесообразность и объективность, а напряженнейшая борьба за интересы школьников. Каждый учитель знает, что именно в это время все идет кувырком.

Рудольф Штайнер в связи с этим дает совет в последнем докладе «Общего учения о человеке», когда он говорит о том, что именно в возрасте между 12 и 15 годами *все в высшей степени зависит от фантазии учителя, от его умения задействовать фантазию*. Именно в этом возрасте! Мы можем добавить, что обращение с подростками в этом возрасте должно быть пронизано юмором, изобретательностью, присутствием духа, свободой и отсутствием страха. На школьников в этом возрасте нужно смотреть как на развивающихся людей, а не как на производителей результатов и достижений. В 5-ом или 6-ом классе это еще можно себе позволить, поскольку там достижение результатов еще свободно от фиксированной не себе души.

Десятиклассник (несмотря на запрет) курил в школе. Он понесет стандартное наказание, или же учитель соберется с мыслями, придет в себя и придумает что-то остроумное? Подобные банальные ситуации в некоторых

случаях являются определяющими для всей дальнейшей судьбы школьника. Стандартное наказание говорит: ты на самом деле являешься не нашим учеником, а субъектом, который нуждается в корректировке поведения. А учитель, который придумает что-то необычное, например, обяжет школьника представить ботанически точное описание растения табака в виде упражнения для тренировки речи, обращается с развивающимся человеком на уровне жеста становления. Подобное «наказание» человек может вспоминать всю свою жизнь с тихой радостью. Стандартное наказание человек стремится забыть как можно скорее: оно по своей сути отражает неприятие и непонимание человека.

Следует отметить еще один факт, указывающий на еще одну важную область развития учителя. В важных докладах, посвященных этой теме из книги «Познание человека и учебный процесс» Рудольф Штайнер с величайшей чуткостью описывает, что подростки в этом возрасте *внешне* показывают нечто совершенно иное, чем то, что на самом деле есть у них *внутри*. И возникает вопрос, как я – учитель буду реагировать на подростка во время встречи с ним? Буду ли я концентрироваться только на видимой, внешней, фактической стороне или же я попытаюсь сконцентрироваться на существующем, но *не проявленном!*

Я должен взять за правило всегда задавать себе вопрос: *Как это выглядит внутри*? Не являются ли эти непереносимо громкие, грубые и вызывающие манеры свидетельством внутренней неуверенности или даже просьбой о встрече, взаимодействии?

Одна невыносимая девушка–подросток избрала учительницу английского языка в качестве мишени для своих нападков во время занятий. Но поскольку учительница девушки знала ее внутреннюю сущность, она постоянно сглаживала острые углы и не давала конфликту разгореться. Когда же в один прекрасный день у учительницы лопнуло терпение, девушка смертельно обиделась и сказала: «Но ты же знаешь, какая я на самом деле».

В отношении несоответствия между внешним и внутренним нужно быть особенно чутким в отношении юношей. Их шумливость является выражением большой внутренней неуверенности, ведь у *развивающегося мужчины Я гораздо позже связывается с астральным телом*. Из-за этого они на протяжении долгого времени остаются без руля и без ветрил. Но именно вследствие этого факта их душевные переживания представляют собой часто совершенно точную противоположность тому, что они показывают и предъявляют миру.

С пубертирующими девушками все обстоит наоборот, *их Я легко и преждевременно связывается с астральным телом*, благодаря чему они демонстрируют зрелость и способность к суждениям, которая может быть весьма язвительной и острой. Они могут скорее чем юноши показаться чем-то большим, чем они являются на самом деле. Демонстрируется сила, которая может ослепить и которая иногда является ослепительной. Но эта уверенность, если ее необходимо будет задействовать, тоже может на самом деле оказаться иллюзорной.

Этот базовый характер развития человека может проявляться менее выраженным образом из-за влияния цивилизации. Это означает, что перед нами

стоит *двойная задача*: не только не поверить иллюзиям, которые создаются подростками, не только правильно понять и истолковать их, но и проникнуть за покров цивилизации для того, чтобы произошла встреча с настоящими школьниками. Это довольно сложная задача. Но тот, кто любит своих школьников, способен и на большее.

И это снова возвращает нас к самому принципиальному вопросу педагогики в период пубертата: *Можем ли мы любить этих подростков!* Можем ли мы дать им свою целомудренную, сдержанную, но тем более действенную человеческую любовь? И все отвечают: да, конечно. Но практика показывает нечто совершенно другое.

Эту способность невозможно навязать. Если, например, вспомнить себя в начальной школе и вспомнить учителей, тогда, прежде всего, вспоминается, была ли учительница милой или нет. Ее компетентность или же искренность не оставили никакого впечатления в нас. Если же попытаться вспомнить своих учителей в старших классах, возникает совершенно другой образ. *Умения* и их сочетание с *цельностью* и *искренностью* – вот то, что запечатлелось в памяти. То, как учитель или учительница обращалась с учебным материалом, как она воздействовала на нас с помощью материала, насколько ей удалось *вдохновить* нас – запомнилось именно это. И это повлияло на наше отношение к учителю. Опыт у всех людей схожий. Были учителя, на уроках у которых можно было дать себе волю, что-то учинить. Было весело, но не было уважения. Но были и такие учителя, в отношении которых возникало чувство, что можно обсудить суть дела и говорить о том, что важно, поскольку эти учителя были настоящими, искренними. У этих учителей личность полностью гармонировала с предметом, который они преподавали. А это воздействует целительно; это вызывает доверие.

Есть встречи, которые дают важный опыт, внутреннюю силу и опору пубертирующим подросткам. Не случайно, что выбор того или иного направления деятельности после школы часто связан с подобными встречами с предметом, которые произошли благодаря «любимому» учителю. Но это связано не только лишь со способностью любить. Такое *педагогическое* воздействие достигается тогда, когда учитель помимо этого действительно приобрел внутреннюю цельность и искренность, которые присутствуют в его жизни. А это качества Я.

Здесь действует основной педагогический закон: то, что исходит от учителя, воздействует на нижеследующий член существа учеников. Поэтому встреча, разжигающая в душе подростка огонь энтузиазма, может произойти только благодаря силе Я учителя.

Если учитель будет стремиться к тому, чтобы действовать, исходя из этих представлений, тогда нам не нужны никакие правила внутреннего распорядка для старшей школы, которые предписывают подросткам их поведение и снимают всяческую ответственность с учителей.

Если подобные формы самовоспитания учителя будут хотя бы частично реализованы, тогда подростки тоже найдут способ обсудить со *своими* учителями то, что необходимо обсудить тем, кто находится в потоке становления взрослым

человеком.

Возможно, у нас еще есть шанс с помощью глубокого воспитания, пронизанного действенным познанием человека, сообщить подросткам все, что связано с сексуальным пробуждением, в правильный момент времени. В одном я точно уверен: это требует еще *большего* искусства воспитания.

е) Вопросы, связанные с сексуальностью и половым воспитанием. *Михаэла Глэкер*

Хотя половое воспитание происходит в обыденной жизни и пронизывает весь учебный план вальдорфской школы в целом, все же опыт показывает, что несмотря на или же наоборот в связи с вездесущим характером сексуальных тем замалчивание и недостаточное освещение этих вопросов и ситуаций является насущной проблемой. Поэтому здесь мы постараемся ответить на наиболее часто задаваемые вопросы.

В детских садах дети подражают в своих играх тому, что они увидели дома, включая так называемую игру в доктора. В этом случае важно обращать внимание на происходящее, и если будут замечены какие-то странности, необходимо обратиться к специалистам (детскому врачу и социальному работнику).

В первом классе детям рассказывают сказки. В зависимости от ситуации в классе или домашней обстановки в сказку можно включить что-то очень конкретное, что может помочь ребенку получить ответ на часто неосознанный вопрос.

Во втором классе легенды о святых предоставляют большой материал, показывая, что человек, который провел свою жизнь «с вином и распутными женщинами», или же вел в юности «беспутную жизнь», тем не менее, как Франциск Ассизский, может стать святым. В рассказ о его жизни до того, как он стал святым, может быть включено многое из того, что тот или иной ребенок был вынужден пережить дома, и таким образом достигается объективация и привносится позитивный аспект.

В третьем классе в рамках обсуждения Ветхого Завета, сотворение человека и разница полов, образы Адама, Евы и змея могут быть представлены более или менее подробно. Когда родители этого возраста (3–4 класс) спрашивают родителей о своем происхождении, они на самом деле хотят не биологических объяснений, но хотят знать, действительно ли они являются детьми своих родителей. Ведь в этом возрасте дети впервые (в человековедении Штайнера это называется переживанием Рубикона) переживают то, что они являются индивидуальностями, а не просто частью семьи или жизни, в которой они до сих пор чувствовали себя как рыба в воде. Вдруг возникает ощущение собственной непохожести на других, которое приводит ребенка к выводу о том, что он пришел из какого-то «другого места», или же является приемным ребенком. С одной стороны ребенок хочет услышать, что он действительно «наш» ребенок, с другой стороны они испытывают огромное моральное удовлетворение, если взрослый вдруг скажет: дитя мое, теперь настало время сказать тебе правду...

После этих более социально и духовно ориентированных объяснений в 5, 6

и 7 классах следует тематика более душевной и межчеловеческой направленности в форме греческой мифологии, где свадьбы богов и богинь друг с другом, богинь и героев и людей играют центральную роль в их связи с войнами и заключениями мира. Тематически представляется и обсуждается все, что эмоционально может происходить между мужчиной и женщиной.

Затем следует эпоха раннего исторического развития, эпоха первых народов, в которую можно включать часто столь характерные народные песни и танцы с их мужским и женским компонентом.

В 8, 9, 10 и 11 классе эпохи биологии предоставляют пространство для полового воспитания, причем учение о клетках и о эмбриональном развитии является материалом 11 класса, за которым следует эволюция видов, включая рождение и развитие ребенка первых трех лет жизни. Одновременно с этим проводятся родительские собрания, где родителям предлагают обсудить с детьми биологически–технические вопросы дома, а если такой возможности нет, эту обязанность с ведома родителей берет на себя школьный врач. Когда говорят, что в вальдорфских школах подростки беременеют чаще, чем где бы то ни было, это в любом случае связано не с учебным планом и рассмотрением в нем этой тематики, а с недостаточным контактом между родителями и детьми дома, а также с тем фактом, что родители из вальдорфской среды часто высказываются против абортов и поступают соответственно. К этому добавляется то, что подростки сегодня как правило совершенно точно знают, что они делают. Да, следствием «сексуализации» нашего общества, является то, что эта тематика так рано начинает преобладать в разговорах школьников, что символом статуса становится принятие противозачаточных средств или же бравоирование риском забеременеть. В связи с этой ситуацией интересно, что вальдорфский учебный план как раз в начальных классах освещает духовные и социальные аспекты мужского и женского начала и подчеркивает значение человека в его индивидуальном развитии, независимо от его половой принадлежности. К этому добавляется то, что интенсивная художественная деятельность и вовлечение ребенка в многосторонние интересные аспекты жизни способствуют тому, что сознание детей и подростков не фиксируется преждевременно на сексуальной области, и не замыкается на ней.

Сегодняшняя точка зрения заключается в том, что девушка от своей мамы или от доверенного лица должна узнать «практические аспекты» до того, как в возрасте около 11,5 лет у нее наступит первая менструация. При этом важно, чтобы она радовалась этому событию – становлению женщиной, то же самое справедливо в отношении сына и папы год спустя. Пубертат приносит с собой рост требований к подросткам, поскольку физическое созревание происходит все раньше и раньше. Так в 1860 году первая менструация как правило наступала в возрасте 16,5 лет, в 1920 году в 14,5 лет, и ожидается что в 2010 году она будет происходить в 10,5 лет. Так же возраст при совершении первого полового сношения отчетливо снизился. 50% девушек совершают его к 15–летнему возрасту, а число абортов у девушек моложе 18 лет с 1996 по 2002 год увеличилось на 75% – и это при общей тенденции к уменьшению количества абортов. По этой причине в Германии, например, без рецепта можно купить в



аптеке «таблетку после этого». Поэтому необходимо обсуждать вопросы контрацепции, сексуального влечения, импульсивности и любви, ответственности и партнерства, гомосексуализма, аборт и искусственного оплодотворения, венерических заболеваний, а также злоупотреблений, порнографии. При этом, однако, решающее значение имеет то, чтобы при обсуждении этих тем шла речь и о социальных, душевных и духовных аспектах этих тем. Сексуальность никогда не должна рассматриваться изолированно. Напротив, необходимо четко понимать, что сексуальность и ее реализация является частью отношения к жизни и занимает важное место в вопросах развития в подростковом и взрослом возрасте. Потому что в последнее время тема гомосексуализма актуально, поэтому рассматриваем шире.

### Гомосексуальность

Гомосексуальность с позиций человековедения может быть рассмотрена как персистирующая форма подростковой жизни. Гомосексуальная эротика и стремление возникает в пубертате в виде преходящей склонности практически у всех юношей и девушек, до момента четкой половой ориентации в смысле гетеро- или гомосексуальности. Лишь после окончания этой переходной фазы можно говорить о том, что гомосексуальная склонность закрепились. После этого для этих людей она является «состоянием нормы». При этом в духовном и этическом смысле это могут быть совершенно высокие и даже великие люди. С точки зрения диагностики развития, я бы все же сказала, что конституционально они все же не являются полностью зрелыми людьми и на протяжении всей жизни частично остаются подростками. Это подтверждается также и тем, что сексуальная ориентация человека с течением жизни может изменяться. В этом случае это обусловлено латентно сохранившейся амбивалентностью подросткового возраста. Существуют не только ситуации, когда гомосексуальный человек позже вступает в гетеросексуальные отношения и может создать семью, но и обратные ситуации: после 10 или 15 лет супружества с одним или многими детьми происходит развод, и один из партнеров позже строит отношения с человеком того же пола, или же подобные отношения и явились одной из причин развода. Поэтому гомосексуальность может рассматриваться как персистирующая подростковая форма жизни.

*Существует ли предопределенность, судьба в гомосексуальности?*

Да. Существует множество причин, объясняющих, почему *собственный* пол является сексуально привлекательным, а противоположный оставляет «холодным». Также судьба может обуславливать глубокое отрицание мужского или женского пола. Если женщина по политическим или другим недобровольным причинам все время вынуждена отдаваться мужчинам, она может переживать это как унижение и лишение достоинства до такой степени, что у нее развивается глубокое отрицание своего женского начала. Подобным же образом если мужчина в прошлой жизни из-за своей неспособности обращаться со своей сексуальностью социально приемлемым образом причинил настолько большой вред женщине или женщинам, то у него это (возможно уже после смерти) может вызвать глубочайшую антипатию к мужскому полу. Поскольку (согласно мнению Рудольфа Штайнера) как правило человек попеременно воплощается то

в мужской, то в женской оболочке, я могу легко себе представить, что в подобных случаях при следующей инкарнации будут изыскиваться наследственные или социальные предпосылки, которые поставят перед данным человеком вопрос о гомосексуальности. Также можно задаться вопросом о вынужденном сексуальном воздержании (например, в монастыре), и вообще об односторонних в сексуальном отношении формах жизни. К телесному притяжению, обусловленному полом, добавляется часто наиболее весомые личные компоненты, связанные с тем, что человек или люди, которых человек любит особенно сильно, воплощаются в мужском или женском теле. Важно найти человека, судьба которого связана с вашей и самостоятельно или вместе решить вопросы, обусловленные кармически.

*Как можно помочь детям и взрослым, которые замечают, что их ребенок имеет гомосексуальную предрасположенность?*

Этот комплекс вопросов слишком сложен, чтобы осмысленным образом кратко его осветить. Все полностью зависит от того, насколько велик интерес к личности ребенка, к человеку в ребенке или подростке. Беспомощность в отношении факта гомосексуальной склонности связана с тем, что человек (пока) не способен воспринимать данности судьбы и идентификация с телом или половой склонностью еще не завершена. Если мысль о нормальности «правильной женщины» или «правильного мужчины» является более существенной, чем вопрос о вечной индивидуальности, которая именно в *данном* теле и *с этой половой склонностью* будет ощущать себя и научиться чему-то новому, тогда возникают глубокие проблемы с идентичностью, которые невозможно разрешить без профессиональной помощи. Поэтому мы настоятельно рекомендуем прибегать к этой помощи. Если учитель не интересуется в первую очередь ребенком и его вечной индивидуальностью, которая приобретает самый разный опыт в самых разных жизненных ситуациях, тогда он и не сможет помочь.

*Какой смысл в том, чтобы прожить жизнь гомосексуалиста и прожить биографию «инобытия» по сравнению с другими?*

Этот вопрос обладает разной степенью значимости в судьбе разных людей. Насколько различны способы взаимодействия с собственной сексуальностью, настолько же невозможным является сравнение кармических задач разных людей. Поскольку в вопросе прозвучало слово «инобытие», это означает сравнение гомосексуального с гетеросексуальным. Ведь гомосексуальный человек (мужчина или женщина) является *иным*, чем большинство. Что означает осознание того, что человек принадлежит к меньшинству? Ощущение невключенности в большое сообщество, желание бороться за признание *своей* формы жизни? Положительный аспект подобной кармической ситуации заключается в том, что благодаря ей укрепляется осознание собственной личности, ее понимание и защита. Насколько легко по сравнению с этим быть «нормальным» и включенным в общий поток современников. Напротив, принадлежность к меньшинству всегда означает, что человек выделяется, сталкивается с проблемами, вынужден оправдываться, декларировать что-то, и (для того, чтобы быть принятым) как правило должен делать больше, чем другие.

Также требуется мужество и действительная любовь для того, чтобы сохранять любовные отношения, которые не признаются обществом или же порицаются им. Поэтому меня особенно радует, когда я получаю от гомосексуальной пары извещение об их свадьбе, поскольку я знаю, что этому решению «показаться на публике» часто предшествуют годы внутренних борений и страхов.

*В какой ситуации находится молодой человек, обнаруживший у себя склонность к тому же полу?*

Если это происходит в наполненной пониманием педагогической среде, тогда это не должно чем-то отличаться от ситуации, когда в подростковом возрасте впервые развивается сильное влечение к другому полу. Это всегда очень глубокое, иногда даже похожее на шок, переживание для подростков.

*С кем может поделиться юноша или девушка, когда социальное окружение выказывает резкое порицание гомосексуальности, как это часто случается с матерями и отцами, а также учителями и учительницами?*

Это важный вопрос. Хотелось бы, чтобы например, школьные врачи и терапевты вальдорфских школ могли быть подобными людьми, или же тот или иной учитель. И все же я должна подчеркнуть, что это связано с сексуальностью в целом. И гетеросексуальные подростки сталкиваются с вопросами сексуальности, которые часто не получаются обсуждать дома, и поэтому огромную ценность будет иметь то, если человек в этом отношении доверяет школе. При этом важно заметить, что есть множество подростков, не важно – гетеро– или гомосексуальных, которые четко чувствуют, что они хотят самостоятельно нести полную ответственность за взаимодействие с собственной сексуальностью, и которые благодаря самой жизни, или же читая соответствующую литературу получают необходимую информацию, а не в разговоре с доверенным лицом. В любом случае при обучении учителей следует обсуждать тему, насколько потенциально и реально гомосексуальные дети и подростки могут пережить понимание и принятие в школе. То, как в школе между делом или же в спокойном фактическом ключе затрагивается эта тема, часто имеет жизненно важное значение. Но часто даже краткого комментария о том, что данный значимый для культуры или истории человек был гомосексуальным (а не замалчивание этого факта), оказывает благотворное и успокаивающее воздействие на тех немногих учеников класса, которые столкнулись с этой проблемой. Услышав подобный комментарий, данный ученик может набраться смелости, чтобы подойти к учителю с соответствующим вопросом. То, каким образом затрагиваются вопросы этого плана, влияет на чувства и состояние данного ученика: он начинает чувствовать пренебрежение, осуждение или же чувствует себя понятым и даже признанным. И этот тихий диалог в моем понимании гораздо более важен, чем громкие разговоры «обо всем об этом».

*Как мы в школе можем облегчить принятие таким подростком самого себя и принятие его окружением? Когда во время урока можно обсудить вопросы гомосексуальности и другие вопросы сексуальности? Как выбрать подходящее время?*

Подходящее время всегда наступает тогда, когда ученики начинают

задавать определенные вопросы. Только тогда имеет смысл затрагивать эту тематику, даже если она совершенно не связана с актуальным материалом урока. Сексуальность является настолько общечеловеческой и охватывает биологическую, душевную и духовную сферу, и поэтому сложно ограничить ее рамками какого-то отдельного предмета. В целом то, как учитель преподает, должно действовать на учеников просветительским образом. То, как учитель комментирует процессы жизни, как он представляет тот или иной вопрос, как он обращается с мужчинами и женщинами, с учениками и ученицами – все это в лучшем смысле слова просветляет и пробуждает доверие и создает основу для обсуждения деликатных (по большей части в индивидуальном порядке) вопросов.

*Что вы скажете по поводу гомосексуальных учителей и учительниц? Представляют ли они опасность для своих учеников?*

По моему мнению, несовместимой с профессией учителя является педофилия, а не гомосексуальность. Здесь говорится о том, что мы уже затрагивали в нашей беседе. Взаимодействие с сексуальностью (не важно, в какой ее форме) должно осуществляться каждым человеком индивидуально. Если это не удастся и при этом возникают извращения или же злоупотребления, вредящие партнеру или детям, тогда необходимо принять социальные или терапевтические меры. Если же развитие протекает здоровым образом, тогда взрослый человек способен контролировать свои сексуальные стремления и жить в выбранном им самим партнерских отношениях. И как гомосексуальность не связана с использованием детей и соvrращением малолетних, так и гетеросексуальность не является морально безупречным и социально образцовым поведением. Граница критического суждения пролегает там, где человек теряет контроль над своими собственными действиями, а партнер чувствует себя несвободным или ребенок соvrращается или подвергается насилию. И конечно же, именно в школьной профессии все время возникает ситуация, когда ученики влюбляются в учителя (вне зависимости от его сексуальной ориентации), и перед учителем возникает задача правильным образом ответить на эту восторженную юношескую любовь – и эта проблема выходит за рамки гетеро– и гомосексуальности. То, что притягивает людей друг к другу (любовь или ненависть) всегда глубоко связано с судьбою данных людей и требует в данной земной жизни дальнейшей работы, целительного прояснения и отказа от эгоистических желаний, для того, чтобы в меру своих сил помочь другому идти по его пути.

*Нет ли специфической антропософской модели объяснения возникновения гомосексуальности? Связано ли это как-то с так называемым мужским или женским эфирным телом?*

Сперва о понятии мужского и женского эфирного тела:

Новая педагогическо–медицинская парадигма, которую Рудольф Штайнер в связи с этим ввел в исследование развития, является парадигмой двойной природы эфирного организма, т.е. идентичности «жизни» и «мышления», неосознанной телесной жизни и осознанной мыслительной жизни, которые дифференцируются друг от друга в процессе развития ребенка. Поэтому

жизнедеятельность и мыслительная деятельность являются полностью тождественными. Вся динамика мыслей и их функциональность отражается в динамике и функциональности жизненных функций организма. Особенно впечатляюще Рудольф Штайнер разработал вопрос созревания зубной эмали в связи с первым прорезыванием остающихся зубов. Силы роста, которые приводят эмаль к созреванию, после этого полностью выходят из готового органа, вследствие чего зубы на протяжении всей жизни больше не могут регенерировать, и (в случае повреждений) приводят человека к зубному врачу. Учитель, однако, параллельно этому процессу созревания эмали может наблюдать драматические изменения в душевной жизни детей: там, где до этого была детская ритмически–сангвиническая память, теперь возникает абстрактная способность замечать и вспоминать, так сказать духовный «прикус». Это хорошо можно наблюдать в первом классе, где есть дети, которые, услышав название истории, которую собирается рассказывать учитель, сидят с горящими глазами, поскольку они радуются возможности «повторить» эту любимую историю, и есть дети, тоже знающие эту историю, которые выказывают скуку и апатию, говоря: «У, да мы уже знаем ее!». Разница между эфирной силой мышления, которая связана с созреванием эмали, и силами и функциональными возможностями других органов состоит только в том, что в отношении других органов (если они остаются здоровыми) достаточная эфирная активность должна оставаться всегда «инкарнированной» в них, для того, чтобы регенерировать и поддерживать жизнь в соответствующих органах. Но силы, обуславливающие рост, после завершения роста могут метаморфозироваться в мыслительную деятельность также как и силы, которые происходят из регенеративной деятельности стареющего организма, и которые (чем старше становится организм), тем меньше занимают в теле регенеративной жизнедеятельностью.

Эта чрезвычайно полезная новая парадигма в медицине и педагогике является центральной в том числе и для изучения так называемого мужского или женского эфирного тела. Факт эмбриологии заключается в том, что до 7 недели беременности мужской и женский эмбрион закладывается бисексуально, т.е. образуют зачатки обоих полов, вне зависимости от хромосомного пола. Лишь после этого момента один из полов развивается обратно и начинается созревание типично мужского или женского организма. У мужчины остаются лишь крошечные рудименты женской репродуктивной системы, а у женщины рудименты мужской. Но эти остающиеся рудименты показывают, что полный эфирный заряд, который мог быть израсходован на образование противоположного пола, хотя и остался физически незадействованным, все же остается эфирно включенным в организм и в принципе способен проявиться функционально. Соответственно для человека, видящего ауру людей, в ауре женщины свободным от тела образом действуют мужские эфирные силы, а в ауре мужчины – женские. Поэтому мужчина и женщина отличаются не только в физическом отношении, но и в душевно–духовном:

Обусловленная метаморфозой сил роста в силы мышления образуется мужская или женская система половых органов. Но в мышлении действует функциональная динамика противоположного пола. Это означает, что и мужчина

и женщина эфирно «целостно человеческие». Им доступны эфирные силы собственного пола на физическом уровне и эфирные силы противоположного пола на духовном уровне. Поэтому в функциональной динамике мужского мышления царит (являясь аналогом физических половых органов) способность к регулярному спокойному созреванию мыслей. С этим связана сильная склонность к системности, к духовному росту, способность оставить мысль в покое, и прежде всего дар вынашивать мысли, а не извергать «фонтан идей». Совершенно противоположное мы наблюдаем у женщин: ее мыслительная жизнь более подвижна, спонтанна, реактивна, «брызжащая» и менее стабильная. Пример из обычной жизни: Как правило, женщина чрезвычайно редко пишет список того, что нужно купить, перед тем, как выйти из дому, в то время как мужчинам он часто необходим. Соответственно, купив предписанное, мужчины довольно быстро возвращаются, в то время как женщины «зная, что они хотят», часто увлекаются самим процессом покупок и иногда приходят домой, не купив то, что побудило их пойти в магазин...

Как подобное рассмотрение может помочь понять явление гомосексуальности? Во-первых, более ясно можно понять, почему именно в подростковом возрасте большинство подростков переживают фазу гомо-эротического притяжения. Ведь эфирное тело является местом эротического влечения, а астральное тело делает это притяжение осознаваемым и благодаря переживанию страсти поддерживает стремления и жажды, которые в свою очередь усиливают эротическое влечение. Поскольку конституциональная выраженность еще не созрела и не закрепились, женская конституция эротически более чувствительна к мужской силе притяжения в духовно-эфирной сфере другой женщины и наоборот мужская конституция в отношении женской духовной эфирной силе мужчины. Поэтому конституция гомосексуальных людей (если понимать гомосексуальность как персистирующую подростковую фазу развития) на протяжении всей их жизни остается в не совсем полностью инкарнированном состоянии, возникает гомо-эротическое влечение между обоими полами. Оно может дополнительно усиливаться физиологическими и кармическими параметрами, что рано или поздно приводит к «неожиданным заявлениям о себе», т.е. к осознанно принятой и проживаемой гомосексуальности.

### *Сексуальность и идентичность*

В какой-либо форме не переживалась бы телесная любовь, это акт идентифицирования с другим. Чем более партнеры душевно и духовно «совместны» и близки, тем интенсивнее переживается этот акт. Соответственно травматическими являются переживания развода, когда часть совместности исчезает. Так во время семейных кризисов, при психологическом консультировании пар или же по время обсуждения достойных и по возможности дружеских отношений в случае развода в центре стоит вопрос *идентичности*. Ведь что делает мнимое или же реальное отделение от человека, который был действительно любим, настолько болезненным?

Ощущение идентичности с другими людьми действует так, что разрыв отношений (по меньшей мере на какое-то время) может стать потерей

собственной идентичности. Этот случай оказывается катастрофой. И хотя можно сожалеть об этом разрыве отношений и потере и на протяжении многих лет страдать от этого, нет лучшего средства научиться более точно рассматривать вопрос идентичности, не смешивая его с вопросом любви к себе и любви к другому человеку, чем осознанно проработанный разрыв отношений. Когда на консультации рассказывают, что жизнь без другого человека якобы больше не имеет никакого смысла, что человек чувствует пустоту, что мир потерял краски, или же в человеке постоянно возникает страшная ярость и даже ненависть в отношении другого человека – тут естественно, нельзя лаконично сказать: *Все это проявления твоего эгоизма – ты скучаешь не по другому человеку, это потеря взлелеянного тобой чувства самости, которое ты пережил с другим человеком, именно эта потеря заставляет тебя испытывать ярость или отчаяние. Встреча с другим всего лишь разожгла в себе самость и эгоизм. Ты проецировал на этого человека себя и свои потребности, поэтому теперь, когда он (как тебе кажется, или же на самом деле) отделился от тебя, ты переживаешь чувство пустоты как потерю самого себя.* Подобная истина, естественно, в начале совершенно не приемлема для страдающего человека. Как правило, требуется долгий процесс бесед и помощи, для того, чтобы данный человек сам пришел к осознанию этой истины и (на языке вагнеровского Парсифаля) смог исцелить рану тем же оружием, которым она была нанесена: силой собственного Я.

### *Сексуальные извращения*

Особенно темными и непонятными являются случаи так называемых сексуальных извращений. В клинической сексологии <sup>143</sup> специалисты единодушны, что не существует никаких четких определений сексуального поведения, которые можно классифицировать как извращение или не как извращение. Сегодня сексуальное действие переживается и рассматривается как извращение, если оно совершается в отношении сексуального партнера, который этого не хочет. Это может начинаться уже с нежного касания или поцелуя, на который человек не хочет отвечать, и вследствие которого он чувствует себя используемым, и заканчиваться отвратительными сценариями, вплоть до умышленного убийства на почве полового извращения. Но остается вопрос, почему сущность сексуальности такова, что в ней человек может доходить до самых низменных глубин и безграничного злоупотребления властью над другим человеком. Рудольф Штайнер включает в разряд извращений также и национализм и связанную с ним ненависть по отношению к «чужому», «другому». Ведь связанное с физическим телом астральное тело действует в жаждах и импульсах, которые привязаны к конституции физического тела, конституции народа и к крови. В душевном астральное тело живет в полярном напряжении между симпатией и антипатией. Оно является носителем частично привязанной к телу и частично свободной от тела жизни ощущений и чувств, а также носителем музыкальных форм переживания в интервалах и гармоничных/дисгармоничных отношениях между людьми, вещами и

---

<sup>143</sup> Hertoft, P: Клиническая сексология, Deutscher Ärzte-Verlag, Köln 1989

сущностями. Цифровые законы макрокосмоса и все, с чем человек вступает в осознанные отношения на земле, составляют горизонт его переживаний и воздействий. В физическом теле человека астральное тело является причиной движения, притяжения и отторжения, напряжения и расслабления. Если его силы действуют слишком активно, оно может нейтрализовать действие силы Я, если эта сила не приобрела достаточной компетенции в результате воспитания и жизни: тогда человек способен к реакциям, к которым его вынуждает его окружение. Чем меньше уверенности и идентичности в духовной сфере, тем больше выражено стремление к безопасности и стабильности на душевно–физическом уровне. Потребность в безопасности в группе, стремление к признанию или страх быть исключенным могут стать мотивом деструктивного поведения. Национализм и фанатизм являются проявлениями коллективной псевдо–идентичности, которая заменяет собой отсутствующую или слабо проявленную личную идентичность. Любая форма образования группировок, основанных на идеологии, связана с опасностью потери личности и идентичности. Она поддерживает «раз–индивидуализацию», предоставление себя на службу другим и зависимость от других, замещая собой индивидуальное Я. Часто, глядя на соответствующих людей в зале суда или при личном контакте, совершенно не верится, что они убивали, издевались и т.п. Довольно часто они кажутся мягкими, сентиментальными и часто отмечены печатью жалости к себе. Инфантильное отношение к жизни и страх перед самим собой полностью противоречат их жестокому брутальному поведению в отношении их жертв. Как говорится в старой поговорке: *Когда боги покидают храм, в нем заводятся приведения*. Это справедливо и в отношении человеческого тела: где Я отступает или же не может правильным образом инкарнироваться, там на его место вступают другие силы. Мысли, чувства и мотивы являются реальностями – признаем мы это или нет. Духовный мир с его силами и сущностями проникает в человеческую душу, которая сама является ареной развития человеческого духа, или как в пьесе «Разбойники» молодого Шиллера говорит Карл Мор: *Я сам свой рай, я сам свой ад*<sup>144</sup>. Он признает, что от него и деятельности его Я зависит то, в какой душевной или духовной сфере он будет развиваться.

---

<sup>144</sup> Шиллер, Фридрих, Разбойники: Чем бы ты ни было, безымянное «там», лишь бы мое «я» не покинуло меня; будь чем угодно, лишь бы оно перешло со мною в тот мир... Все внешнее – только тонкий слой краски на человеке... Я сам свое небо, сам свой ад! (пер.Н.Ман)



## 17. Области совместной работы с родителями и учениками

Стефан Ланхаммер

*Основой того, что мы должны рассматривать в вальдорфской школе в качестве нашей задачи, является совместная работа с родителями...*

Рудольф Штайнер<sup>145</sup>

Родители и учителя стремятся к одному и тому же: они хотят чтобы «их» детям было как можно лучше. Но что значит «лучше»? Здесь точки зрения часто совершенно расходятся. Является ли лучшим то, что приносит радость ребенку? Или же то, что заставляет его прикладывать реальные усилия? Не следует ли полностью оставить ребенка в покое, чтобы он смог развить то, что в нем заложено? Или же следует установить ему четкие границы, в которых он может двигаться? Подобные вопросы показывают, что здесь огромную пользу может принести работа с родителями: Чего я хочу для моего ребенка? И почему? Но работа с родителями не должна превращаться в «обработку родителей»; скорее родители и учителя должны вступить в общую сферу переживания и познания: Как помочь ребенку (с помощью воспитания и школы) созреть и превратиться во внутренне свободного, самостоятельно определяющего человека? Какими средствами мы можем поддержать это созревание ребенка на разных его фазах? А также: В чем нуждается данный конкретный ребенок здесь и сейчас? И: Как я могу принять участие в формировании его судьбы в школе?

Развитие понимания в отношении вальдорфской педагогики

Разговор о вальдорфской педагогике, имеющий своей целью пробуждение в родителях понимания работы вальдорфской школы, Рудольф Штайнер еще в 1923 году считал одной из центральных задач:

*«(...) Что нам необходимо для нашей повседневной работы в школе, это понимание тех, кого это в первую очередь касается, тех, которые доверяют нам своих детей, отправляя их в нашу школу. Без этого доверия мы вообще не способны осуществлять свою работу. ...Мы должны развить силу наших идеалов; силу понимания того, насколько глубоко связаны важнейшие требования современной культуры и ближайшего будущего с тем, что возникает благодаря мыслям вальдорфской педагогики. Поэтому мы должны стремиться к тому, чтобы то, что мы хотим, было ясно людям, которые способны это понять. (...)*

*Поэтому прежде всего мы хотим создать у родителей такие отношения со школой, которые не основаны на вере в авторитет. Это было бы бессмысленным. Ценность имеет только то, что встречается с пониманием, вплоть до отдельных деталей»<sup>146</sup>.*

Благодаря разговорам на разных уровнях можно выработать это понимание, о котором говорил Штайнер. Изначальная потребность родителей,

<sup>145</sup> Рудольф Штайнер: Рудольф Штайнер в вальдорфской школе. Родительский вечер, 9.5.1922, GA 298.

<sup>146</sup> Рудольф Штайнер: Рудольф Штайнер в вальдорфской школе. Родительский вечер, 22.6.1923, GA 298 (1980), S. 188, цит. по: Karl-Martin Dietz, Родители и учителя в вальдорфской школе. Heidelberg 2002.

симпатизирующих вальдорфской школе, но еще не связанных с нею, состоит в том, чтобы узнать, чего в принципе хочет вальдорфская педагогика. Педагогика, которая более или менее радикально настроена на развитие ребенка, должна соответствовать *воле* родителей, не потому, что эта педагогика считает, что все, участвующие в процессе воспитания должны интересоваться этим развитием. Ведь без совместной работы не будет идти воспитательная работа. Поэтому родители не должны «отдавать» своего ребенка в вальдорфскую школу. Педагоги и родители должны вместе вступить на полный приключений путь развития. И чем более радостным образом это произойдет со стороны родителей, тем более сердечной будет эта совместная работа. На этой ступени встречи учителей и родителей речь идет о том, чтобы таким образом представить основы и специфический для школы характер выражения вальдорфской педагогики, чтобы воля родителей могла быть включена в этот процесс или же отказалась с ним связываться.

Хорошо зарекомендовала себя практика предлагать в годовом ритме (когда это позволяет школьная жизнь) доклады на определенные темы вальдорфской педагогики для школьного сообщества и всех заинтересованных лиц. Если пригласить для ведения таких докладов опытного оратора, то это будет интересно и для уже хорошо знакомых с вальдорфской педагогикой родителей и для опытных коллег. Хорошей идеей может быть и проведение докладов самими учителями из коллегии. Если коллеги наберутся мужества (можно даже вдвоем) и проведут 45–60 минутное выступление с возможностью задавать в конце вопросы, тогда это во многих отношениях окажет положительные «побочные эффекты». Слушатели не только узнают нечто о вальдорфской педагогике, но и о том, как эта педагогика живет в данной школе. Одновременно с этим они познакомятся с учителями, о которых они до этого только слышали. А учителя, ведущие разговор, не только могут сделать более конкретными свои собственные вопросы и мысли, но и могут развить свои социальные навыки коллегиально: доклад, проводимый вдвоем, должен и подготавливаться вдвоем. При этом учителя знакомятся с опытом друг друга. Кроме того, необходим постоянный диалог о вальдорфской педагогике на каждом родительском вечере любого класса. Здесь в первую очередь речь идет о том, чтобы добиться взаимосвязи восприятий из области домашней и школьной жизни и их объединения для понимания ситуации развития, в которой находятся дети. С одной стороны это важно для того, чтобы понимать, почему тот или иной материал *сейчас* проходит в школе, почему *сейчас* ведется работа по приобретению того или иного навыка. Но также это может помочь понять, что в настоящей фазе развития класса ему требуется что-то, что не стоит в учебном плане, но при этом является необходимым. Так класс средней ступени, который быстро учится, но которому сложно заставить себя заниматься какой-то физической деятельностью, может нуждаться, например, в дополнительной практике. С другой стороны это понимание важно для родительской воспитательной работы дома. Если я признаю, что бесчувственность, холодность моей дочери является не только «прихотью», но и выражением предпубертатного процесса отъединения, который похожим образом происходит в других семьях одноклассников, тогда я могу реагировать более спокойно, с большей мягкостью и пониманием.

Все вопросы воспитания, которые накопились в душе у родителей, должны обсуждаться во время подобных дискуссий на родительских вечерах: вопрос по поводу обращения с компьютером или желанием получить мобильный телефон на Новый Год, рассмотрение охватившей класс эпидемии «модности», жевательной резинки или опыта пробования алкоголя. При этом есть два к сожалению часто практикуемых и крайне неэффективных подхода к подобным вопросам: учитель читает наставления и вызывает противоречие и отторжение, или же он дает возможность обсуждать эту проблему родителям, при этом скромно отступая на задний план. Часто результатом последней практики является обмен мнениями, который хотя и радует своей живостью, но является неудовлетворительным по сути. Более продуктивным может быть подход, который заключается в том, что учитель и некоторые родители готовятся в отношении будущей темы, например, мобильного телефона для того, чтобы вместе изложить непредвзятый, фактический взгляд на эту проблему. Следующая за этой вводной частью работа в малых группах предназначена для того, чтобы родители могли обменяться опытом, проблемами, вопросами. После того, как наиболее важные моменты этих обсуждений будут представлены в общем кругу в конце родительского вечера в кратком и сжатом виде, вторая встреча будет иметь основу, опираясь на которую можно будет подобным же образом обсудить педагогический аспект этой темы. Таким образом пробуждается внимательность, так что в течение последующих недель в родителях живет *вопрос* о педагогических следствиях, а не концепт решения. Если за эту неделю удастся обсудить этот вопрос на учительской конференции и выработать свое отношение, тогда можно быть уверенным в том, что родительский вечер приобретет более глубокий характер, а также в том, что подобная работа создаст основы для реализации полученных идей. Часто наблюдается следующее: проблему решает не интеллектуально найденное решение. Общая работа по восприятию и пониманию здравых педагогических мер сама оказывает свое воздействие и непосредственно помогает детям.

**В центре – индивидуальный ребенок**

Следующим уровнем педагогического разговора между учителями и родителями является разговор об индивидуальном ребенке. Этот разговор является шансом развития для ребенка, который заключается в том, что участники прилагают усилия для выработки общего понимания. Мы как взрослые очень хорошо знаем, насколько окрыляющее действует ощущение собственной понятности другим человеком, который воспринимает и одобряет то, к чему сам человек внутренне стремится. Сознание, которое не критикует, а с любовью смотрит на то, что развивается в душе данного человека, гораздо больше помогает человеку найти путь к себе, чем самая точная критика. Учителя и родители должны чувствовать необходимость развития подобного общего сознания. При этом исходным пунктом всегда является обмен наблюдениями между родителями и учителями. Чем более многоаспектными являются сферы восприятия родителей и учителей, тем с большим интересом встречается любое проявление ребенка и тем более соответствующими реальности будут эти восприятия. При этом родителям будет легче пережить собственного ребенка в

школе, в начале или в конце школьного дня в здании школы или же во время игры с друзьями. Учитель тоже лучше поймет ребенка, если он увидит его дома, в домашнем окружении. Подход вальдорфской педагогики, заключающийся не в том, чтобы следовать абстрактной теории, а в том, чтобы развивать педагогику актуально, основываясь на реальности, в которой развивается ребенок, приводит к возникновению потребности познакомиться с его домашними:

*«(...) Дух вальдорфской педагогики рассчитывает на целостного человека. И поскольку он учитывает всего человека, но имеет перед собой не целостного человека, а только ребенка во время уроков и возможно в течение нескольких часов вне учебы, он должен иметь внутреннюю потребность находится в самом ближайшем контакте с родительским домом, в котором ребенок проводит остальное время.*

*Поскольку эта школа по своему духу хочет быть не теорией, не абстракцией, не жестким теоретическим принципом, а целостной жизнью, целостной реальностью, она ищет путь в реальность родительского дома»<sup>147</sup>.*

Это важно не только потому, что при подобном визите ребенок непосредственно ощущает интерес учителя и хочет показать себя с лучшей стороны, у учителя появляется возможность ненадолго прогрузиться в атмосферу, в которой растет ребенок и ощутить некоторые физические, душевные и духовные обстоятельства, которые сопровождают повседневную жизнь его питомца. Это может быть, например, кролик, за которым ребенок любовно ухаживает и с гордостью его показывает, плакат с Гарри Поттером над письменным столом, мытье посуды после ужина, которое выполняется ребенком как нечто само собой разумеющееся, телевизор напротив кровати. Какие-то аспекты поведения этого ребенка станут совершенно ясными для учителя («Ага, в школе этот ребенок тоже добросовестно выполняет возложенные на него обязанности») или же наоборот, удивительными («Фу, подобного нахального тона, который он использует с родителями, я никогда не слышал в школе»). Подобный опыт восприятия может послужить источником ко множеству разговоров, для того, чтобы обменяться наблюдениями и задать возникшие вопросы. Но при этом прежде всего нужно сохранять полную осознанность самого себя, чтобы не впасть в суждения или осуждения, но сохранять чувство открытой заинтересованности. Телевизор напротив кровати замечательно подходит для того, чтобы вызвать у некоторых вальдорфских учителей шок и мурашки по коже, и очень легко в такой ситуации изложить родителям свою хорошо обоснованную точку зрения на то, почему этот телевизор должен исчезнуть. Но если подобное изложение проводится по личной инициативе учителя, без вопроса со стороны родителей, тогда эта попытка (вероятно совершенно оправданная) будет воспринята как недопустимое вмешательство в частную сферу и окажет непосредственное негативное влияние на изначально открытую ситуацию общения. Но и «смотрение сквозь пальцы» в отношении этой щекотливой темы ни к чему не приводит, а только способствует созданию внутренних барьеров. Как действовать в такой ситуации, когда сталкиваются разные представления о том, что полезно для ребенка?

---

<sup>147</sup> Рудольф Штайнер: Рудольф Штайнер в вальдорфской школе, 1.6.1924, GA 298 (1980).

Родители со своей стороны тоже могут создать конфликтную ситуацию. Например, дома они стараются, чтобы сын как можно чаще преодолевал свою лень и делал то, на что он способен. В школе же учитель по-видимому совершенно удовлетворен сочинениями, которые состоят из трех предложений; к тому же, учитель позволяет их сыну весьма неряшливо «оформлять» рабочую тетрадь и даже не пишет ему никаких замечаний. Естественно, напрашивается вывод: Учителю просто так проще! А ему следовало бы прилагать чуть больше усилий и нагружать учеников в соответствии с их способностями.

Здесь мы также сталкиваемся с эмоциональной уверенностью в том, что другой должен измениться, которая вредит конструктивному взаимодействию. Подобный вывод уже представляет собой душевную блокаду, которая делает невозможным нормальный свободный разговор и приводит к возникновению блокады у противоположной стороны. Любая попытка «воспитать» взрослого человека обречена на неудачу. Взрослого человека может воспитать только он сам. Поэтому если человек обнаруживает в своей душе суждения и распознает их деструктивность для плодотворной работы, ему следует стремиться к тому, чтобы справиться с ними. Так, например, можно довольно быстро обнаружить, что «просто так проще» наверняка представляет собой чрезвычайно зауженную интерпретацию поведения учителя. Возможно, нужно учитывать явно выраженный сангвинический темперамент учителя, многочисленные задачи, связанные с самоуправлением школы и сложную ситуацию в семье, о которой родители слышали? Помимо этого в этом году уже было две эпохи, которые вдохновили сына и побудили его к трудолюбивым изысканиям. Также в других его рабочих тетрадях были очень подробные комментарии. Чрезмерно быстрое суждение (даже оправданное) подобно кристаллу, который благодаря своим четким границам изолируется и создает дистанцию со своим окружением. Этот кристалл можно более или менее сильно кинуть в голову другого человека – но реакцию можно предсказать заранее. Если же удастся растворить кристалл, тогда качество вещества не теряется, но теперь оно возможно, может питать и способствовать росту. Поэтому и в отношении смотрения телевизора не нужно заводить свою собственную, любимую, но возможно, несколько заезженную пластинку. Вместо этого можно попробовать пробудить в себе открытость и интерес: Пожелал ли себе ребенок телевизор в качестве подарка? Что он охотнее всего смотрит? Существуют ли ограничения в отношении смотрения телевизора со стороны родителей? Как чувствует себя ребенок после того, как он посмотрел телевизор? Подобные вопросы могут легко выявить, есть ли у самих родителей вопросы в отношении телевизора в комнате ребенка, или даже определенная беспомощность в связи с этой ситуацией, что может послужить исходной точкой для обсуждения этой темы в последующей беседе или на следующем родительском вечере.

При этом речь не идет о «дипломатии» или произволе. Страх конфронтации тоже может стать стимулом для подобной бесхитростной коммуникации. Напротив, очень пробуждающим образом действует прямое и неожиданное высказывание об опасностях телевизора или же непосредственная конфронтация с учителем по поводу того, с чем родителям тяжело смириться. Однако, чем менее реактивным и необдуманым образом это будет происходить,

чем больше будет восприятия другого человека, тем более целительный характер приобретет эта конфронтация в отношении всего процесса. Пробужденность в здесь и сейчас помогает правильно действовать интуиции, которая подсказывает, как наиболее правильно действовать в данной ситуации.

Часто в повседневной жизни человек склонен к тому, чтобы реагировать поверхностно, шаблонно или же неуклюже. Поэтому большой помощью может быть разговор, в котором один человек помогает другому, не осуждая его, осознать свою беспомощность или же необдуманность собственных действий. И хотя процесс осознания доселе неосознанного вначале может испугать или же быть мучительно болезненным, для человека, который хочет развиваться, нет никакой возможности этого избежать. Недостатки и ошибки являются потенциалами развития, они являются созданными самой жизнью возможностями заняться самовоспитанием. Только тот человек, который действительно не хочет меняться будет защищаться от всего, что может поставить под вопрос совершаемые им действия и требовать изменений, которые он сам не совершает, от своих близких.

Обсуждение детей также является возможностью сделать более интенсивными эти «развивающие разговоры» в узком кругу, если это становится необходимым. Во время подобного рассмотрения детей восприятия, накопившиеся у учителей класса или школы в отношении определенного ребенка упорядочиваются и способствуют разрешению возникших вопросов. При этом делается попытка приблизиться к сущности ребенка и его возможностям развития, для того, чтобы вместе разработать педагогические идеи. Следствием подобного разговора является то, что у коллеги развивается внимательность в отношении этого ребенка. Каждый отдельный учитель становится более внимательным в отношении этого ребенка при встречах с ним, а также во время внутренней подготовки и анализа проведенного занятия, благодаря чему педагогическое присутствие и возможности интуиции учителя в отношении этого ребенка усиливаются. Так хорошо зарекомендовала себя практика включения родителей данного ребенка в подобные рассмотрения, если между родителями и классным учителем создалась конструктивная ситуация общения. Благодаря участию родителей становится возможным включить в рассмотрение первые семь лет жизни ребенка, а также его поведение дома. Если педагогическое образование идей происходит с участием родителей, тогда помимо всего прочего родители будут знать о намерениях учителей и со своей стороны дома способствовать той же работе, которую учителя будут вести в школе. Рудольф Штайнер во время родительского собрания в 1923 году указывал на важность разговора особого рода. Речь идет о характеристике. Характеристика в вальдорфской школе предназначена не для того, чтобы осудить ребенка, оценить его усилия. Скорее, учителя пытаются описывать способности и сложности ребенка таким образом, чтобы в будущем с ними можно было конструктивно работать. К сожалению подобная характеристика является «дорогой с односторонним движением»: учитель описывает, родители и позже ученик знакомятся с ней с более или менее выраженным удовлетворением. По этому поводу Штайнер говорит следующее:

*«(...) Во-вторых, учитель должен быть уверен, что подобная*

*характеристика будет встречена с исполненным любви интересом в доме родителей, и я думаю, что если бы родители смогли написать краткий ответ на то, что учитель написал в характеристике, тогда это бы оказало огромную помощь. Если вводить это как правило, тогда в этом нет смысла; если же это случается из-за того, что у родителей возникла потребность, тогда с педагогической точки зрения это чрезвычайно важно. Подобные записки будут прочитаны в нашей вальдорфской школе с величайшим вниманием; они были бы для нас очень важны, даже если они написаны со множеством ошибок. При этом необходимо смотреть на суть того, что необходимо, если человек является учителем не из-за абстрактных идей, но из-за импульса эпохи. (...)*

*То, что родители заботливо сообщили учителю, способствовало бы глубокому познанию человека, и я совершенно не преувеличиваю, говоря, что эта ответная характеристика явилась бы для учителя едва ли не более важной, чем учительская характеристика для ребенка...»<sup>148</sup>.*

Это нетрадиционное предложение еще раз проясняет следующее: родителей вальдорфской школы призывают к сотрудничеству! Родители не должны молча расписываться в получении монолога учителей, они могут подтвердить его, усилить или же поставить под вопрос и таким образом принять участие в формировании образа ребенка. Учителю ответ родителей поможет более непредвзятым и пробужденным образом воспринимать ребенка и развить в себе благодаря этому большую внутреннюю живость.

Пространства инициативы для родителей

Родители вальдорфских школьников помимо подобного обсуждения ребенка имеют множество возможностей участия как в педагогической работе, так и в вопросах, касающихся организации, управления и ответственности. Помощь родителей в организации больших мероприятий неоценима. Что делал бы классный учитель во время эпохи труда и строительства дома в 3 классе без помощи вдохновленных и активных родителей? Что делал бы учитель эвритмии, если бы перед праздником родители не шили и не гладили бы? Что делал бы учитель во время экскурсий с 35 подвижными четвероклассниками без поддержки и помощи со стороны родителей? Эта помощь дает родителям возможность привнести в класс свои умения и навыки, а так же многочисленные наблюдения: Какова атмосфера в классе? Какие задачи ставит этот класс перед учителем? Как я или другие родители могут поддержать учителя в будущем? Участие в работе часто способствует возникновению чувства ответственности. Родители, которые реально потрудились и пережили динамику класса, чаще всего будут более осторожными в своих суждениях. Им будет легче стремиться к тому, чтобы несмотря на все сложности достигалось необходимое, и они будут помогать там, где возникают проблемы. Не в последнюю очередь подобное сотрудничество помогает действенному росту сообщества родителей, сообществу, в котором у каждого развивается готовность к тому, чтобы внести свой вклад там, где он может, в то, чтобы помочь общему развитию.

Возможность этого не в последнюю очередь зависит от классного учителя

---

<sup>148</sup> Рудольф Штайнер: Рудольф Штайнер в вальдорфской школе, родительский вечер, GA 298.

и от учительской коллегии. Учитель, который все хочет делать сам, не должен удивляться, если родители с течением времени станут пассивными и исключительно критичными. Подобным же образом коллега, который слишком охотно принуждает родителей к сотрудничеству, с течением времени вызовет у них апатию и дух противоречия. Нужно заботиться об инициативе самих родителей, потому что именно она идет от чистого сердца. Есть ли у родителей достаточно пространства для того, чтобы вносить свои инициативы (и знают ли они вообще о такой возможности?), причем не только в качестве исполнительных органов, но и в качестве творцов? Признается ли работа родителей, воспринимается ли, получает ли достойное одобрение (не только молчаливое)? Не нагружают ли родителей чрезмерно, как это иногда происходит с родителями нескольких детей в разных классах? Многие родители школьников радуются возможности активно участвовать в формировании педагогики в школе в отношении их детей. Для того, чтобы это не становилось принудительной обязанностью, коллегия должна четко объяснять новым родителям, что их помощь ожидается и приветствуется (например, регулярное посещение родительских собраний), и какие существуют возможности в отношении совместной работы и сотрудничества. В каждой вальдорфской школе рано или поздно образуются рабочие кружки, обладающие функцией совета или органом принятия решения, которые посвящают себя самым разным сферам работы и ответственности. Так, например, есть кружок строительства, который занимается новыми постройками и ремонтом школьного здания, кружок базаров, который отвечает за организацию и проведение ежегодного базара, родительско-учительский круг, в котором представители учительской коллегии и родители обсуждают темы, выходящие за рамки класса, например, организацию группы продленного дня или школьной кухни. Если существует совет владельцев учебного заведения, тогда работа правления школы является важной, часто ведущей общественной работой представителей учителей и родителей. Желание этого совета поставить себя на службу образовательных импульсов родителей, учителей и учеников, таких как, например, забота о здоровой экономической основе школы, требует компетентности, социальной чувствительности и отсутствия жадности власти для того чтобы действовать на основе восприятия того, что является необходимым. В вышеназванных органах родители объединяются со школой таким образом, что личные стремления, касающиеся становления собственного ребенка, превращаются в стремления, связанные со всей школой и даже выходящие за ее пределы. И это начинается с малого, когда, например, в частной беседе с человеком, не связанным с вальдорфской школой, родитель вдруг превращается в представителя собственной школы или даже всего движения: А почему ты отправил своего ребенка в вальдорфскую школу?

#### Решение конфликтов

Конечно же, было бы полной иллюзией считать, что подобное сотрудничество учителей и родителей будет протекать безо всяких конфликтов. И сколько бы человек не говорил себе, что конфликты – де существуют для того, чтобы развиваться с их помощью, в реальной жизни эмоция, личная обида и



личный эгоизм часто бывают сильнее, чем любые идеи. Конфликты между родителями и учителями часто основаны на разном отношении к воспитанию (свобода – жесткие рамки), на разных ожиданиях того, что необходимо сделать ученикам (оставить в покое – требовать) или же на проблеме с коммуникацией. При этом напряжение, с которым не удалось справиться, часто переходит на уровень: Не справились взрослые – переносится на ребенка<sup>149</sup>. Ему приходится выносить напряжение между родителями и любимым учителем, и вследствие этого он может заболеть. Подобно тому, как положительное одобряющее отношение между родителями и школой укрепляет здоровье ребенка, так напряженные отношения вызывают телесные проблемы: головную боль, боль в животе, слабость и многое другое. И как многого можно достичь с педагогической точки зрения, если различия, межличностные трения разрешаются благодаря помощи опытных коллег и родителей, и возникают новые импульсы развития участвовавших в конфликте взрослых! Ребенок или подросток при этом непосредственно переживает, что взрослые, столкнувшись с проблемой, не впадают в отчаяние, а прилагают усилия для того, чтобы с ними справиться и разрешить их. Ребенок видит это и приобретает уверенность в том, что он также сможет справиться с трудностями.

При этом большую помощь оказывает открытая или же внутренняя конструктивная работа с конфликтами, поиск учителей и родителей, которые в рамках совета по конфликтам являются советчиками и посредниками. Здесь также желательна основанная на доверии совместная работа представителей учителей и родителей (в идеале с каждой стороны по мужскому и женскому представителю) для того, чтобы обе конфликтующие стороны могли почувствовать себя воспринятыми. Опыт показывает, что некоторым родителям всегда оказывается тяжело свободно высказываться перед советом по конфликтам, который состоит только из учителей. Человек, который пережил, насколько ужасно бывает, когда невозможно найти человека, с которым можно обсудить возникшие проблемы, поскольку отношения с классным учителем являются напряженными, а больше никто за это не отвечает, такой человек с величайшим облегчением прибегнет к помощи подобного конфликтного совета. В отношении других советов важно четко определить функциональную область и сферу ответственности, а также методы их работы. В противном случае у нас может оказаться ответственный за что-то человек, желающий помочь и обладающий для этого достаточной компетенцией, но в итоге процесс работы где-то «зависает», поскольку не четко определен круг полномочий и право принимать решение. И это в свою очередь вызывает новую обиду и агрессию у участников конфликта.

Участие родителей в различных фазах развития школы

Когда мы выше говорили о «совете по конфликтам», «строительном кружке», «базарном кружке» и «кружке родителей и учителей», нужно сказать, что в недавно основанной школе их не найти. Каждое основание школы связано с большим энтузиазмом и готовностью к самоотверженности. А там, где люди вкладываются «всеим своим существом», работая с единомышленниками день и

---

<sup>149</sup> См. также: Michael Harslem, Как сотрудничают родители и учителя? Stuttgart 1999, S. 63f.

ночь, там царит дух первопроходцев и полная идентификация с делом. Дифференциация и многочисленные советы и органы были бы в подобной ситуации чем-то искусственным и нереализуемым. Часто эта *пионерская фаза*<sup>150</sup> заканчивается с возникновением старших классов, которые требуют создания этих органов (фаза дифференциации). Приходят новые родители и учителя, которые больше не связаны столь внутренним образом с начальным импульсом школы и вследствие этого более дистанцированы от того, что происходит в школе, и которые поэтому нуждаются в более четких рабочих структурах. Также с учителями высшей школы в коллегии приходят люди, которые, являясь специалистами, обладают другим взглядом на школу и преподавание, чем классный учитель. Им необходимо найти общее понимание, а для этого требуются рабочие формы! И наконец, количество родителей и учителей через некоторое время после основания школы настолько возрастает, что в подобном выросшем организме возникает необходимость членения и распределения функций.

Часто классному учителю лишь после окончания первого многолетнего цикла преподавания удается сонастроить друг с другом учебные предметы. В то время как в течение первых восьми лет он «боролся» за то, чтобы соответствующим для его детей образом представить каждую эпоху, теперь он, обладая соответствующей перспективой, способен согласовать различные предметы друг с другом и сделать учебу более плотной. У него появляется большее понимание того, какое место отдельный предмет занимает в целостной композиции учебного плана. Поэтому школьному организму требуется опыт по меньшей мере 12 лет для того, чтобы опыт и компетенция совместно работающих людей достигли такого уровня, который позволит ставить далеко идущие цели. Сознание, настроенное на преодоление проблем, возникающих в ежедневной работе, теперь открывается для осознания будущего школы. Если удастся четко сформулировать внутреннюю направленность школьного сообщества, которая будет связывать родителей и учителей (а также учеников), тогда станет возможно придать работе различных школьных органов общую линию и тем самым способствовать их объединению (фаза интеграции). Подобная ориентация воли в форме руководящих положений сегодня важна в отношении вопроса, какое место будут занимать государственные экзамены в школе. Этот вопрос сегодня связан с многочисленными страхами, мыслями о престиже и необдуманными соглашениями как со стороны родителей, так и со стороны учителей! Необходимо вместе осознать это для того, чтобы все это не начало жить своей собственной жизнью, все больше и больше нежелательным образом влияя на облик школы. Это развитие школьного организма будет постоянно связано с усилиями по интеграции школы в социальное окружение сообществ, союзов, церковью и т.д. И снова родители могут помочь и поддержать в этом вопросе, с помощью своих связей в общественной жизни и тем самым давая импульс к активной совместной работе и развивая ее.

Сотрудничество со школьниками

Любой урок представляет собой сотрудничество учителя с учениками;

---

<sup>150</sup> См. также: Bernhard Lievegoed, Организация в трансформации. Bern/Stuttgart 1974.

характер этого сотрудничества, меняющийся с возрастом детей, выходит за рамки данного рассмотрения. Мы хотим затронуть вопрос о том, какие возможности существуют в отношении сотрудничества с точки зрения педагогических, организационных и связанных с управлением вальдорфской школы потребностей школьников.

Давайте рассмотрим подростковый возраст. Что характерно для него? При переходе из второго в третье семилетие ребенок существенно изменяется. Внешне эта пубертатная фаза проявляется например в половом созревании, возникновении типично мужских и типично женских физических контуров («вторичные половые признаки») и в ломке голоса, прежде всего у юношей. Ребенок полностью приходит на Землю «до мозга костей». Соответственно, меняется душевная жизнь: мышление юношей становится все более и более логичным и все больше стремится к познанию внешнего мира. У девушек заметно углубляется и становится более тонкой и чувствительной жизнь чувств; внутренний мир начинает переживаться все более дифференцированно, что ведет к бесконечному разнообразию тем для разговоров. В этом возрасте оба пола переживают свое существо в доселе не переживаемой глубине. Вопросы, касающиеся смысла жизни, вопросов откуда и куда, или же о сущности настоящей дружбы в этом возрасте часто переживаются как нечто экзистенциальное. Но вследствие этого увеличивается и дистанция с окружением, которое до этого поддерживало подростка, что часто ведет к размежеванию: все до сих пор знакомое представляется несовершеннолетним и подвергается безжалостной критике.

Уже эти моменты показывают, что этой трансформации ребенка в подростка должна соответствовать трансформация позиции воспитателя. К счастью, эта трансформация происходит не сразу, а постепенно, начинаясь в 6 классе. Естественный до тех пор авторитет взрослого начинает все больше ставиться под вопрос, и взрослому не следует судорожно пытаться защищать свой до сих пор незыблемый среди детей авторитет, поскольку в этом случае произойдет противоположное, и у детей появится обширное поле для азартных попыток «раскрытия» его истинной личности. Ведь в этом возрасте основной вопрос, требующий ответа, состоит в следующем: Кто ты на самом деле? Какие вопросы важны для тебя в жизни, над чем ты работаешь? Как ты справляешься со своими несовершенствами и ошибками? Пытаешься ли ты скрыть их, или же преодолевать их? И как ты реагируешь, когда я тебя «пробую на зуб»? Подростку важно принимать участие во взаимодействии взрослых с миром и при этом он хочет научиться, как в этом взаимодействии оставаться самим собой или становиться самим собой. Другими словами: на этом этапе жизни, когда в подростках начинает хаотически бурлить душевная жизнь, становясь свободной, в них пробуждается желание самостоятельно управлять этой душевной жизнью в большом мире. И этому управлению, этому качеству Я подростки хотят научиться у взрослых – не в виде нравочений, а в виде реальных действий. Рудольф Штайнер говорит здесь о трех образах учителя, которые познаются школьниками: учитель в классе, ведущий урок; учитель как коллега и как человек, взаимодействующий с другими коллегами; учитель как обычный человек, когда они случайно встречают его на улице, в магазине, в кафе или со своим сыном в

приемной у врача.

Довольно часто это требуемое ребенком изменение воспитательного поведения взрослого приводит к серьезным кризисам и столкновениям, как дома, так и в школе. Кризисы в 5, 6 или 7 классе часто связаны с незаметно произошедшей трансформацией. В этом возрасте важно все больше включать детей в процессы и иногда принимать решения вместе с ними. Это можно делать при планировании и проведении похода или экскурсии с классом, открытого урока для родителей, организации праздников, украшении класса и т.д. Огромную важность в этом возрасте имеет серьезное отношение к ребенку и к его высказываниям и отказ взрослого от стремления считать, что он с самого начала «знает, как лучше».

**Разговаривать с учеником, а не о нем**

Если ученик 9 класса что-то учинил, часто мешает проведению урока или же плохо учится, тогда разговор должен помочь этому ученику осознать собственное поведение и способствовать тому, чтобы ученик объяснил, почему он так делает. Конечно, учитель может заниматься исключительно «последствиями», но при этом он упускает важный педагогический шанс. «Последствия» с 9–10 класса должны приобретать характер соглашений. Разговор с учеником должен быть направлен на то, чтобы на основе понимания ситуации прийти к общим соглашениям в отношении будущего, которые сделают возможным дальнейшее конструктивное сотрудничество. Если вместе договориться и о санкциях, связанных с невыполнением принятых договоренностей, тогда в случае если дело действительно примет серьезный оборот, они будут восприняты школьником как нечто намного более самоочевидное, чем «предписанные» санкции. Тем самым в подростковом возрасте воспитание начинает постепенно превращаться в самовоспитание. Хотя воспитатель по-прежнему должен заботиться о выполнении договоренностей и назначении санкций, но содержание этих санкций все больше начинает определяться самим подростком.

Иногда в таком разговоре с учеником выясняется нечто, что может быть чрезвычайно полезным для самопознания учителя или коллеги. Чрезмерная чувствительность со стороны учителя при этом может помешать педагогически полезной интуиции. Взрослому, не важно, учителю или родителю, следует растить в себе бесценного помощника при взаимодействии с подростками, который защищает от оскотенелости и жесткости и помогает в сложных ситуациях снова восстановить искренние человеческие отношения – юмор!

В некоторых вальдорфских школах с появлением старших классов или с 10 класса появляются так называемые «беседы родителей, учителей и учеников». Вне зависимости от внешней необходимости с каждым учеником класса проводится индивидуальная беседа, в которой принимают участие родители, классный руководитель и один–два учителя–предметника. В этих разговорах ученик прежде всего должен активно заниматься самосознанием: В какой фазе я нахожусь? Что я умею делать хорошо, где мне еще нужно упражняться? Какие задачи в большом мире я считаю своими? Чему я должен или чему я хочу научиться за оставшееся время в школе? Осознание своих собственных качеств и

мысли о будущем могут значительно усилить волю ученика в отношении учебы и работы. Это особенно важно для учеников, проходящих фазу развития, в которой им сложно вдохновляться содержанием учебных предметов, они «не в форме», и мотивацию к деятельности им сложно черпать из самой деятельности. В этом случае это возникающее благодаря внешнему влиянию осознание себя и разработка шагов, которые позволяют достичь краткосрочных и долгосрочных целей, воздействуют пробуждающим образом и приводят к заметному улучшению отношения к учебе и улучшению поведения – по крайней мере в том случае, если это не остается на уровне слов, но переходит в практические действия.

#### Взятие на себя педагогической ответственности

Ответственность и инициатива оказываются особенно задействованными и пробуждаются, когда у ученика старших классов появляется возможность педагогической деятельности. У первоклассников появляется 9 класс, который их опекает. Каждый девятиклассник «получает» первоклассника, которому он в первые месяцы жизни в этой новой, часто пугающей области жизни под названием «школа» будет помогать и поддерживать. В возрасте, когда переживание себя часто доминирует, девятиклассника призывают к тому, чтобы стать «большим» и попытаться увидеть мир глазами первоклассника, для того, чтобы ему помочь. Возможно, девятиклассник впервые осознает, что он сам является для малыша образцом для подражания, что за ним будут повторять, и что он несет ответственность в отношении другого человека.

Другая возможность взятия на себя педагогической ответственности заключается в организации проектов или при учреждении факультативов<sup>151</sup>. Хорошо если старшие школьники при занятии своей годовой работой прочитают курс по этой теме: школьница, которая, например, пишет работу по театральному искусству, может предложить театральный семинар и принять участие в работе над спектаклем класса. Другой школьник может на еженедельных встречах представлять важные тезисы для обсуждения помощи в развитии Африки и собирать у участников вопросы и идеи для дальнейшей работы. – Также чрезвычайно полезно, когда ученики ставят свои школьные способности на службу другим. Так, например, дополнительный курс по математике, который ведет одаренный школьник старших классов, может помочь другим ученикам, но не только им. Если учитель–предметник сопровождает этот курс в качестве ментора во время его первого проведения, тогда школьники–преподаватели могут получить методические знания, и в результате учитель и профессиональная коллегия через некоторый промежуток времени благодаря нескольким таким курсам получают ощутимую поддержку. Но и другие, не связанные с учебной напрямую занятия, например игра на барабанах, танцы, модельный кружок или третий иностранный язык станут мотивирующими цветными мазками в общей картине преподавания, если они исполнены вдохновения, радости и желания экспериментировать. Переживание серьезного восприятия своих умений и внесение их в процесс жизни в школе укрепляет душевную сферу и создает уверенность в жизни после школы: Я что-то могу. И

<sup>151</sup> См. также: Peter Elsen, Неизвестная земля: Erziehungskunst, Heft 6/05.

поскольку я что-то могу, я могу помочь.

Но коллегия не должна злоупотреблять этой возможностью сотрудничества с учениками, что может произойти, например, тогда, когда проводимые школьниками курсы в области факультативной и проектной работы начинают замещать регулярные занятия. Ученик сможет передать лишь одну ограниченную способность – и лишь немногие смогут сделать это интересным на протяжении нескольких недель. Ученик не сможет работать из понимания развивающегося человека, не сможет настолько владеть материалом, чтобы с его помощью пробуждать душевные процессы развития. К тому же профессиональная компетенция у школьников как правило очень ограничена. Поэтому регулярным преподаванием должны заниматься те люди, которые обладают для этого необходимым образованием и соответствующим опытом – учителя. Но учебные ситуации и эксперименты должны всячески приветствоваться, для того, чтобы опробовать в них обучение учениками учеников – *наряду с* регулярными занятиями.

### Со–управление школьников

Доска объявлений для использования только школьниками? Закрывающиеся ящики для школьников, чтобы не носить с собой все целый день? День зимних видов спорта для всей школы? Продажа еды на переменах для оголодавших школьников? Бал для старших школьников? – Кто должен обо всем этом заботиться? Лучше всего, если об этом позаботятся те, кому это нужно! Поэтому во многих школах (в том числе и в государственных) учреждены органы самоуправления школьников. Представитель класса и другие инициативные, готовые к совместной работе школьники старших классов регулярно встречаются с одним или несколькими учителями и обсуждают желания, потребности, заботы и страхи школьников. Давайте возьмем для примера желание иметь комнату для свободных занятий и обеденного перерыва: Если такое желание выскажут многие, тогда в кругу со–управления школьников его можно будет подробно обсудить. Будет оценена реалистичность удовлетворения этого желания, оно приобретет более конкретный характер и затем будет в качестве заявки представлено на учительской конференции. Если оно будет одобрено, тогда будет запланирована перестановка, и добровольцы смогут оборудовать эту комнату. Орган со–управления школьников таким образом является органом, который воспринимает импульсы школьников и способствует их реализации. Это могут быть самые разные потребности, например, проведение встречи старшеклассников для обсуждения какого-то актуального события, но также это могут быть потребности, выходящие за рамки учебы: организация летнего бала или же вопросы, связанные со строительством, например, установкой баскетбольных корзин. При этом школьники учатся тому, что часто требуется в жизни: конкретизации идеи, доведение желания до стадии принятия решения, точное планирование его конкретной реализации и реальные действия по его осуществлению. Эта работа, которую сопровождают учителя, помимо всего прочего может способствовать росту отождествления участвующих в этом процессе школьников с «их» школой.

Вышеприведенные аспекты показывают, что вальдорфская школа по своей

сути настроена на сотрудничество как с родителями, так и с учениками: с родителями, поскольку родители и учителя стоят перед общей задачей воспитания, которая может быть выполнена лишь в результате тесного сотрудничества, и с учениками, поскольку преподавание только тогда достигает молодежи, когда она чувствует серьезное отношение к себе и вопросам, которые ее глубоко волнуют.

## 18. Учительская коллегия как рабочее сообщество, отвечающее за руководство школой

Михаила Глэклера

### а) Духовные аспекты

Где бы не проходила совместная работа, она полностью определяется тем, может ли отдельный человек ощутить себя ее активным участником или нет. Не зависимо от своей должности и задач, возложенных на человека предприятием или учреждением, он должен уметь видеть общую работу в аспекте духовной ответственности и сопричастности. Это означает, что осознание руководящих положений или же задач, стоящих перед организацией, должно быть возможным для каждого человека. Также у каждого должна быть возможность осуществлять свой вклад в выполнение общей задачи. Тем самым мы видим, чем в итоге является руководство: оно само происходит из руководящих положений, от идеи, задачи, от цели, которую ставит перед собой некое человеческое сообщество, учреждение, фирма. Поэтому в конечном счете все принимают участие в работе над *духовными целями*, которые помогают ориентироваться и наделяют полномочиями тех, кто берет на себя задачу руководства. С этой точки зрения руководят на самом деле не люди, а цель, которой группа людей предоставляет свои силы. Поэтому рабочая сила не «покупается», а посвящается какому-то делу. Это посвящение нужно ценить, но «оценить и заплатить» за него на самом деле невозможно.

Если на предприятии или в школе такие вещи осознаются, тогда благодаря этому может пробудиться братское отношение друг к другу, которое облегчит отдельному человеку возможность внести свой (пусть даже скромный) вклад в общее дело. Для того, чтобы поддержать это, необходимо, чтобы в учреждении был орган, в котором человек свободным образом может высказать свои взгляды в отношении целей учреждения и наоборот, услышать, как другие люди относятся к важным вопросам, связанным с организацией труда. Сколько из услышанного и проработанного он затем сможет плодотворно использовать в сфере своего влияния и деятельности, определяется его качествами и намерениями. Только когда отдельный человек начинает все точнее осознавать, как он своей работой и в процессе взаимодействия со своими коллегами может наилучшим образом способствовать достижению общей цели, возникает атмосфера, пронизанная ощущением свободы и взаимной поддержкой. Напротив, чрезвычайно ослабляющим и вызывающим подозрения образом воздействует зависть по отношению к работе или влиянию какого-то человека, которая ведет к скрытой или явно выражаемой критике. В сообществе, которое еще не сработалось, накапливающийся потенциал критики, которая в итоге оказывается направлена практически на всех и каждого, соответствует количеству заблокированной инициативной силы и парализованной способности к предпринимательству отдельных работников. Если это заметить и изменить тактику, ожидая всего только от себя самого и учась с благодарностью смотреть на то позитивное, что могут внести другие, тогда одновременно будет происходить работа с собственным социальным взрослением. А социально зрелый человек становится творческим и помогает всему сообществу. Многие



проблемы, которые мешают плодотворному сотрудничеству, возникают исключительно потому, что человек ожидает от других выполнения тех или иных вещей, и одновременно требует, чтобы то, что приносит он сам, получало большее признание.

На одной учительской конференции по поводу сложностей в отношениях между учителями и родителями, я услышала, как один коллега сказал: «Мы же все можем задействовать фантазию в отношении того, как каждый из нас может внести свой вклад в то, чтобы уравновесить слабости другого, так что сильные стороны этого человека будут лучше проявляться». Ничто так деструктивно не влияет на социальную атмосферу в школе, как когда учитель увеличивает симпатию со стороны учеников или родителей за счет другого учителя, говоря о нем, или действуя в его отношении таким образом, что тот становится еще более непопулярным. Если же родители и ученики переживают учительскую коллегия как конструктивное солидарное сообщество, которое открыто и справедливо обсуждает возникающие проблемы и работает с ними, тогда они с большим уважением и доверием будут относиться к воспитательной работе учителя. Если учителя помогают и поддерживают друг друга, и не замалчивают проблемы с учениками и родителями, но открыто обсуждают их, тогда школа становится жизненным пространством, в котором могут развиваться все участники взаимодействия. Также таким образом можно избежать социального мученичества: «Я делаю так много, тогда как другие и при минимальной нагрузке стремятся сделать как можно меньше». Дело в том, что таким образом отдельный человек становится самостоятельным и знает, что он может и хочет привести в целостный процесс. Он делает то, что считает правильным, по собственному желанию, не сравнивая, что делают другие. Таким образом, он становится хозяином себя самого или же своим работодателем, даже если с внешней юридической точки зрения им является заведующий персоналом или правление школы.

#### b) Правовые аспекты

Какими правами обладает отдельный человек в сообществе? Каковы его обязательства? Где равноправие и участие в принятии решения не только имеют смысл, но и совершенно необходимы, и какие обязанности из них следуют? Где, например, необходимо нести ответственность за те вещи, в возникновении которых человек не принимал участия? И где это не должно иметь место?

Ощущение справедливости возникает там, где человек переживает себя равным другому человеку. В учреждении, где люди работают вместе, кроме того существуют права и обязанности, которые основаны на соглашениях, действующих в отношении каждого, которые необходимы для наиболее гладкого и эффективного выполнения работы учреждения. Так например в школе необходимо коллегиально договориться, какую временную структуру должен иметь ход работы, где и когда необходима пунктуальность, какая структура управления и какая социальная структура способствует делу, которому человек посвящает свои силы. Где необходимо управление, где делегирование задач целесообразно или необходимо? Какие временные границы осмысленны в отношении той или иной задачи? Какие органы будут контролировать качество и

результаты? Чем более ясно это будет определено, совместно обсуждено и договорено, тем легче будет каждому включиться в рабочий процесс, не чувствуя при этом несправедливости. Каждый новый коллега имеет возможность оценить эти условия работы и выразить свое согласие в отношении прав и обязанностей, или же отказаться от выполнения работы на этом месте, если он не согласен с этими условиями. Солидарность и доверие могут возникнуть тогда, когда каждый согласен с этими правами и обязанностями, и когда он время от времени принимает участие в их обсуждении в отвечающем за это органе и помогает их улучшать. На этом правовом уровне каждый отдельный человек обладает равной ценностью в демократическом процессе голосования в отношении того, что необходимо для дела в целом. Оптимальное распределение работы и денег нуждается в руководящих положениях, которыми должны руководствоваться все участники процесса на протяжении четко совместно определенного промежутка времени, до тех пор, пока не будет приобретен новый опыт, и что-то можно или необходимо будет пересмотреть. Особенно важной областью совместных договоренностей является контроль качества, обеспечение достигнутых договоренностей. Должны быть люди, которые наделены (всеми остальными или хотя бы большинством) полномочиями (разумеется, временными) заявлять протест, поднимать проблемы, опасения и тем самым отражать ситуацию для ответственных за ее возникновение людей. Должны быть «социально компетентные люди», в обязанности которых входит четкое указание на неприемлемые недостатки или промахи. Если необходимо уволить человека или возложить на него другие задачи, это происходит при полном понимании ситуации этим человеком и по объективным причинам. В противном случае качество и стремления организации будут все меньше соответствовать ее истинным целям.

Чем более четкими являются правила игры в социальных процессах подобного рода и чем больше на них ориентируются все участники, которые могут корректировать ситуацию, если эти правила нарушаются, и обсуждать ее, тем более конструктивным образом может быть организован рабочий процесс. Ведь благодаря этому выигрывает не только преемственность и качество работы, но и каждый человек получает постоянную поддержку в отношении своего собственного пути ученичества в сообществе, в котором он учится уважать функции, обращать внимание на полномочия, понимать важность разрешения на совершение ошибок, перенимать вручаемые обязанности, нести совместную ответственность и помогать, не ставя под вопрос компетентность человека, обладающего полномочиями и не критикуя его за глаза. Человек облачается доверием на заранее обговоренный срок и получает кредит доверия и помощи в отношении оптимального выполнения задания.

Поскольку эти структуры организации являются прозрачными, отдельный человек может чувствовать связь с целым и с тем как принимаются решения и передается информация. Благодаря этому человек переживает, что его принимают и вследствие этого может приложить максимум своих усилий.

### с) Экономически–социальные аспекты

Ничего не является более «несправедливым», чем социальные жизненные реалии. Каждый человек привносит свой собственный спектр способностей и

недостатков и в связи с этим обладает специфическими притязаниями в отношении себя самого и сообщества, в котором он живет или работает. Насколько разнообразны способности, настолько же различны и потребности. Один человек, например, полностью загружен или даже перегружен, имея одного учителя–практиканта или же одну дополнительную нагрузку. Другой же при той же нагрузке чувствует себя свободно и может либо заниматься различными хобби или же выполнять дополнительные сложные задачи для учреждения.

Для развития отдельного человека необходимо, чтобы он чувствовал постоянный вызов, который создается напряжением между индивидуальными границами компетентности и сложными и интересными задачами, которые нужно решить. Необходимо научиться не требовать от себя большего, чем можно выполнить с определенной радостью. Наряду с этим необходимо научиться мобилизовать все силы, когда это необходимо. Граница между здоровьем и болезнью часто очень тонка там, где человек теряет желание работать, перестает видеть смысл своей работы и начинает действовать только под давлением обстоятельств или из чувства долга. Для того, чтобы научиться действительно противостоять подобным болезненным тенденциям, необходимо научиться интересоваться как можно большим количеством сотрудников и их индивидуальными возможностями. Очень помогает, если при оценивании или вынесении суждения в отношении работы коллеги не сравнивать ее со своим собственным потенциалом или же с работой других коллег, но лишь с тем, что делает данный коллега из того, что он должен делать, насколько он до этого включался в рабочий процесс и каков его прогресс относительно его самого. Только такой подход дает возможность другому человеку почувствовать себя понятым и признанным, что в свою очередь является весьма существенной предпосылкой для ощущения радости от работы. При возникновении недовольства или упреков в отношении работы другого человека, необходимо прямо и лично обсудить эту проблему с данным коллегой, не говоря с другими о том, что не удалось или не получилось обговорить с ним. Если не хватает мужества или же есть ощущение, что человек неадекватно на это отреагирует, значит еще не подошло время говорить о проблеме. Нужно либо отказаться от разговора или же обратиться к коллеге, обладающему полномочиями (и, будем надеяться, навыками) для работы с проблемами, которые связаны с качеством работы учреждения. Методы супервизии и оценки качества сейчас используются практически во всех сферах жизни. Идеально, если они возникли из *самостоятельно возложенного на себя* добровольного обязательства в отношении дальнейшего повышения своей квалификации. При этом полезно, если супервизию проводит кто-то из круга сотрудников данного учреждения. Это способствует росту доверия среди сотрудников и непрерывности работы. Несмотря на то, что «помощь извне» вследствие ее большей анонимности и предполагаемой объективности часто кажется более привлекательной, опыт все же показывает, что возникшие проблемы лучше всего могут решить те, кто будут связаны с практическими последствиями решения. Наиболее гибкими постоянно оказываются те структуры, которые человек выработал сам, и над которыми ведется постоянная работа в отношении их адаптированности к требованиям извне и социальным потребностям и возможностям изнутри. Для конструктивной

совместной работы также необходимо, чтобы тот, кто критикует работу другого человека (обоснованно или необоснованно), при этом сам должен учиться воспринимать критику\* и находить в ней оправданные моменты, а неоправданные внутренне или внешне отвергать. Штайнер однажды сказал: «При организации инициатив нужно всегда быть готовым к критике. Критика будет всегда, главное, чтобы она была необоснованной». Обоснованность человек должен определять сам и действовать соответственно. Действенность и влияние учреждения определяются тем, как люди используют свои лучшие умения в совместной работе. При этом огромную роль играет *построение иерархии умений* и построенное на ней разделение сфер компетентности. При этом нужно сделать так, чтобы «власть» людей, обладающих соответствующими умениями, распространялась лишь на их специфическую деятельность, и не использовалась в вопросах, которые выходят за рамки области их компетентности. Если у школы есть уважаемый «вдохновитель», он должен научиться использовать свой авторитет и для защиты компетенции других людей, вместо того, чтобы использовать свой авторитет для подрывания компетенции других людей.

Об этом довольно легко говорить и излагать в четких формулировках, но это сложно сделать на практике, «жить» этим. Без воли к развитию, воли к учебе этого не достичь. При этом существует два источника обучающего процесса: обучение через понимание и обучение через опыт, через переживание несостоятельности и ошибок, или же благодаря возможностям и примерам. При этом обучение на ошибках может осуществляться как на своих собственных ошибках, так и на ошибках сотрудников и коллег. Часто происходит чудо, которое заключается в том, что эти ошибки исчезают и преодолеваются совершившим их, как и собственные, если человек достаточно долго с ними работал. После переживания этого опыта может возникнуть глубокое доверие к судьбе. Человек может осознать, что жизнь поставила его в такие обстоятельства, которые помогают ему найти условия дальнейшего развития для продвижения на собственном пути. Если из-за довлеющих структур, соотношения сил или компетенций других людей человеку сложно действовать вовне, использовать все свои возможности на благо учреждения, все же у него есть возможность находить для себя цели и задачи и действовать за пределами учреждения. И если в данном учреждении изменяются обстоятельства, человек может начать со всей возможной активностью действовать в данном учреждении и его социальном окружении. Все занимающиеся самоуправлением учреждения, в том числе и вальдорфские школы, нуждаются в социальных формах, которые с одной стороны делают возможной реализацию инициативных сил каждого человека для выполнения задачи данного сообщества, а с другой стороны эти социальные формы должны обеспечивать то, чтобы ведущие задачи возлагались на тех, кто лучше всего способен их осуществить в интересах общего дела. Здесь часто возражают, что сегодня наиболее важные задачи управления могут решаться коллегиальным управлением. Но при коллегиальном управлении рано или поздно наступает тот момент, когда из-за количества заседаний и прежде всего из-за огромных временных затрат, которые с ними связаны и которые часто приводят к ухудшению качества выполнения собственной работы, все начинают стонать и охать. Несмотря на то, что коллегии и советы необходимы в различных

функциональных сферах, все же они не могут заменить возможностей, которыми может воспользоваться один человек, при выполнении задачи, которая важна для всей организации. Например, в школе или другом социально–терапевтическом учреждении очень важно, чтобы родители знали конкретного человека, который отвечает за принятие определенных решений или мер. Четкое распределение функций, возможность принимать быстрые и гибкие решения и реализовывать их – все это качества, которые позволяют бережно обращаться со временем и силами сотрудников. Тем самым с одной стороны, происходит совместное обсуждение того, как наиболее осмысленным образом следует действовать в интересах дела. С другой стороны мы имеем выбранного сообществом носителя определенных функций в четко определенных рамках компетенции принятия решений, что позволяет избегать длительных дебатов и социальных эксцессов.

### *Осознание порога в социальной жизни*

Вопросы власти и управления жизненно затрагивают множество людей, прямо влияя на их развитие. Между тем большинству сложно внутренне и/или внешне справиться с ними. Здесь нужно ясно понять, что старое общество с его иерархически–пирамидальной структурой, и столь любимое сегодня демократическое общество являются формами, для практического использования которых достаточно определенных личных качеств и четко определенных правил игры, и они будут функционировать. Ведь они совершенно оправданны в земном мире. Все изменяется при переходе к осознанному сотрудничеству в учреждении или обществе людей, соединенных в духе объединенного сообщества, о котором говорил Штайнер<sup>152</sup>. Этот шаг возможен лишь тогда, когда человек готов *добровольно* прилагать усилия для осуществления общего воления в смысле целеполагания и руководящих положений учреждения. Но для этого необходимо постоянно преодолевать себя, учась не бояться перехода «порога в духовный мир», и чувствовать свой долг не только в отношении работодателя, коллег или своей работы, но и в отношении духовных целей, которым служит данное учреждение.

Одновременно возникает опасность, которая присуща подобной идеалистической позиции, если она выступает в качестве морального императива и ожидает от сотрудников «беззаветного служения» и даже требует его. С этой опасностью можно справиться лишь с учетом важнейшего принципа нахождения на пороге и тем самым с руководством в духе объединенного сообщества, который заключается в том, что здесь *каждый может принимать решение только в отношении себя самого*. Структуры, которые позволяют использовать власть в духе старых иерархических систем и структуры, делающие возможным существование демократии и участие в принятии решения, можно учредить, организовать и реализовывать с помощью внешних средств. Это (даже с использованием морального давления) невозможно сделать с объединенным сообществом. Хотя в нем и возможно заложить соответствующие структуры, которые облегчат реализацию принципа управления объединенного сообщества, но его организация и «реализация» не могут осуществляться извне. Этот принцип будет недоступен волевым действиям каждого отдельного сотрудника до тех пор,

---

<sup>152</sup> Рудольф Штайнер: Социальное будущее GA 332a, доклад от 29.10.19.

пока тот не примет индивидуального и добровольного решения работать в духе такой структуры. Поэтому управление и власть в смысле объединенного сообщества прежде всего означают не учреждение и принятие определенных социальных структур, но *проживание определенного отношения к работе и к коллегам*.

От людей, которые стояли на пороге смерти или же имеют опыт переживания себя вне тела, мы знаем, что они очень часто возвращаются к жизни преобразенными. Преобразенным в том смысле, что теперь они способны ощутить бесценность каждого мгновения жизни, что теперь у них могут появиться совершенно иные ценности и смысл, связанный с человеческими встречами, целями и задачами жизни. Они могут временами полностью забывать о себе и с величайшим интересом смотреть на другого. У них есть впечатление, связанное с тем, что лежит за порогом смерти, и поэтому они в свете этого опыта способны отдать должное жизни и ее осмысленности. Можно сделать следующий мыслительный эксперимент, задав себе вопрос: Как я прожил бы сегодняшний день, если бы я умер, но получил возможность еще раз вернуться в этот день своей жизни? На что я обращал бы внимание, что было бы для меня существенным, что я постарался бы привести в порядок? И можно заметить, как моментально изменяется перспектива и важность того, что человек раньше проживал и ощущал как нечто самоочевидное. Поэтому работа над ориентированным на будущее созданием объединенного сообщества начинается в полной тишине в каждом отдельном человеке, который увидел необходимость подобной социальной структуры и хочет участвовать в ее создании. Вне зависимости от внешнего положения и статуса, царящей на данный момент социальной или управляющей структуры учреждения, можно вести себя в духе объединенного сообщества, и это поведение будет оказывать целительное влияние на социальное окружение человека.

Глобальные проблемы и конфликты, которые сегодня затрагивают человечество и которые могут привести в отчаяние ввиду скорости развития определенных отраслей, связанных с экологией и экономикой, сегодня могут начать решаться неожиданным образом и иногда удивительно быстро, если на основе внутреннего понимания и внутреннего стремления определенное количество людей начнет действовать в духе объединенного сообщества в социальной жизни. Люди, которые принимают это решение, работают над столь необходимым сегодня преобразованием культуры (строящейся сегодня на эгоизме отдельного человека) и способствуют возникновению ценностей, которые создают предпосылки для культуры человечности, братства и любви к земле с ее царствами и условиями развития. Такие люди развивают инициативный образ мысли не только в отношении своей личной или профессиональной жизни, но и в отношении инициатив, связанных с развитием человечества в XXI веке<sup>153</sup>.

Этот источник к развитию, через освещение, к чисто человеческому оказывается исходным пунктом для уравнивания мужчины и женщины по отношению к духовной, к правовой и к экономическо–социальной жизни.

---

<sup>153</sup> См. также Михаэла Глеклер: Власть и межчеловеческих отношениях, Stuttgart 2001

Центральным стремлением валдорфской педагогики является создание условий к этому развитию<sup>156</sup>.

## *Жизнь и деятельность Карла Шуберта*

*Элизабет фон Кюгельхен*

◆25.11.1889 (Вена), † 3.2.1949 (Штутгарт)

*Силой слова  
в физическом выпрямляя,  
в эфирном исцеляя,  
в астральном прощая,  
и в Я утешая.*

Карл Шуберт

В серии «Пионеры Антропософии»<sup>154</sup> вышла работа «Карл Шуберт. Жизнеописание и воспоминания», написанная Хансом–Юргеном Ханке. Эта замечательная работа послужила для меня основой доклада о Карле Шуберте на Ежегодном собрании Антропософского общества в Штутгарте 16.3.2005. Каждый, занимающийся воспитанием и лечебной педагогикой, найдет в воспоминаниях о Карле Шуберте и благодаря изучению его необычной биографии и личности множество интересных импульсов, ценных и полезных вещей для собственной работы. Поэтому нам бы хотелось, чтобы как можно больше людей узнало о книге «Пионеры Антропософии» и работе Ханса–Юргена Ханке.

«Рудольф Штайнер всегда давал мне задания, которые мне самому совершенно не хотелось делать. Я бы с гораздо большим удовольствием занимался чем-то совершенно другим. И если бы я знал, что я когда-то стану вальдорфским учителем, я бы начал к этому готовиться еще 300 лет назад». В этих словах Карла Шуберта, которые он сказал двум студентам учительского семинара 1945/46, заключен не только глубокий юмор (есть множество анекдотов о Карле Шуберте), но и глубокий отпечаток его биографии: Рудольф Штайнер давал ему задачи, которых он не искал и не мог искать, поскольку их еще не существовало: вальдорфского учителя, лечебного педагога, учителя свободного христианского религиозного воспитания и человека, проводящего культовые воскресные службы, данные Рудольфом Штайнером.

Когда Рудольф Штайнер на конференции 8.3.1920 года через полгода после основания вальдорфской школы в Штутгарте говорил о необходимости учреждения вспомогательного класса для совершенно малоодаренных детей и сказал, что основной урок в этом классе будет вести г–н доктор Шуберт, у Шуберта на тот момент еще не существовало никакого договора со школой и он ничего не знал о планах Рудольфа Штайнера сделать его лечебным педагогом. Карл Шуберт в январе 1920 года подал Эмилию Мольту заявление о приеме на работу в качестве «работника умственного или физического труда» на его фабрике в Штутгарте и написал, что он, если это возможно, хотел бы однажды поприсутствовать в качестве гостя на занятиях в вальдорфской школе. Ответ он получил телеграммой от самой вальдорфской школы: его приглашали на собеседование с просьбой провести пробный урок (5 класс, французский язык). Так в начале февраля Шуберт приехал в Штутгарт и оказался перед 5 классом

<sup>154</sup> Пионеры антропософии. Том XX, Verlag am Goetheanum 2004



вместе с Рудольфом Штайнером! Во время урока французского у Рудольфа Штайнера упал лист бумаги. Шуберт бросился его поднимать и сам растянулся на полу. Помогая ему подняться с пола, Рудольф Штайнер сказал: «Вы не должны считать это плохим знаком». Урок прошел довольно хорошо. Присутствие Рудольфа Штайнера не сковывало его, но придавало ему уверенности. Шуберт подумал, что он станет учителем языка. Для этого он обладал замечательными характеристиками: он свободно говорил на английском, французском, чешском, русском, древнегреческом и латыни. Языки давались ему очень легко – помимо истории и философии он изучал также и языковедение. 1 апреля был заключен договор с Эмилем Мольтом. Было совершенно ясно, Рудольф Штайнер хотел, чтобы Карл Шуберт работал в вальдорфской школе над совершенно особой задачей. Вначале Шуберту пришлось взять 7 класс и до сентября 1921 года вести его. Но уже в мае 1921 года Рудольф Штайнер на конференции снова заговорил о вспомогательном классе и сказал: *«Его следует взять доктору Шуберту»*. На конференции перед началом нового учебного года 11.9.1921 прозвучало следующее: *«...Теперь необходимо рассмотреть повторное создание вспомогательного класса. Это необходимо... Я был бы очень рад, доктор Шуберт, если бы вы взяли на себя этот вспомогательный класс»*.

Так Карл Шуберт стал лечащим педагогом, а Штутгарт – местом возникновения лечебно–педагогических школ. Когда Рудольф Штайнер в 1924 году в Дорнахе по просьбам лечебных педагогов Зигфрида Пикерта, Фридриха Лёффлера и Альберта Штрошайна читал Лечебно–педагогический курс, он, естественно, пригласил в Дорнах Шуберта и обращался с ним как сотрудником, вовлекал его в процесс, передавал ему вопросы для того, чтобы тот мог рассказать о своем опыте, своей практике с лечебно–педагогическими детьми вспомогательного класса. Эта тесную совместную работу с лечебной педагогикой после Рождественского собрания в том числе и с Итой Вегман и Медицинской секцией, Шуберт продолжал после смерти Рудольфа Штайнера и Второй мировой войны. Для записи Лечебно–педагогического курса не пригласили никакого официального стенографиста. Записи велись Шубертом, который замечательно владел стенографией. Поэтому позже этот курс был издан Итой Вегман и Карлом Шубертом. Ита Вегман пригласила его на конференции и семинары в Зонненхоф, Арлесхайм, а также он сопровождал ее в Англии и Голландии. Один голландский лечебный педагог сказал о Шуберте: «Он сделал нас своими друзьями, братьями». После войны в лечебно–педагогических учреждениях его называли «херувимским путником». Он был очень желанным гостем и пытался физически, а также духовно сплотить лечебно–педагогическое движение. Когда Фридрих Лёффлер в «самом первом разговоре» трех друзей с Рудольфом Штайнером задал ему вопрос о судьбах этих детей, Рудольф Штайнер рассказал об опыте руководимого Карлом Шубертом вспомогательного класса и сказал: «Когда я прихожу во вспомогательный класс Штутгарта, я говорю себе: здесь ведется работа для следующей земной жизни, независимо от того, что мы сможем достичь сегодня – а мы можем достичь немало при правильном понимании и самоотверженности»<sup>155</sup>.

---

<sup>155</sup> Петер Сельг: Ангел над Лауенштайном. Domach 2004, Seite 37

Если взглянуть на биографию Карла Шуберта, можно увидеть, какие предпосылки его существа и судьбы привели его к этой особой педагогической целительной деятельности, а также как возникли эти ранние особые отношения с Рудольфом Штайнером.

Карл Шуберт был австрийцем. Он родился 25.11.1889 в Вене. Это был очень религиозно настроенный ребенок, познакомившийся благодаря чешской няне с католицизмом, хотя его родители не принадлежали к какой-то определенной конфессии. Он со своим братом играл по слуху воскресную мессу и обладал замечательно сильным голосом в хоре мальчиков. Глубокое изменение, происходящее с ребенком между 9 и 10 годами (которое Рудольф Штайнер называет Рубиконом), было остро пережито Карлом: «Существо Христа открылось мне».

Пережитая ребенком близость Христа исчезает, и у приближающегося к пубертату мальчика развивается сильный интерес к технике: возникают религиозные сомнения, отчуждение от церкви, поиски, вопросы, которые приводят его к чтению Я.Бёме, А.Силезиуса и Новалиса. Помимо этого он преподавал лечебно-педагогическому ребенку, который посещал гимназию. Отец взял своего четырнадцатилетнего сына Карла, с которым у него были хорошие отношения, на теософский доклад. В этом теософском кругу (семья жила в Клагенфурте) Карл Шуберт познакомился со строителем и предпринимателем Ратцманном, который был на 30 лет старше. Ратцманн в 1906 году слушал доклад Рудольфа Штайнера в Мюнхене и сказал, что этого человека обязательно нужно послушать! В кругу Ратцманна, к которому принадлежал теперь и юный Шуберт, изучались доклады Рудольфа Штайнера. В ноябре 1908 года Рудольф Штайнер был приглашен прочитать три доклада в Клагенфурте. Гвидо Ратцманн послал девятнадцатилетнего Шуберта на вокзал встречать Марию фон Сиверс и Рудольфа Штайнера. Эти доклады стали для Шуберта путеводными: розенкрейцерство, путь ученичества и прежде всего третий доклад, посвященный религии. В 1909 году он снова слушал Рудольфа Штайнера в Вене, доклад о сущности розенкрейцерства, о медитации розенкрейцеров. Шуберт записал следующее: «...Из глубокого переживания сравнения высокой степени развития и связанного с ним морального долга по отношению к неискушенным и оставшимся позади, возникает чувство смирения или стремления к совершенству. Это стремление к совершенству может действовать в человеке, побуждая его очищать свое существо от страстей и просветлять его, и так преобразовать его кровь, что она станет целомудренной и чистой, как красный цвет розы». Шуберт встретил своего учителя и начал наряду с внешним обучением в Вене и Лондоне заниматься «внутренним обучением», он вступил на внутренний путь ученичества, которым он следовал с напряжением всех сил, преодолевая внутренние кризисы. К этому добавилось серьезное стремление познать сущность Христа. Карл Шуберт был волевым человеком и чрезвычайно страстно боролся с несовершенством человеческого бытия. Следы этого пути можно увидеть в его дневнике. Время, проведенное в Лондоне, привело 21-летнего Шуберта к сильной внутренней трансформации и внутреннему прорыву. Судя по записям в дневнике, Шуберт снова пережил ощущение близости Христа.

Вернувшись в Вену, он закончил обучение, получив степень доктора. Доктор Хаушка рассказывал, что Шуберт, который входил в тот же студенческий кружок, что и он, носил прозвище «духовная держава».

Между тем началась Первая мировая война, и Карла Шуберта забрали на фронт солдатом. За несколько дней до ухода из Вены в 1915 году он встретил Рудольфа Штайнера, который, прощаясь, сказал ему: «Не бойтесь, я буду с вами; думайте обо мне. Возьмите с собой *Тайноведение*». Шуберт отмечает в своем дневнике: «Эти слова и книги я носил с собой как некое благословение». И еще он охотно говорил так: «Я так и не смог к тому времени пройти *Тайноведение* от корки до корки, и я думал, что ни одна пуля тоже не сможет через него пройти». Помимо *Тайноведения* Рудольфа Штайнера он носил еще библию и Новалиса. В 1916 году он женится на Елене Нирль, которая во время войны участвовала в строительстве первого Гетеанума. Шуберт на два года попадает в русский лагерь для военнопленных. В своем дневнике он пишет: «У меня практически не доходят руки до того, чтобы заниматься внутренней работой со своей душой, поскольку я всегда нахожусь со своими товарищами, которые не обращают на душу внимания» (26.9.1915). «Пусть, молю я пред престолом Господа, будет дарована мне милость возвратиться к своим друзьям, для того, чтобы дрожащим голосом поведать им о своем новом понимании. Смерть Христа на кресте освещает человеку путь. На грани смерти переживает человек величие всего того, что его тело означает на Земле. Словно бы умерев, он оглядывается на прожитую жизнь; удивляясь, поражаясь и раскаиваясь, он понимает глубину ее значения. Я обнимаю духовной любовью всех, кто на службе недоволен и злы ко мне. Пусть любовь преобразует ненависть и станет зерном будущего понимания» (10.11.1915). Записи всегда кончаются фразой: «Мир всем существам!». Этой фразой заканчивается и последняя запись 12.12.1948.

Вместе с другими военнопленными Карл Шуберт ставит «Верхнебережные рождественские игры». Они были известны Шуберту еще в 1910/11, и по-видимому, он знал их наизусть. Позже Рудольф Штайнер написал и заучил с ним пролог певца дерева в пьесе о рае и пролог певца звезд в пьесе о Рождестве. Эта работа с Рудольфом Штайнером над рождественскими пьесами 1921 года в Дорнахе привела к тому, что Шуберт изучал эти пьесы с коллегией Штутгарта каждый год и сделал эти пьесы неотъемлемой частью рождественского времени в вальдорфских школах и лечебно-педагогических учреждениях.

В первый день после возвращения из плена в 1918 году в Вену Шуберт встречает Рудольфа Штайнера, который подошел к нему и обнял. Первый сын Шуберта Михаэль родился в 1919 году, затем произошло описанное выше событие, связанное с наймом на работу в школу в Штутгарте 11.1.1920. Карл Шуберт работал со словом как с пробуждающим началом, но также исходя из глубокого осознания того, что Логос, сущность Христа, цель совершенствования человеческого бытия, живет в речи как образующая человека сила, к которой должно и можно взывать именно в несовершенных оболочках детей его вспомогательного класса. На безусловное стремление Шуберта к исцелению и на свою силу, пробуждающую существо этих детей рассчитывал Рудольф Штайнер

в этой работе. Кроме Шуберта в первой коллегии вальдорфских учителей нет ни одного человека, которого Рудольф Штайнер хвалил бы столь безгранично. Ведь Рудольф Штайнер «воспитывал» этих первых вальдорфских учителей хотя и с любовью, но чрезвычайно строго. Типичными словами доктора Штайнера о работе Карла Шуберта являются слова, которые записала первая учительница эвритмии Нора фон Бадитц–Штайн: «В декабре 1919 года доктор Штайнер представил меня в качестве учительницы эвритмии учителям школе в Штутгарт. На мой вопрос о том, что мне делать, ведь я никогда еще не преподавала детям, он ответил: «Не занимайтесь с детьми морализмом; просто постоянно задавайте себе вопрос: это болезнь? Это – здоровье? Тогда в вас начнет расти любовь, которая вам нужна... И Рудольф Штайнер посоветовал мне пойти во вспомогательный класс доктора Шуберта: «Там вы ощутите, как эти больные дети совершенно не присутствуют в своем теле; но как только доктор Шуберт грохает по столу, дети возвращаются в свои тела. Он преподает им самые разные предметы. Вы услышите, как с одними он произносит первые слова Евангелия от Иоанна, другому он показывает, как писать буквы, с одной девочкой он считает, используя время там, где присутствует существо ребенка». Улыбаясь, Рудольф Штайнер продолжал: «Но через какой-то промежуток времени нужно быть внимательным, ведь когда др. Шуберт заметит, что дети отсутствуют, тогда он производит еще более громкий звук (на своем месте!), др. Шуберт действительно находится на своем месте, он делает это в правильном месте, он делает это очень, очень хорошо. Заходите к нему, и тогда у вас появятся идеи, которые вам нужны.<sup>165</sup> Вначале Карл Шуберт не получил для выполнения своей работы в так называемом вспомогательном классе никаких указаний. Когда он наконец спросил Рудольфа Штайнера, не мог бы тот, наконец, к нему зайти, чтобы посмотреть, правильно ли он действует, тот ответил: «О чем вы просите? Я же вижу, что дети развиваются». Шуберт ответил на это с легким раздражением: «Но господин доктор ни разу не присутствовал на занятиях во вспомогательном классе». На что Рудольф Штайнер возразил: «Я могу оценивать это и так». Когда Рудольф Штайнер все же пришел, он дал указания, касающиеся того, как с помощью волевых упражнений пробуждать спящих детей «в центре». Это «пробуждение в центре» стало важной деятельностью Шуберта. Для подготовки к занятиям Рудольф Штайнер дал Шуберту указание, состоящее в том, чтобы представить себе очень конкретно образ ребенка и всех его слабостей и несовершенств, и затем представить как от некой «звезды», некой сущности, приходит образ будущего, стремление к совершенству, которое связано с этим ребенком, принадлежит ему. Когда человек внутренне будет вести друг к другу эти два образа, он ощутит инспирацию, касающуюся того, что нужно делать. Подобное упражнение стало для Шуберта неистощимым источником имажинаций и идей. Он был готов «пожертвовать» своим широким интеллектуальным образованием, т.е. полностью переплавить его, провести через сердце и душу и прокалить его огнем своей воли. С этим может быть связано часто повторяемое Рудольфом Штайнером указание об образцовом и благодатном воздействии работы Шуберта. Во время педагогической конференции в Икли в 1923 году Рудольф Штайнер также говорил о работе Шуберта и говорил о тех качествах, которыми должны обладать люди, которые

могут плодотворно работать с такими детьми: такая работа требует наличия характера, правильного темперамента, исключительной способности любить, самоотверженности, желания жертвовать и отказываться – и именно этими качествами обладает Карл Шуберт.<sup>166</sup>

К задачам, которые Рудольф Штайнер возложил на Карла Шуберта, относилось чтение докладов и помощь во время конференций в стране и за рубежом. При этом он имел обыкновение формулировать название доклада и часто даже определять, что Карл Шуберт должен прочитать заключительный доклад. Во время Рождественского собрания 1923 года в Дорнахе Карл Шуберт, например, должен был говорить о «Антропософии, пути к Христу». Он принадлежал к первым официально названным Рудольфом Штайнером «докладчикам Гетеанума».

Свою последнюю встречу с Рудольфом Штайнером, когда тот посещал вспомогательный класс в Штутгарте, Шуберт описывает так: «...Затем, словно бы благословляя, он начал лучиться любовью к детям и учителю. Он рассказал детям, как он много–много лет назад в горах Австрии познакомился с их учителем, и как он все время хотел, чтобы тот пришел в вальдорфскую школу. Этими последними словами он объединил учеников и их учителя своей любовью. Благословение осталось, а он ушел».

1934 год стал переломным для школы и в особенности для Карла Шуберта. Доверенные лица третьего рейха вспомнили, что в коллегии школы было много учителей «не–арийского» происхождения; Карл Шуберт был одним из них (его мать была чешкой еврейского происхождения). Для того, чтобы избавить школу от мучительного и постыдного процесса своего увольнения, Шуберт сам подал заявление об увольнении. Но одновременно с этим он просил о том, чтобы у него была возможность на территории школы бесплатно и независимо от школы продолжать обучать своих детей. Его просьба была удовлетворена. Тем самым создалась странная ситуация, поскольку когда в 1938 году школу закрыли и запретили, под этот запрет не подпал вспомогательный класс и его учитель. С административной точки зрения Шуберт больше не был связан со школой. Поэтому он продолжал работать дальше, после того, как в так называемом «доме Лерс» на улице Шельбергштрассе, 20 было найдено новое помещение. Родители незаметно приводили туда своих детей и Шуберт жил на пожертвования и на то, что родители могли давать ему во время войны. Так свершилось почти «абсурдное чудо»: «полуеврей» Шуберт преподавал детям, находящимся под угрозой эвтаназии! Шуберт продолжал нести этот импульс на протяжении всего времени запрета, под который тем временем подпали все остальные антропософские учреждения!

В 1944 году Карлу Шуберту пришел приказ гестапо отправиться в лагерь, имея с собой провианта на три дня. Фрау Герате благодаря медицинскому освидетельствованию добилась отсрочки, но в следующем списке он стоял на первом месте. Друзья отвезли его в Эквэльден, так что Шуберта не оказалось на месте прописки. Теперь он каждый день на поезде ездил к своим детям на Шельбергштрассе.

После войны Штутгарт стал частью американской зоны. Из-за запрета

поездок за город с целью спекуляции продуктами, в поездах проводился паспортный контроль. Суббота перед первым воскресеньем предрождественского времени 1945 года. Карл Шуберт едет из Эквэльдена в Штутгарт, имея при себе набитый до отказа рюкзак. Американский солдат, проверяющий паспорта, с довольным видом подходит к Шуберту и его рюкзаку. «Открыть!». Карл Шуберт открывает и вынимает из рюкзака мох. Солдат ждет, когда маскировка будет снята и обнаружатся продукты питания. Вот рюкзак полностью опустошен, и рядом с Шубертом лежит большая горка мха. Раздраженный солдат разворачивается, и Шуберт начинает складывать мох обратно. Он был в пути, чтобы устроить для своих детей предрождественский садик. Создание предрождественского садика, рассказ о вознесении Марии, мантры и песни, в том числе и столь любимая детьми «Над звездами, над солнцем...» – все это творения Карла Шуберта, созданные им для своих питомцев. Многие легенды (например, рассказ о Николаусе), ритуалы на протяжении всего года, которые сегодня являются неотъемлемой частью вальдорфских детских садов, школ и лечебно–педагогических учреждений, возникли благодаря Карлу Шуберту, этому глубоко религиозному, имажинативному человеку.

О последнем предрождественском садике 1948 года Елена Шумахер рассказывает так: «Взрослые несли свет для умерших и тех людей, которые находятся в нужде или в опасности. Доктор Шуберт нес свет на протяжении всех лет для отсутствующих детей его класса или для тех людей, которым он хотел помочь. Но во время последнего предрождественского воскресения произошло то, чего никогда не было. Он громко призвал ангелов, архангелов, архаев и все иерархии вплоть до святой троицы, взял свечу в руку, сам зашел в ярко освещенный сад и зажег свет иерархических мировых сил».<sup>168</sup>

Глубочайшая боль, которую Карлу Шуберту пришлось вынести в своей жизни, была связана с тем, что в октябре 1945 года снова открылась вальдорфская школа Уландсхёэ. Шуберт, который никогда не прекращал своей работы, попросил принять его, естественно, вместе со вспомогательным классом. И ему отказали! Письмо правления Шуберту отражает беспокойство по поводу того, что этот вспомогательный класс может испугать новых родителей и повредить школе. Учителя спрятались за родителей и спонсоров, которых мог испугать подобный класс. Но в качестве преподавателя религии его с удовольствием будут снова рады видеть в коллегии. При современном рассмотрении ситуация кажется почти необъяснимой. Карл Шуберт, обиженный до глубины души, все же не отказывается. Он преподает религию, проводит воскресные службы в школе и получает за это маленький гонорар. Помимо этого он по-прежнему в комнатах на Шельбергштрассе, 20, продолжает учить и сопровождать своих лечебно–педагогических детей. По сути друзья из лечебно–педагогических учреждений Англии и Голландии своими посылками поддержали его и его семью в эти первые послевоенные годы.

Вернувшись после цикла докладов в разных городах в воскресенье, на пути в вальдорфскую школу для проведения воскресной службы, Карл Шуберт почувствовал сильное недомогание, которое заставило его вернуться. Через три дня, 3 февраля 1949 он умер.

Его вспомогательный класс явился началом возникновения движения лечебно–педагогических школ, благодаря сотрудничеству лечебно–педагогического движения с одной стороны и движения вальдорфских школ с другой. Один английский друг однажды сказал Вальтеру Йоханнесу Штайну, после того, как Шуберт снова уехал: Что это такое с этим Шубертом, который продолжает быть с нами и после того как он уехал. На что Вальтер Йоханнес Штайн ответил: «Это вездесущее присутствие любви».

Ойген Колиско \*21.03.1893 (Вена), † 29.11.1939 (Лондоне)

Ойген Колиско был несомненно одним из самых значительных учеников Рудольфа Штайнера и одним из самых одаренных антропософских врачей – как считал Штайнер.

Ойген Колиско родился в начале весны 1893, ровно за 27 лет до первого, проведенного Штайнером курса для врачей 21 марта 1920 года, в котором он принимал участие. Колиско родился и вырос в Вене. Его дедушка (Ойген Колиско старший последователь Рокитанского) и отец (Александр Колиско) были знаменитыми венскими врачами и профессорами; отец, надворный советник Александр Колиско, был профессором патологической анатомии, деканом медицинского факультета, морфологом и судебным медиком. Рудольф Штайнер говорил, что он принадлежит к самым мужественным врачам Вены, поскольку тот проявил научную и человеческую честность в процессе экспертной оценки причин смерти кронпринца Рудольфа, самоубийство которого замалчивалось австрийским двором. Вальтер Иоханнес Штайн описывал его как очень привлекательного человека и восхищался его пронизательным научным умом, а также его добротой и открытостью. Эти добродетели и способности, как позже выяснилось, перешли и к его сыну Ойгену Колиско.

О матери известно мало: Амалия Колиско была урожденной баронессой Пурчер фон Эшенбург, очень скромной, тонкой и нежной пианисткой. Таким образом Ойгена Колиско окружала буржуазно–аристократическая атмосфера, пронизанная наукой, искусством и человеческим отношением к другим, а также, конечно, образованностью. И все это в Вене, в бурные времена, освещенные блеском прошлого. Великий педагог и лечебный педагог Карл Шуберт, который был на несколько лет старше, чем Колиско и происходил из того же города и того же общества, писал: «Хотя величие австрийской духовной жизни уже прошло, но еще чувствовалось ее сияние и ее тепло». А также: «В этом окружении вырос Ойген Колиско, который получил высшее аристократическое образование, которое можно просто назвать императорским образованием». Ойген Колиско был нежным, чувствительным, часто болеющим ребенком – в особенности он страдал от хронического гнойного заболевания суставов, которое требовало проведения многих операций и в итоге привело к потере левого локтевого сустава, который перестал сгибаться. Его поза (с висящей рукой в кармане) часто из-за незнания его судьбы принималась людьми за признак высокомерия, и лишь очень немногие «знали» его, видя его дела и поступки в правильном свете. Конечно, Колиско начал выделяться довольно рано, выходя за рамки обычного: он непрерывно учился, многому его научил домашний учитель, бывший монах–бенедиктинец, многому его старший брат Фриц, многому монахи–бенедиктинцы в «императорской и королевской гимназии», которую он

<sup>156</sup> Эта глава представляет собой сокращенное изложение биографического исследования Петера Сельга, представленного в книге: Начало антропософского искусства врачевания, Domach, 2000

Я бы хотела здесь сердечно поблагодарить автора за разрешение сокращенно воспроизвести эту главу для Колиско–Конференции (Михаэла Глеклер)



посещал с десяти лет. Ойген пользовался уважением среди одноклассников, поскольку он обладал поразительными, по большей части самостоятельно приобретенными знаниями по истории. После смерти Колиско Карл Шуберт писал: «Общаясь с Колиско, можно было подумать, что возможно увидеть прошедшие века и исчезнувшие державы через одного человека, посмотреть, что происходило с миром с течением времени». Одновременно с этим Ойген Колиско описывает себя в детском и начале подросткового периода как рассеянного, неуклюжего и даже беспомощного, не соответствующего требованиям общества, уровню ожиданий семьи, и теряющегося в блеске старшего брата, изучавшего медицину в Венском университетском институте медицинской химии.

Через год после поступления в гимназию Ойген Колиско подружился и стал сидеть за одной партой с Вальтером Йоханнесом Штайном, который был на два года старше. Штайн стал спутником Колиско на пути, идущем за Рудольфом Штайнером и антропософией. Эта дружба началась с совершенно особых событий: 1908 году 17-летний Штайн потерял отца, а в 1909 году 15-летний Ойген Колиско потерял своего старшего брата, который умер от саркомы. В то время как Ойген писал в своем дневнике: «Теперь я совсем один. Я потерял своего духовного отца», Вальтер Йоханнес Штайн получил от своего старшего брата Фрица, который был классным товарищем Фрица (!) Колиско и который погиб на войне несколько лет спустя задание: «Теперь маленький Ойген остался один и твоя задача состоит в том, чтобы сознательно о нем заботиться». Вальтер Йоханнес Штайн позже говорил, что он принял задание брата и намеренно искал контакт с Ойгеном, что было для него в начале чрезвычайно тяжело. В своем дневнике он писал, что тогда Колиско с его образованием казался ему высокомерным и презрительным, а его знания – зазубренными. («У него программа [работы]. Догма, составленная им самим, которой он рабски следует»), что соответствует оценке самого Ойгена («Это было хорошее стремление по сути, но в весьма печальной оболочке тщеславия»).

Судьбоносные отношения между Штайном и Колиско с самого начала способствовали развитию мыслительной жизни обоих. Так еще в 1909 году Колиско рассказал Вальтеру Йоханнесу Штайну о теории развития личности и склонностей братьев и сестер от первого до пятого ребенка, которую Штайн (весьма характерным для него образом) сразу же проверил на биографиях Гельмгольца, Гете, Гейне, Сименса, Шиллера, Бисмарка, Гердера, Вагнера, собственной семье, семьях одноклассников и т.д. и опроверг! В результате выяснилось, что только в семье Колиско имела место эта последовательность склонностей личности от первого до пятого ребенка. Вскоре они дискутировали о математике и физике, вместе изучали и совершали антропологические наблюдения на прохожих венских улиц. Оба позже стали замечательными учителями и были чрезвычайно широко образованы в области антропологии. В октябре 1911 года Колиско был зачислен в Венский университет на медицинский факультет и написал аккуратный план учебы на следующие семь лет. Его друг Штайн проходил военную службу, от которой Колиско был освобожден из-за своей руки; он начал учиться годом позже, изучая философию, математику и физику. Это было время, когда Штайн (благодаря своей матери Термине)

натолкнулся на свою первую антропософскую книгу. Он прочитал, в своей решительно-импульсивной манере, *Очерк тайноведения* Рудольфа Штайнера, и позже описывал свои переживания от этой книги следующими словами: «Здесь высказано мировоззрение, которое либо истинно, и тогда я должен сделать его своим собственным мировоззрением, либо ложно, и тогда я должен бороться против него. И я почувствовал, что я стою перед решением, которое определит всю мою дальнейшую жизнь». Штайн начал (раньше, чем Колиско, с которым он по-прежнему продолжал духовный спор) изучать антропософию, ежедневно по десять часов (...). Вскоре после этого (в январе 1913) он прослушал доклад Рудольфа Штайнера и сразу же после доклада переговорил с ним. В этом разговоре Штайнер посоветовал Штайну изучить философию Беркли и Джона Локка, а также указал ему на необходимость разработать теорию духовного познания. Уже летом 1913 года юный, полный энтузиазма Вальтер Иоханнес Штайн едет в Мюнхен для того, чтобы посетить драмы-мистерии, но они были доступны лишь для членов антропософского общества. Штайнер сказал Штайну: «Но вы же можете вступить и сразу же после окончания представления снова выйти из состава». И Штайн остался, вплоть до принудительного исключения двадцать два года спустя (...). После возвращения из Мюнхена он познакомился в Вене с Эрнстом Блюмелем и Карлом Шубертом, которые тоже изучали антропософию и позже тоже преподавали в школе в Штутгарте.

А Ойген Колиско? Он в 1913 году одалживает у Вальтера Иоханнеса Штайна работы Аристотеля и Фихте. Он много разговаривает со своим другом о Гете и его учении о метаморфозе, и одновременно с этим начинает изучать труды Штайнера. Будучи таким образом подготовленным в естественнонаучном и духовно-историческом смысле, Колиско поступает в медицинско-химический университетский институт, в память о своем умершем брате.

Непосредственно после праздника по случаю строительства первого Гетеанума и вскоре после смерти Кристиана Моргенштерна Рудольф Штайнер в апреле 1914 года снова приехал в Вену, где он прочитал большой цикл «*Внутренняя сущность человека между смертью и новым рождением*», который слушали Штайн, Колиско, Михаэль Бауер и Маргарета Моргенштерн. Ойген Колиско тоже стал членом антропософского общества, в то время как Штайн получил от Штайнера указание философски связать Аристотеля с Фихте. Также Рудольф Штайнер много говорил о строительстве в Дорнахе, куда вскоре после этого поехала мать Штайна и юный Вальтер Иоханнес.

Это здание стало *Свободной высшей школой духовной науки*. В июле 1914 года, спустя три месяца после первой встречи с Рудольфом Штайнером, Ойген Колиско написал своему отцу, декану медицинского факультета письмо об упадке университетской образовательной сферы и всего государственного аппарата высшего образования. 21-летний Ойген писал о происходящем «превращении университета в школу должностных лиц», о «материализации духовных принципов» и далее: «Удивительно, что в то время, когда духовные интересы в такой мере приносятся в жертву материальным целям, даже такое учреждение как университет начинает соответствовать создающимся отношениям. Сегодня уже очень сложно связывать духовные ценности с работой

университета, а скоро это станет вообще невозможным. Непомерно растущие задачи материального профессионального образования не совместимы с прежними духовными целями университетской жизни. Университет потеряет свой прежний характер, который он уже наполовину потерял. Тот, кто захочет проводить реформы, не сможет опираться на существующие отношения, как того по праву хотят многие, поскольку они не хотят терять почву под ногами, но реформатору придется сказать, что то, что есть, не может служить мерилем его действий, но только то, что должно быть; ведь если бы человечество всегда придерживалось того, что есть, оно никогда не создало то, что есть». В этом же письме Ойген Колиско просил отца послать ему расписание поездов Германии, поскольку он намеревался съездить туда на доклады Штайнера. В Штайнере Колиско видел будущее свободной духовной жизни и тем самым будущее нового духовного университетского развития.

Данное письмо 21-летнего Колиско стало определяющим для его дальнейшего, часто мучительного жизненного пути. Шесть лет спустя (при полном непонимании своей семьи) он ушел из Венского университета для того, чтобы работать в школе Штайнера в Штутгарте и позже участвовать в основании Высшей школы в Дорнахе. Колиско стал частью эзотерического ядра Медицинской секции Гетеанума, докладчиком антропософских недель Высшей школы, он еще в Лондонской ссылке самостоятельно основал антропософскую «Школу духовной науки», ведь: «Тот, кто захочет проводить реформы, не сможет опираться на существующие отношения, как того по праву хотят многие, поскольку они не хотят терять почву под ногами, но реформатору придется сказать, что то, что есть, не может служить мерилем его действий, но только то, что должно быть; ведь если бы человечество всегда придерживалось того, что есть, оно никогда не создало то, что есть».

Через несколько месяцев после своего письма к отцу начался «закат Западной Европы», во всяком случае, центральной австро-венгерской монархии, началась Первая мировая война. Ойген Колиско до конца 1915 года добровольно и бесплатно работает врачом-ассистентом в госпитале для раненых при Венской поликлинике. Он без усталости работал, оперировал, ухаживал за больными; позже Ита Вегман однажды сказала о нем: «У него был величайший интерес к людям, прежде всего тогда, когда они заболели. Тогда он мог с бесконечным терпением посвящать себя отдельному человеку и помогать ему». Здесь в госпитале для раненых, среди бесконечной работы Ойген Колиско и Лили нашли друг друга. Это была для них обоим и для их общего дальнейшего жизненного пути практически классическая ситуация встречи в атмосфере самоотверженной работы и социальной самоотдачи. О происхождении и жизни Лили Колиско известно мало, она родилась в бедной семье, т.е. происходила из совершенно другой среды, чем Ойген. В лазарете она работала помощницей по большей части в лаборатории; она заседала культуры бактерий, проводила анализ крови, клеточную микроскопию и работала самозабвенно и упорно, была скромной, задумчивой и решительной одновременно.

В 1918 году, в конце войны умер отец Колиско, после того, как он, являясь деканом Медицинского факультета присудил ученую степень доктора своему

сыну Ойгену и увидел его университетским доцентом по медицинской химии и экспертом по судебной химии.

После смерти отца Ойген Колиско начал поддерживать деятельность Штайна в отношении реализации принципа социальной трехчленности (нового социально–революционного концепта Рудольфа Штайнера); также он трудолюбиво собирал подписи под воззванием Штайнера «Немецкий народ и культурный мир». Карл Шуберт писал по этому поводу: «Казалось, что он [Колиско] отказался от своего собственного пути из-за уважения перед величием доктора Штайнера и стал служить движению». Колиско, который вырос среди крупных буржуа Вены, и который был связан несколькими поколениями с университетской сферой Венской медицинской школы, начал постепенно выходить из этого окружения, низкие духовно–социальные способности и отсутствие перспектив которого он характеризовал своему отцу. Летом 1919 года он встретился с Рудольфом Штайнером в Германии, обсудил вопросы социальной трехчленности и аспекты ранних литературно–философских трудов Штайнера в Манхайме, и медицинские темы в Штутгарте.

В это время в Штутгарте 21.08.1919 была основана «Свободная вальдорфская школа», что Штайнер назвал *Торжественным актом миропорядка*. Среди приглашенных слушателей курса для учителей был Вальтер Иоханнес Штайн, который был вызван Штайнером в качестве помощника, библиотекаря и двенадцатого (последнего) члена изначальной коллегии учителей. В декабре 1919 года Колиско впервые посетил школу в Штутгарте и принял участие в праздновании Рождества; в письме Лили он писал: «Неописуемая радость во всей школе». Ему удалось прослушать первый естественнонаучный курс Рудольфа Штайнера для учителей, т.е. в конце декабря и начале января он слушал методические доклады о сущности света, цвета, звука, массе, электричестве и магнетизме. Как только он вернулся в Вену в Университет, он получил телеграмму Эмиля Мольта, директора фабрики «Вальдорф–Астория» и учредителя школы, в которой почти ультимативно требовалось, чтобы он вступил в учительскую коллегию школы. Один из учителей отправился в Америку и Колиско должен был «немедленно взять на себя» его функции. «Вы должны немедленно заменить его здесь». Колиско ничего не был «должен», но ему все же хотелось это сделать, поэтому через несколько дней, поразмыслив и выдержав бурные столкновения со своими родственниками, он согласился. Тем самым он окончательно распростился с Венским университетом, со своими родителями и предками и в начале марта начал работать в Штутгарте. Там он из венского профессора превратился в «учителя народной школы», как именовала его мать. Колиско взял шестой класс.

Это было очень насыщенное весеннее время. Ойген Колиско не только преподавал, он слушал естественнонаучный цикл лекций Штайнера о тепле и сам в рамках антропософских докладов говорил о «свободной от гипотез химии». Своей жене Лили он писал в одном из своих писем в Вену о предстоящем основании новой академии, которая должна была быть связана с вальдорфской школой. Также он присутствовал на открытии Штайнером в Ателье Дорнаха первого курса для врачей, которое произошло в день рождения Колиско – 21

марта 1920 года. Содержание прослушанных докладов Колиско записывал чрезвычайно точно и посылал эти ежедневные записи в Вену Лили, которая таким образом могла следить за ходом рассуждений Штайнера.

Во время этого курса, состоящего из двадцати докладов, Колиско также говорил, и тоже о химии. Фридрих Хуземанн сообщает, что впечатление, которое Ойген Колиско произвел на слушающих коллег было «незабываемым». «У него был настолько индивидуальный стиль изложения, не в виде абстрактных мыслительных построений, но в виде спокойного рассмотрения, словно бы он рассматривал проблему со стороны, и часто колеблясь, искал образы для того, что он хотел сказать».

Колиско пожертвовал Веной, научной университетской карьерой ради работы в школе в Штутгарте. Его деятельность в «Свободной вальдорфской школе» будет кратко описана ниже, при этом мы не будем придерживаться строгой хронологической последовательности и будем некоторые вещи рассматривать параллельно.

Ойген Колиско в марте 1920 заменил Фридриха Ольшпегеля, который вел 6 класс на протяжении нескольких чрезвычайно насыщенных месяцев, а затем неожиданно отправился в Америку, оставив все. Колиско заменил его, позже он преподавал в основном химию, антропологию и гигиену. Он обучал учителей и с октября 1921 года взял на себя обязанности школьного врача для всех детей. Что касается его совместной работы с Рудольфом Штайнером, связанной с лечением и помощью его питомцам, здесь необходимо упомянуть о собеседовании Ойгена Колиско при приеме в школу полупарализованной девочки Ингеборг Гойерт, с которой Фридрих Хибель занимался на дому, и которая опубликовала свои воспоминания в 1999 году. Она пишет: «Послеобеденное солнце благосклонно сияло через большое окно, через которое был виден лежащий в долине город и цепь далеких холмов. «Знаете ли вы что-нибудь о химии?»... (с доброжелательной протяжной интонацией)... с добродушной улыбкой, «например...». «Нет, к сожалению нет, но я с удовольствием буду учиться!». Доктор Колиско задал вопрос из области физики, на который я тоже не знала ответа и повторила тоже самое: «Нет, но я с удовольствием буду учиться!». Затем последовали вопросы из истории Древнего Рима, которые Фридрих Хибель подробно и очень ярко и замечательно мне рассказывал, поэтому в этой области я могла давать какие-то ответы. С литературой тоже обошлось сравнительно благополучно (драмы Шиллера и Гете). Но затем несчастья посыпались одно за другим: счет, языки и т.д. – мои ответы оставались такими же, как и в области химии и физики. Наконец доктор Колиско перестал задавать вопросы, вскочил, подошел к коллегам, прошелся туда и обратно и сказал, прося их о согласии своим неповторимо теплым, мягким голосом с австрийской интонацией: «Знаете, если малышка так многому хочет научиться, давайте –ка отправим ее прямиком в девятый класс!». Так я оказалась, в соответствии со своим возрастом, в девятом классе...». Удивителен этот образ ученого благосклонного Колиско с его «императорским образованием» и пониманием сущности ребенка.

Штайнер обсуждал и лечил с Ойгеном Колиско школьников вальдорфской школы, Колиско к тому времени уже был хорошим врачом. Есть замечательное

изложение его приема в комнате школьного врача, который он проводил сразу же после утреннего занятия. Там говорится: «Его ожидали больные: матери с бледными, нервными детьми, классные учителя с их воспитанниками, школьники старших классов, которые хотели получить совет по жизненным вопросам, молодые и пожилые люди без работы, в трудной жизненной ситуации, мальчик с кроликом со сломанной лапкой, которую по словам мальчика мог вылечить только доктор Колиско. После напряженного преподавания он приходил бодрым, свежим, полным юмора. У каждого, кто проходил в кабинет, возникало ощущение, что больше никто не ждет снаружи, что с ним можно разговаривать часами, и удивительно, что ждущие люди тоже оставались спокойными».

Вместе со своей коллегой Беттиной Меллингер Ойген Колиско принимал участие в нуждающихся, голодающих детях; они вместе с большим успехом благодаря титаническим усилиям и непоколебимому оптимизму организовали «голландскую кухню», они раздобыли деньги для бесплатного питания более чем 120 детей. Также они организовывали сбор одежды, а также отдых бедных детей школы во время каникул. Беттина Меллингер следующим образом описывала эту работу Колиско: «Здесь он также беззаветно полагался на ангелов–хранителей, которые должны были помогать нам в этих поездках. Проживание высоко в горах и переходы через ледники, долгие поездки на озера, он нигде не видел опасности и сердился, когда кто-нибудь в его окружении проявлял малейшие опасения, или же вследствие предполагаемых сложностей отвергал то, что ему казалось приемлемым. Ему все казалось возможным – можно даже сказать, ему нравилось преодолевать трудности; тогда он пробуждался, начинал шутить и становился чрезвычайно активным. Он принадлежал к людям, которые не смотря ни на какие обстоятельства уверены в том, что человек может все, если он хочет». Колиско без устали заботился о детях, помнил о состоянии здоровья свыше тысячи школьников, разрабатывал терапевтические подходы, давал советы лечебно–педагогическим учреждениям и т.д. Так же он помогал многим безработным людям в округе найти работу – благодаря свойственному ему пониманию их качеств и социального упорства, а также своей замечательной памяти на все пережитое или услышанное. Он связывал людей друг с другом и указывал пути.

Одним из его учеников был Рудольф Гроссе, который позже писал: «Доктор Колиско был настолько сердечным, любезным и тактичным учителем, что мы всегда радовались, когда у нас был урок с ним. Чувствовалось, что он знает каждого из нас насквозь, и поскольку он одновременно был и школьным врачом, к нему мы чувствовали особое доверие. Несмотря на то, что он был значимым учителем, уважение учеников было исполнено любви и сердечности. Его венское произношение также было весьма привлекательным, особенно для швабов и швейцарцев, поэтому его охотно слушали. Он не вводил строгой дисциплины, он ко всему подходил мягко, но так, что это никоим образом не вредило занятиям. У него были удивительно большие глаза и «наблюдательный взгляд». Когда ему задавали вопрос, вначале он смотрел на человека какое-то время, как художник смотрит на образ в целом, прежде чем переходит к деталям.

Его сущностью было размышляющее наблюдение».

27 февраля 1921 года Рудольфу Штайнеру исполнилось 60 лет. В этот день в Гааге он говорил о необходимости основания «Мирового школьного союза» для обеспечения доступности вальдорфских школ для всех слоев населения. Фридрих Риттельмайер, выпустил сборник «Из трудов Рудольфа Штайнера – надежда новой культуры», одновременно с этим был выпущен журнал «Die Drei». Его редакцией вначале занимался Сигизмунд фон Гляйх, но потом по желанию Рудольфа Штайнера эту работу взяли на себя Эрнст Ули и Ойген Колиско, который со своими колоссальными историческими познаниями и пониманием хотел сделать этот журнал мировым печатным органом «Свободной духовной жизни».

Ойген Колиско читал многочисленные доклады на антропософских курсах Высшей школы и освещал разные научные темы, в том числе в Штутгарте, Дорнахе, Дармштаде и Гааге. После его доклада, через год после 60-летнего юбилея Штайнера, Штайнер говорил: *«Личности, такие как доктор медицины Ойген Колиско еще недостаточно ценятся антропософским движением. В Гааге он говорил о биологических и химических проблемах, а также о «Свободной духовной жизни с помощью антропософии». Естественнаучный феноменализм приобрел в Колиско своего защитника, который объективно развивает эту область антропософского мышления на основе непредвзятого познания вещей. Слушая Колиско, никогда не возникает ощущения, что он изначально строит свое познание мира на антропософии. Напротив, он везде с помощью основанного на существующем положении вещей, но при этом очень личного мышления с помощью решения конкретных проблем приходит к антропософским представлениям. При этом он как личность внутренне связан с рассматриваемыми им проблемами, поэтому по моему ощущению он является личностью, которая оказывает чрезвычайно убедительное научное воздействие. Когда я слышу то, что он говорит о «свободной духовной жизни», у меня возникает ощущение: он говорит правду, идущую у него от сердца; и в этой правде он неустанно живет».*

11 июня Рудольф Штайнер (во внутренних рамках венского конгресса) читает чрезвычайно важный для Ойгена (и Лили) доклад о «Антропософия как стремление к христианизации мира», который, как и прослушанный Колиско курс о «Внутренней сущности человека между смертью и новым рождением», заканчивался высказыванием розенкрейцеров (*Ex deo nascimur / In Christo morimur / Per spiritum sanctum reviviscimus*). В этом докладе Рудольф Штайнер говорил о необходимости того, чтобы не сблизать антропософию с наукой, но пронизать науку антропософией. Он указывал путь к пронизанной Христом, действующей вместе с духовными иерархиями науке, и при этом он говорил, что этот путь возможен лишь при тесной совместной работе. В качестве примера возможной и необходимой согласованности в работе между учителями школы в Штутгарте и врачами тамошнего Клинически-терапевтического института он сказал: *«Антропософия требует действительно человеческого братского отношения до самых глубин души. Обычно говорят: одной из заповедей является братство. В отношении антропософии должно говорить: она произрастает*

лишь на почве братства, она не может расти там, где нет братства, она возникает там, где один делится с другим тем, что у него есть, и тем, что он может сделать». Эти слова Ойген Колиско принимал очень близко к сердцу. Три недели спустя сгорел Гетеанум Рудольфа Штайнера, сгорел труд возрождения научной, душевной и социальной жизни, сгорело здание, над строительством которого с 1913 года и на протяжении всей первой мировой войны вместе работали люди из многих стран и которое по словам Штайнера должно было стать межевым камнем, *который отделяет старое, которое должно наконец увидеть, что оно является старым, от нового, которое хочет развиваться, поскольку оно должно развиваться, для того, чтобы человечество вышло из катастрофических условий, в которых оно находится*. Это здание было уничтожено, намеренно разрушено в новогоднюю ночь 1923 года. Ойген и Лили Колиско в это время были в Дорнахе и были в столовой рядом с Гетеанумом, когда разгорелся пожар. Рудольф Штайнер привлек энергичную и быструю Лили Колиско к проведению мероприятий первой помощи – а Ойген Колиско, который занимался тушением пожара, неожиданно исчез. Когда языки пламени уже охватили купола, и начали плавиться витражи, он к облегчению многих был последним человеком, который вышел из горящего здания. Это имело симптоматическое значение: Колиско, который был очень сильно связан с Гетеанумом, едва ли мог найти обратную дорогу из руин того, что представляло собой воплощение намерений его жизни – *Свободную высшую школу духовной науки*, которая носила имя Гете. Он писал: «В это мгновение мы лишились Гетеанума. Мир сегодня еще не знает, что это означает для него. Он лишился места нового познания духа. Это строение во всех своих формах было непреклонным требованием самопознания человека и вступления на путь к духовному миру.

История однажды увидит этот величественный образ, когда, в окружении ужасающих катастроф человечества, под грохотом пушек вражеских войск, в этом уголке Швейцарии появлялся первый росток учения о человеке, антропософии, Гетеанум. Строительство Гетеанума, было действием любви в мире ненависти».

Ранним утром первого дня нового года Лили Колиско спросила Рудольфа Штайнера, следует ли ей в эти дни рассказывать о результатах ее естественнонаучных исследований. Штайнер ответил: *Я тоже буду говорить*. Во вступлении перед Рождественским спектаклем прозвучало: *Тот кто испытывает величайшую боль умеет молчать о том, что он чувствует... Труд, создававшийся благодаря жертвенной любви и самоотдачи многочисленных вдохновленных друзей нашего движения на протяжении десяти лет, был уничтожен за одну ночь*. Этим же вечером Штайнер читает шестой доклад курса: «Момент возникновения естествознания» и указывает присутствующим на то, что мы в этой боли должны найти силу для воплощения наших целей, для того, что глубочайшим образом связано с историей развития человечества, чтобы работать еще более интенсивно и энергично. 3 января Лили Колиско рассказывала в здании Гласхаус о своих опытах. Штайнер хотел еще раз предоставить возможность негативно настроенным врачам Штутгарта



высказаться по этому поводу. Лили Колиско пишет следующее об этом своем докладе: «Что я тогда говорила, я уже не помню. Смогли ли присутствовавшие врачи сконцентрироваться на докладе, я тоже не знаю. Взгляды все время обращались на еще дымившиеся руины. Затем была дискуссия. Я записывала ответы доктора Штайнера, и когда я их сегодня читаю, они кажутся мне замечательными. Состояние духа, которое было тогда у доктора Штайнера, помогло нам всем выполнить свой долг». На следующий день Ойген Колиско читал доклад о физиологии кровообращения.

1923 год, год после пожара, стал для Ойгена Колиско временем глубочайших размышлений, сильнейших усилий по осознанию духовной жизни и распространению духовных исследований Рудольфа Штайнера. Он интенсивно занимался судьбой Антропософского общества... *Такие личности, как доктор медицины Ойген Колиско недостаточно ценятся антропософским движением*, так писал Штайнер в 1922 году. В 1934 Ойген Колиско после серьезных личных нападков на него на Общем собрании антропософского общества решил покинуть школу в Штутгарте – он больше был не в состоянии душевно защищаться.

От родителей школьников он, уходящий школьный врач, получал трогательные письма: «Когда Хайнц вчера спросил меня, правда ли, что Вы уходите, я осознала важность вашего ухода для всех детей... Я хочу сказать вам, насколько мы вам благодарны за ту помощь, которую Вы оказали ... нашим детям. Дети были под особой защитой, когда вы были с ними». Колиско попытался добиться того, чтобы на его место взяли Елену фон Грунелиус, «душу» кружка юных медиков, которая часто замещала его в его отсутствие; но школа отклонила ее кандидатуру, им не хотелось, чтобы это был человек, столь тесно связанный с Колиско, как доктор фон Грунелиус. Как ни горько и ни катастрофично все это было, Карл Шуберт позже писал: «Вспоминая те великие времена, когда доктор Штайнер руководил школой, а доктор Колиско был учителем, я должен сказать, что позднейшая клевета не смогла очернить то благословенное сияние, которое, возникнув на небесах, расцвело в виде вальдорфской школы Штутгарта. В эти великие и духовно тяжелейшие времена для вальдорфской школы именно доктор Колиско своей деятельностью учителя и школьного врача сделал очень многое».

Из Штутгарта Колиско в 1935 году поехал в Унтерлегенхард. Тамошний санаторий Бургхальде в 1934 году Оттилии Маттейсен, Маргарите Кнехт и Кларите Бергер (которые помогали Ойгену Колиско еще во время обустройства его врачебного кабинета в Штутгарте) удалось сделать местом деятельности в духе антропософской медицины для доктора Колиско. Елена фон Грунелиус стала его сотрудницей в этом удивительном месте, о котором Ойген Колиско говорил, что оно может исцелять само по себе.

Вскоре Колиско снова полностью погрузился в деятельность: помимо ежедневной врачебной работы он читал курсы для медсестер, встречался со студентами–медиками и молодыми врачами, читал доклады (многие из которых в Штутгарте, куда его возил Курт Бертхольд). «После докладов начинались долгие разговоры, поэтому мы возвращались в Бургхальде лишь после полуночи. Я полумертвым падал на кровать и спал иногда до десяти утра. «Коли», напротив, можно было уже в 5 утра видеть собирающим цветы, которые были нужны его

жене для ее опытов в лаборатории». Даже рождественские спектакли для населения организовывались Колиско – для людей маленькой деревушки, с которой он был связан. «Я иду через луга и поля и пытаюсь сеять духовные семена. Я иду к крестьянам в деревню, для того, чтобы в разговоре сеять ростки того, что в будущем может стать центром медицинской антропософской работы». Всегда готового помочь венского врача ценили старые крестьяне, которых он часто лечил. У одной старой женщины с тяжелой пневмонией Колиско однажды оставался двое суток, пока не прошел кризис. Один врач однажды сказал о нем: «У него можно было научиться великому искусству: иметь время для больных, не располагая им». Ита Вегман говорила: «У него был величайший интерес к людям, прежде всего тогда, когда они заболели. Тогда он мог с бесконечным терпением посвящать себя отдельному человеку и помогать ему». Карл Шуберт воспринимал Колиско как «бесконечно мягкого и доброго к больным, преследуемым и угнетенным». Ганс Кюн писал: «Колиско, невысокий и мягкий, с удивительным взглядом, обладал как врач непреклонной волей к исцелению, которая в сочетании с его шармом делала его любимым всеми».

И все же деятельность врача и пребывание в Унтерлегенхарте были недолгими: летом 1936 года он с женой и дочерью иммигрировал в Англию. Английские друзья, в особенности Даниэль Николь Данлоп возложили на него задачу создать в Англии нечто «Всеобъемлющее, мировое для антропософии». Возможность подобной деятельности в Унтерлегенхарте в национал-социалистской Германии были в высшей степени ограничены; все Антропософское общество спустя семь месяцев после того, как из него был исключен Колиско само было исключено из общественной деятельности и запрещено.

Получив уверения в том, что в Англии он сможет работать свободно и способствовать созданию антропософских учреждений, Колиско окончательно покидает Германию через 3 года после Вальтера Иоханнеса Штайна, через год после внезапной смерти Даниэля Николая Данлопа. Колиско сказал Элеоноре Мерри: «Я знал, что должен приехать. Я знал, что я стану преемником Данлопа в Англии для того, чтобы пробудить к жизни истинно духовное движение». Этой задаче Колиско посвятил оставшиеся ему три года жизни, задействуя все свои силы познания, сердечности и воли.

Уже в сентябре 1936 года Ойгену Колиско удалось открыть в лондонском доме Рудольфа Штайнера «Школу духовной науки». Еще раз более 250 молодых людей из разных стран собрались для того, чтобы прослушать курсы по космологии и антропологии, минералогии, ботанике, физике, искусству и т.д., которые наряду с Колиско читали такие люди как Вальтер Иоханнес Штайн, Эрнст Лерс, Георг Кауфман-Адам и др., так что в доме стало тесно. Но и английское Антропософское общество причиняло Колиско все больше неудобств. Школа должна была платить обществу чрезмерно высокую арендную плату и несмотря или же, наоборот, вследствие своего успеха, социальной и духовной экспансии, ютилась на очень небольшой площади. В итоге Ойген Колиско был глубоко разочарован и огорчен, ушел, начал все заново: «В этот дом я больше не войду».

Как и в других местах, в Лондоне Колиско пережил интенсивные и плодотворные встречи; он помогал многим людям из Германии иммигрировать и находил самые разные формы духовного сотрудничества несмотря на бедственное положение. Хочется еще раз напомнить слова Рудольфа Штайнера из его доклада «Антропософия как стремление к христианизации мира»: *«Антропософия требует действительно человеческого братского отношения до самых глубин души. Обычно говорят: одной из заповедей является братство. В отношении антропософии должно говорить: она произрастает лишь на почве братства, она не может расти там, где нет братства, она возникает там, где один делится с другим тем, что у него есть, и тем, что он может сделать»*. В Лондоне Колиско встречался в том числе и с пианистом Вальтером Руммелем, работал с Элеонорой Мерри, Дорой Крюк фон Потурцин, с Карлом Кенигом, который в конце 1938 года приехал в Лондон и некоторое время работал с Колиско, и наконец с Лили. Вместе с Вальтером Руммелем Колиско, который сам был удивительно одаренным пианистом, разрабатывал музыкальные и музыкально–терапевтические темы. У Ойгена Колиско было весьма глубокое, сущностное отношение к музыке, можно сослаться, например, на его чудесную статью в журнале «Natura» Иты Вегман под заголовком «Музыка и искусство исцеления у друидов и бардов».

Вальтер Руммель оставил замечательные воспоминания о лондонских встречах с Ойгеном Колиско, откуда взят следующий пассаж: «Он никогда не мог спокойно отдохнуть после утомительной дороги, он сразу же начинал ходить взад вперед по комнате, только так он мог собраться с мыслями и излагать их, и у нас была для него прекрасная, большая комната! Казалось, он ищет идею, которая скрывается в противоположном углу комнаты; он устремлялся туда и с радостью возвращался обратно. Его глаза светились, руками он словно бы обнимал ее. Он нетерпеливо стремился развивать ее и делиться ею, раскрывать ее во всем цветении ее красоты. Он обладал признаками великого человека, он стремился к тому, чтобы его слушатели стали обладателями его идеи, чтобы они сделали эту идею своей собственной, объединились с нею». С Элеонорой Мерри Колиско работал над биографическими исследованиями, в основном над известными фигурами английской истории. Они сотрудничали с Дорой Крюк и Карлом Кёнигом и вели многочисленные историко–биографические обсуждения.

Весной 1939 года, за шесть месяцев до своей смерти, Колиско отправился в Америку читать доклады в Нью–Йорке и Бостоне. Он писал Вальтеру Йоханнесу Штайну: «Я стараюсь посетить здесь всех прогрессивных ученых». Колиско пробовал выяснить вопрос, каковы возможности развития антропософии имели место в тот момент в англо–американском пространстве, когда центральная Европа стояла под угрозой разрушения, и было необходимо сохранить для будущего антропософскую духовную науку, как ее понимала Ита Вегман. Несмотря на свои казавшиеся оптимистичными письма к Вальтеру Йоханнесу Штайну, Колиско по свидетельству Карла Кенига вернулся из своей поездки чрезвычайно удрученным: «Был конец августа, прямо перед началом войны. Мы сидели в маленькой лондонской гостинице, и он рассказывал об Америке. О людях, которых он там встретил, о своих докладах, на которые приходило очень

мало людей. Он с трудом скрывал жесточайшее разочарование, охватившее его. Он выглядел больным и усталым, но мужественно строил планы на будущее». Своей жене он вскоре после возвращения сказал: «Если Бог подарит мне еще три года жизни, я думаю, что прорвусь». Позже она писала: «Это странное выражение удивило меня. Почему именно три года? Ведь у него, как я тогда думала, впереди еще много лет жизни». Ойген тогда рассказал ей о своих издательских планах: он хотел написать книги о работах Лили и о своих собственных исследованиях, планировал многочисленные публикации, посвященные деятельности школьного врача, химии и антропологии, сельскому хозяйству и астрономии. Лили же летом 1939 года задала ему вопрос, что он будет делать, если и в Англии ему не удастся развить антропософию. На это Ойген ответил: «Тогда я умру». Вскоре после этого началась война.

Ойген Колиско умер спустя лишь несколько месяцев после этого разговора с Лили, в конце ноября 1939 года. Осталось кратко освятить его последние дни, которые были отмечены странной экзистенциальной печатью судьбы.

26 ноября, за три дня до смерти, Колиско проснулся «в странном возбуждении и при этом наполненным радостью» и сказал своей жене: «Подумать только, сегодня я видел во сне доктора Штайнера. Я шел по длинному темному коридору и когда я наконец вышел наружу, я увидел доктора Штайнера, который протянул мне свою руку. Я был настолько обрадован, что просто повис у него на шее» ...Ранним утром своего последнего дня Колиско кинул своей жене целую пачку записных книжек и воскликнул: «Теперь я все понял, завтра мы можем начать писать книгу о сельском хозяйстве». Она с сомнением ответила: «Ты действительно все понял?». «Да, – ответил он, – теперь мне все совершенно ясно и мы можем начать писать». В этот день Ойген и Лили хотели ехать в Брей в Биологический институт, но врача Колиско – который уже стоял на пороге – постоянно что-то задерживало: телефонные звонки, необходимость срочного визита к больному, который нужно было сделать, рецепт, который он должен был выписать. Наконец они на такси спешно поехали на вокзал Паддингтон, откуда им нужно было позвонить доктору Энгелу. Когда Ойген Колиско наконец разыскал газетчика для того чтобы прочитать известие о возможном прибытии Вильгельма Цельманса, Лили уже садилась в поезд. Колиско упал прямо рядом с газетным киоском, когда поезд тронулся. Через некоторое время он пришел в себя, сел в следующий поезд и умер в своем купе. «У него отказало сердце. Он умер в полном одиночестве, в ужасной атмосфере. Темным ноябрьским днем, в лондонской электричке, среди грохота поездов, один в своем купе. Его ангел-хранитель привел его сюда для того, чтобы вдали от всех задуть свет, последний трепещущий огонек его сердца. В мире царил тишина. Польша была раздавлена и разделена. Англия жила в иллюзии холодной войны, гордая и недоступная, абсолютно слепая в отношении того, что происходило на континенте. Вторая мировая война началась с удара литаврами, за которым ничего не последовало. В этой пустоте Ойген Колиско покинул Землю» (Карл Кениг).

После смерти Ойгена Колиско Карл Шуберт сказал своим ученикам в

Штутгарте: «Труд его жизни словно незаконченная симфония. Но во всем, чему вы у него научились, живет его частица. Развивайтесь и приносите плоды, и когда вы чего-то достигните, вспомните с благодарностью учителя, который дал вам начальный импульс. И пусть наши ощущения, словно руки наших душ, протянутся к нему в приветствии и надежде на то, что наши души и дух, на земле или на небе снова встретятся по воле Бога!».

## Приложение

### l). Отчет о проекте «Возраст первоклассников и изменения состояния здоровья»<sup>157</sup>

#### *Политическая подоснова и обстоятельства исследования*

В результате проведенного OECD исследования PISA–Studien в Германии был проведен ряд реформ образования, одной из целей которых являлось *ускорение* школьного образования (модель G8), с другой стороны, установление *более раннего начала* обучения с помощью введения новых законов.

При этом наиболее радикальной в этом отношении оказалась земля Берлин, где дети с 2004 года обязаны начать школьное образование после того, как им исполнится пять с половиной лет, при этом у них нет возможности получения отсрочки. Одно из объединений баварской экономики, проводящее исследование в 2003 году, продвигало идею начала школьного обучения с 4 лет, а эксперты фонда Friedrich–Ebert–Stiftung в 2004 году защищали положение о том, что начало школьного обучения должно начинаться с 3 лет.

В качестве обоснования помимо чисто экономических мотивов приводится невероятная готовность учиться и умение учиться 3–5-летних детей, которая якобы в противном случае остается не востребованной, поскольку «окошко обучения» после этого возраста снова закрывается (этот аргумент больше не соответствует современным исследованиям).

При этом не учитывались долгосрочные эффекты: получают ли дети из-за более раннего начала школьного обучения преимущество, так что десять лет спустя они будут способны к значительно более высоким результатам, чем дети, которые пошли в школу позже? И прежде всего: не связано ли сокращение детства из-за преждевременных школьных требований с неблагоприятными последствиями в отношении *здорового развития*, витальности и креативности подростков старшего возраста?

Влияния подобных мер на здоровье до сих пор не исследовались. Но вопрос о том, приведет ли более раннее начало обучения в школе к лучшим результатам обучения, обсуждался еще в 70–х годах, и интересно, что ни исследования того времени, ни сегодняшние исследования не смогли подтвердить того, что подобная практика приведет к долгосрочным позитивным последствиям, в то время как признаки ее негативного воздействия являются достаточно отчетливыми: Исследователь *Beilenberg* в 1999 году установил, что в отношении детей, которые рано пошли в школу, вместо лучших результатов наблюдается более высокий риск остаться на второй год. *Puhani* в 2005 году в результате исследования IGLU чтения в начальной школе, в котором приняли участие 6.600 четвероклассников, выяснил, что дети, которые позже пошли в школу, показали значительно более высокие результаты теста, чем дети, которые пошли в школу рано. Кроме того в проведенной *Puhani* оценке 182.676 данных гессенских школьников, которые пошли в школу в 1997–1999, написано следующее: «Возраст, в котором дети начинают школьное обучение, оказывает значительное влияние на успеваемость в старших классах (например, гимназии)». «В свете этих результатов, польза политики все более раннего возраста приема

---

<sup>157</sup> Исследовательская инициатива института IPSUM, посвященная укреплению здоровья с помощью педагогики.

детей в школу кажется сомнительной», – подводит итог *Puhani* и приводит результат небольшого опроса среди 25 гессенских директоров школ, большинство из которых жаловались на «недостаточную для школы зрелость рано пошедших в школу первоклассников, в особенности в отношении их способности к концентрации, умения справляться с трудностями и неудачами и самоорганизации». Одновременно с этим, исследования в этой области не являются однозначными, поскольку исследователи *Fertig* и *Kluve*, которые также опубликовали в 2005 году свое исследование, построенное на материале 60–х, 70–х годов, в противоположность *Puhani* не наблюдают никакой однозначной связи между возрастом, в котором дети идут в школу, и более поздними результатами их обучения, и на вопрос о том, существует ли общий для всех «возраст школьной зрелости», большинство ученых отвечают отрицательно (Kammermeyer 2001). Основное направление современных исследований связано с вопросом о том, каковы условия того, чтобы дети успешно индивидуально справлялись с переходом (транзицией) из семьи в детский сад и из детского сада в школу. Различные подходы исследований этого перехода, такие как, например, эко–психологический подход и контекстуальная системная модель, рассматривают ребенка как включенного в контекст его окружения, взаимодействующего со структурными условиями, в которых он находится. Но также они говорят и об определенных физических, когнитивных, социальных и мотивационных ресурсах, которые необходимы ребенку для того, чтобы успешно справиться с переходом. Эти «ресурсы» являются отчетливыми аналогами того, что до сих пор определялось понятием «школьная зрелость». То, что существует взаимосвязь между физическим развитием и способностью учиться в школе, является как и прежде очевидным для ведомств по делам школы, школ и групп продлённого дня, поскольку они сталкиваются с ней ежедневно в своей практике. Уже на протяжении нескольких лет отделы здравоохранения и педиатры жалуются на плохое состояние здоровья у идущих в школу первоклассников, при этом они все больше указывают на увеличение дефицитов моторики (например, при ловле мяча, балансировании, ходьбе задом наперед, стоянии на одной ноге и т.д.). При этом они считают, что созревание моторных способностей представляет собой важную предпосылку того, что в школе дети будут обладать хорошей способностью к концентрации и учебе. Но остается открытым следующий вопрос: следует ли развитие определенным закономерностям, связанным с возрастом ребенка, или же оно происходит настолько индивидуально, что возраст, в котором тот или иной ребенок готов идти в школу, всегда индивидуален?

#### *Вопрос устойчивости*

Если считать интеллектуальные способности ребенка единственным критерием его готовности идти в школу, когда имеет смысл посылать некоторых детей в школу? Когда им исполняется 3 или 4 года, а не в 5,5 или 6 лет? Политическая тенденция в Германии в данный момент движется именно в этом направлении, делая первые шаги, которые при этом не лишены противоречий. Тем временем ЮНЕСКО в 2005 году объявила декаду «Образование для непрерывного развития», и в связи с этим возникают вопросы: будет ли ребенок, который намного раньше, чем принято, пошел в школу и который, как кажется,

обладает огромным преимуществом по сравнению с детьми, которые пошли в школу позже, будет ли этот ребенок и спустя несколько лет (например, в четвертом или восьмом классе) по-прежнему обладать этим преимуществом?

С точки зрения вальдорфской педагогики следует добавить и второй вопрос: будет ли ребенок, который пошел в школу намного раньше, чем принято, позже обладать достаточным *здоровьем*, или же ранний интеллектуальный скачок происходит за счет выносливости и работоспособности, душевной стабильности, присутствия духа и свежести?

О том, что эти вопросы являются весьма серьезными, говорят множество наблюдений из практики, а также исследования Рудольфа Штайнера, основателя вальдорфской педагогики, который настойчиво указывал на *взаимосвязь здоровья и педагогики*. Его эпохальное открытие состояло в том, что силы, которые наделяют школьника способностью структурировать мыслительные взаимосвязи, способностью к абстракции и образованию представлений, это – те же силы, которые вначале занимают структуризацией телесной организации, образованием и дифференциацией органов: силы обучения – это ставшие свободными силы роста и формирования, которые после окончания работы над телом в метаморфозированной форме начинают участвовать в душевных и духовных образовательных процессах. При этом это основополагающее высказывание сопровождалось предупреждением о том, что эти силы нельзя преждевременно привлекать к действию в осознанных когнитивных и интеллектуальных процессах; в противном случае они не закончат свою работу над телесной организацией и вследствие этого впоследствии возникнет ослабление конституции и уменьшение работоспособности, которые иногда проявятся лишь спустя годы.

Конкретная педагогическая практика вальдорфской школы последовательно разрабатывалась Рудольфом Штайнером на основе этого положения, и сегодня стандартом образования в вальдорфской школе является то, что при исследовании, предворяющем начало учебы, обращается внимание именно на те характеристики, которые сигнализируют об освобождении телесных образовательных сил. К ним относятся: смена зубов, изменение внешнего облика, определенные моторные и сенсорные умения, языковые и когнитивные способности, а также состояние психосоциального развития ребенка. Имеющийся на данный момент более чем 80–летний практический опыт становления и деятельности вальдорфских школ свидетельствует об успешности этой практики. Но свидетельство значимости правильного возраста приема в школу, которое удовлетворяло бы современным научным притязаниям, вальдорфской педагогией еще не было предоставлено.

#### *Открытые вопросы вальдорфской педагогики*

Институт IPSUM хотел бы восполнить этот недостаток, тем более в связи с тем, что современная ситуация со здоровьем в раннем детском возрасте оставляет желать лучшего, а состояние здоровья немецких школьников описывается некоторыми экспертами уже как катастрофическое. Настало время сделать взаимосвязь педагогики и развития здоровья предметом научного исследования. Вопрос о том, является ли момент начала школьного обучения значимым для



дальнейшего развития ребенка, является при этом хорошим поводом для проведения таких исследований. При этом вальдорфская педагогика стоит перед нерешенными вопросами, которые срочно необходимо прояснить:

- Протекает ли развитие современных детей так же, как при жизни Рудольфа Штайнера?

- Не будет ли в ходе все возрастающей индивидуализации вопрос о времени начала школьного обучения всегда требовать индивидуального ответа?

- Как сегодня вальдорфская педагогика справляется с проблемой диссоциаций (неравномерности интеллектуального, физического и социального развития)?

- Является ли понятие «школьная зрелость», которое защищают вальдорфские школы, по-прежнему актуальным?

- Возможно ли в принципе доказать предполагаемое ослабляющее воздействие раннего начала школьного обучения? И, если да, то является ли это воздействие неизменным или же благодаря терапевтическому воздействию вальдорфской педагогики оно с течением лет компенсируется?

- Имеются ли у вальдорфских школ формы преподавания, которые при возможном законодательно вынужденном раннем начале школьного обучения все же смогут способствовать укреплению здоровья детей?

- Отличаются ли развитие и здоровье вальдорфских школьников (которые еще необходимо установить) значимым образом от развития и здоровья других школьников?

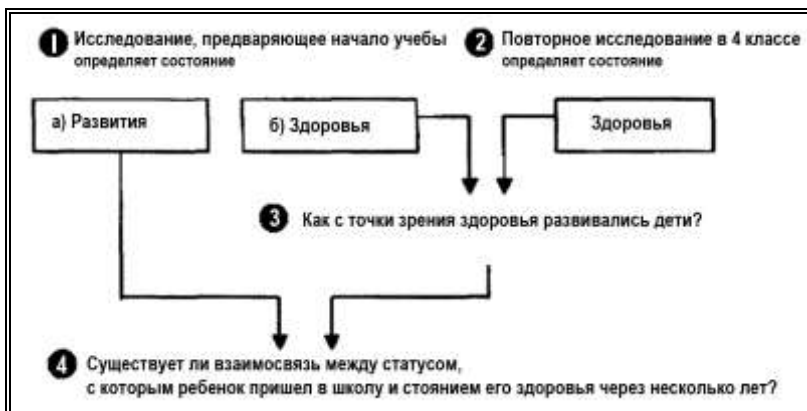
#### *Планирование исследовательских мероприятий*

Исследовательский проект IPSUM не притязает на то, чтобы дать ответ на данные вопросы. Его целью является лишь создание основы для вынесения суждения. Поэтому вначале необходимо с научной точки зрения исследовать немецкие вальдорфские школы, для того, чтобы ответить на два вопроса:

1. Имеет ли индивидуальное состояние развития ребенка, установленное при исследовании, предвещающее начало учебы, значение для долгосрочного развития его здоровья и работоспособности?

2. Если выяснится, что достижение определенной зрелости в развитии до начала школьного обучения положительным образом влияет на дальнейшее развитие ребенка или даже обуславливает его, то когда, как правило, достигают дети этой зрелости? Приходится ли этот момент времени на определенный возраст (с соответствующим индивидуальным разбросом), или же наступление этой зрелости является абсолютно индивидуальным?

Для исследования этих вопросов предусматриваются следующие методические шаги (ср. нижеследующую таблицу 1):



Таб.1: Исследовательский проект «Возраст начала обучения в школе и развитие здоровья» – последовательность исследовательских шагов

1) а) При *исследовании, предваряющем начало учебы*, в обзорном исследовании устанавливается, какого индивидуального состояния развития достигли дети в телесном, моторном, сенсорном и др. отношении, при этом вопрос о школьной зрелости в вышеописанном смысле вальдорфской педагогики (высвобождение телообразующих сил) стоит на переднем плане. Сбор данных происходит посредством использования стандартизированных методов испытания во время проведения школьной приемной комиссии.

б) Для того, чтобы иметь возможность оценить развитие здоровья и развитие успеваемости, необходимо к моменту проведения *исследования, предваряющего начало учебы*, иметь заполненные родителями оценочные вопросники, провести сбор анамнеза и различные анализы для того, чтобы адекватным образом оценить состояние здоровья детей.

2) Когда дети переходят в *четвертый* класс, возникает необходимость оценить состояние их здоровья, выносливость и работоспособность, душевную стабильность, умственное развитие. Сбор данных начинается уже во время *исследования, предваряющего начало учебы*, при заполнении оценочных вопросников, которые дополняются опросом учителей.

3) Данные, полученные с помощью шага 2) необходимо связать с данными, полученными на шаге 1) б), для того, чтобы качественно оценить состояние развития здоровья за прошедшие четыре года.

4) С помощью последнего шага можно связать выявленные процессы развития с данными шага 1) а). При достаточном количестве случаев можно будет дать статистически верный ответ на вышеприведенный исследовательский вопрос номер два.

Пока что еще не запланировано, но предполагается последующее сравнение данных, полученных на основе исследования вальдорфских школьников с аналогичными данными не вальдорфских школьников.

*Наиболее важные результаты в перспективе*

Для того, чтобы получить дифференцированную картину того, в какой возрастной группе каждый из проверяемых параметров впервые достигает возможного максимального значения у более чем половины детей, данные были разделены на шесть степеней, начиная с возрастной группы  $5\frac{1}{2}$  –  $5\frac{3}{4}$  года и заканчивая возрастной группой  $6\frac{3}{4}$  – 7 лет. Наряду с этим была образована еще одна группа для всех детей моложе  $5\frac{1}{2}$  лет. В нижеследующей таблице приведены (отдельно для девочек и для мальчиков) параметры исследования по возрастным группам. Буквой М в отношении соответствующего параметра обозначается та возрастная группа, в которой рассчитываемая МЕДИАНА<sup>158</sup> впервые достигает ожидаемого максимума. Более точный анализ данных, который мы не будем здесь приводить, показывает, что медиана в следующих возрастных группах как правило больше не снижается меньше однажды достигнутого максимума.

Девочки, возраст	<5,5 лет	5,51 – 5,75	5,76 – 6,0	6,01 – 6,25	6,26 – 6,5	6,51 – 6,75	6,76 – 7,0
Изменение облика			М				
Смена зубов			М				
<i>Моторные навыки</i>							
Прыжки на одной ноге		М					
Прыжки в стороны туда-сюда		М					
Прохождение по линии задом наперед			М				
Последовательное перекрестное соприкосновение подушечек всех пальцев с подушечкой большого пальца				М			
Быстрое вращение и поворачивание кистей			М				
<i>Сенсорно-когнитивные навыки</i>							
Повторение настуканного ритма			М				
Повторение последовательности слогов	(М)						
Дополнение предложенных форм и образов					М		
Восприятие форм	(М)						
Оптическое изолирование		М					
Срисовывание мальтийского креста				М			
Срисовывание рыбы				М			
Сумма	(2)	3	5	3	1		

Таблица 3: Исследования, проведенные среди девочек разного возраста (М= первое достижение максимума)

<sup>158</sup> Медианой (средним показателем) в статистике обозначается значение, которое является серединой, центральным в отношении всех наблюдаемых величин. Ее не достигает максимально половина всех значений и она превышает максимально половиной всех значений. Медиану не следует смешивать со «средней величиной», которая представляет собой *арифметическую* середину всех измеряемых значений, которая рассчитывается из суммы всех значений, разделенной на число этих значений.

Юноши, возраст	<5,5 лет	5,51 – 5.75	5,76 – 6.0	6.01 – 6.25	6.26 – 6.5	6.51 – 6.75	6,76 – 7.0
Изменение облика				М			
Смена зубов				М			
<i>Моторные навыки</i>							
Прыжки на одной ноге						М	
Прыжки в стороны туда-сюда	М						
Прохождение по линии задом наперед				М			
Последовательное перекрестное соприкосновение подушечек всех пальцев с подушечкой большого пальца							М
Быстрое вращение и поворачивание кистей				М			
<i>Сенсорно-когнитивные навыки</i>							
Повторение настуканного ритма						М	
Повторение последовательности слогов	(М)						
Дополнение предложенных форм и образов						М	
Восприятие форм			М				
Оптическое изолирование			М				
Срисовывание мальтийского креста						М	
Срисовывание рыбы				М			
Сумма	(2)		2	5		4	1

Таблица 4: Исследования, проведенные среди мальчиков разного возраста (М= первое достижение максимума)

### *Анализ результатов*

Результаты самой молодой возрастной группы обеих таблиц не будут рассматриваться, поскольку в них собраны дети в возрасте от 4¾ до 5½ лет (т.е. из трех четвертей), и из-за малого количества этих детей невозможно сделать никаких выводов о том, в каком возрасте впервые достигается максимум. Возможно, данные задания были слишком просты для того, чтобы четко определить обусловленное возрастом качественное увеличение возможностей детей. – Если рассмотреть остальные результаты в других возрастных группах, начиная с 5½ лет, тогда обнаружится следующая картина:

1. Временные моменты, в которые впервые достигается максимум, не разбросаны широко, они явно собираются в определенных возрастных группах: у девочек кульминационная точка достигается в последней четверти *перед* шестым днем рождения, у мальчиков два пика в первой и третьей четвертях *после* шестого дня рождения.

2. В то время как девочки к 6¼ (всего лишь через 9 месяцев) достигли максимума по всем параметрам, у мальчиков мы наблюдаем две фазы максимума (признаки более сильной диссоциации?): первая и более выраженная охватывает 6 месяцев между 5¾ и 6¼ годами, вторая фаза наступает между 6½ и 7 годами. Таким образом, мальчики не только достигают максимума развития на ¼ года

позже, чем девочки, но и само это развитие длится существенно дольше.

Особенно замечательно это видно на примере умения прыгать на одной ноге, где девочки достигают максимума на целый год раньше, чем мальчики.

3. Завершение изменения облика и окончание смены зубов, которые раньше рассматривались как классические телесные симптомы школьной зрелости, у обоих полов совпадают с фазой наибольшего накопления максимумов, т.е. они возникают одновременно с высшим пунктом образования способностей.

### *Интерпретация результатов*

Выборочное исследование, подобное представленному здесь, не позволяет делать никаких выводов в отношении индивидуальных процессов развития, поскольку для каждого ребенка было проведено лишь одно единственное одномоментное исследование, которое отражает состояние развития в день проведения исследования. Но поскольку возраст исследуемых детей различался более чем на два года, и поскольку данные могут с точностью до одного дня быть сопоставлены возрасту ребенка, они позволяют сделать вывод о том, начиная с какого возраста у большинства детей можно рассчитывать на полную выраженность отдельных признаков и умений. Анализ показал, что исследованные параметры достигали своего максимума, не рассеиваясь по многим возрастным классам, а в совершенно определенном, относительно узком временном коридоре, который у девочек составляет 9 месяцев, а у мальчиков – две фазы по шесть месяцев. Подобная ярко выраженная кумуляция показывает, что созревание рассматриваемых умений происходит не исключительно индивидуальным образом, но в высшей степени зависит от возраста и пола ребенка. Если этот результат будет подтвержден последующими одномоментными исследованиями, тогда можно будет с полным основанием сделать следующий вывод: *Полное созревание важных моторных, сенсорных и когнитивных умений у девочек нельзя ожидать до первой половины седьмого года жизни, а у мальчиков до конца седьмого года жизни.* Это никоим образом не исключает, что индивидуально эти умения могут быть достигнуты раньше, но при этом однозначно свидетельствует против более раннего начала школьного обучения для всех детей.

Если обязательное обучение, как это практикуется в Берлине, начинается уже с 5¼ лет, это происходит до начала выявленной нашим исследованием кульминационной фазы. Это означает, что от детей требуют когнитивно-интеллектуальных результатов до того, как у большинства из них основные моторные и сенсорные умения вступают в решающую фазу созревания. Если исходить из того, что сенсомоторная зрелость является необходимой предпосылкой последующей способности к обучению и концентрации в школе, тогда преждевременное начало обучения может означать эксплуатацию сил ребенка в том случае, если преподавание будет вестись в традиционно принятом стиле.

*Авторы отчета: Doris Boeddecker, Rainer Patzloff, Martina Schmidt*

*Если у вас возникли вопросы по упомянутым вопросам, обращайтесь по адресу: IPSUM – Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie, Libanonstraße 3, 70184 Stuttgart Tel. (0711) 24 88 – 210 Fax: – 211 E-Mail: [offwe@ipsum-institut.de](mailto:offwe@ipsum-institut.de)*

*В настоящий момент в группу исследователей входят (март 2006):*

- Dr. Rainer Patzlaff, вальдорфский педагог, руководитель института
- Martina Schmidt, школьный врач вальдорфской школы, Франкфурт на Майне.
- Doris Boeddecker, исследователь–гигиенист
- Dr.med. Claudia McKeen, школьный врач, доцент
- Dr.med. Jan Vagedes, детский врач в клинике Фильдерклиник, Университет Тюбинген
- Uwe Buermann, вальдорфский педагог, специалист по компьютерам

*Консультирующей деятельностью занимаются:*

- Dr. Hanns Ackermann, специалист по биометрии, Universitätsklinikum Frankfurt / Main
- Dr.med. Christian Heckmann, Privatdozent Universität Witten–Herdecke
- Dr.med. Michael Urschitz, педиатр, эпидемиолог, Universität Tübingen
- Uwe Zickmann, статистик, Universität Frankfurt/M.

*Цитируемая литература:*

Fertig, Michael / Kluve, Jochen: The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment in Germany. RWI Discussion Papers No. 27, Rheinisch–Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, Essen 2005

Griebel, Wilfried / Niese, Renate: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität, hrsg. Wassilios E. Fthenakis, Weinheim und Basel 2004

Kammermeyer, Gisela: Schulfähigkeit und Schuleingangsdagnostik. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, S. 253–263.

Puhani, Patrick A. / Weber, Andrea M.: Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. IZA Discussion Paper No. 1827, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, October 2005

II). Результаты исследований, которые показывают оздоравливающее воздействие вальдорфской педагогики

1) *Вальдорфские школьники являются более здоровыми*

Новое международное исследование здоровья детей<sup>159</sup>.

Новое исследование здоровья выяснило, что дети, которые воспитаны по антропософским принципам, живут в антропософском окружении и/или посещают вальдорфскую школу, являются более здоровыми, чем дети из обычных государственных школ. Эти дети меньше болеют инфекционными заболеваниями, чем обычные школьники. Голландский педагог Cornelis Boogerd объявил о результатах исследования и показал, каковы возможные причины этих результатов. За последние 40 лет все чаще возникают разные виды аллергии, экземы и астмы. Чаще всего от инфекций, вирусов и кожных аллергий неизвестного происхождения страдают дети. Научный мир уже на протяжении многих лет занимается исследованиями этого вопроса, но до сих пор не существует никакого однозначного объяснения происходящему.

Один из этих исследователей попытался ответить на вопрос, существует ли разница, обусловленная средой, в которой живут дети. В пяти западно-европейских странах (Германия, Швеция, Голландия, Швейцария и Австрия) сотрудничали разные исследовательские институты для того, чтобы наблюдать за 6630 детьми. Две третьих этих детей растут в антропософском культурном окружении, одна треть получает обычное для данной страны образование. Родители были должны заполнять подробные анкеты, собирать домашнюю пыль, а дети сдавали кровь для проведения различных анализов. Выяснилось, что дети, выросшие в антропософской среде, на 20–30% реже страдают от поллиноза и экземы, чем другие школьники. В отношении аллергий разница составила 32–39%. В отношении астмы не удалось выявить никаких значимых различий. Естественно, возник вопрос, чем обусловлена такая разница, ведь ответ на него мог бы помочь решить вопросы, связанные с возникновением и терапией этих заболеваний. Для того, чтобы это выяснить, был исследован стиль жизни семей. Так 40% вальдорфских школьников, (и только 15% обычных школьников) – никогда не принимали антибиотиков. В отношении жаропонижающих средств, таких как парацетамол, соотношение детей, которые никогда их не принимали было 43 к 8% в пользу вальдорфских детей. Только ¼ вальдорфских детей по сравнению с ¾ обычных школьников была привита от таких детских заболеваний как корь, свинка и краснуха. Одна треть вальдорфских школьников переболела корью по сравнению с одной десятой обычных школьников. Наиболее отчетливая разница наблюдалась в Германии, Голландии и Швеции. В Австрии она была менее выраженной. Различия наблюдались и в отношении привычек питания: ¾ вальдорфских детей едят органические, экологически чистые или биологические продукты питания и только ¼ обычных школьников.

*Осторожное утверждение*

---

<sup>159</sup> D. Schram–Bijkerk: Microbial agents, allergens and atopic diseases, Institute for Risk Assessment Sciences, University Utrecht 2006.

Исследователи, проводившие данную работу, а также другие комментаторы рассматривают эти результаты как возможность утверждения оправданности взгляда антропософского представления о человеке, согласно которому инфекционные заболевания в детстве помогают построению крепкой иммунной системы. Именно исходя из этих представлений родители дают своим детям меньше антибиотиков и жаропонижающих средств. В стерильном окружении укрепление иммунной системы не может протекать так хорошо. Эту точку зрения подтверждает также тот факт, что дети, растущие за городом, обладают более сильной иммунной системой, чем городские дети, хотя (или – *поскольку?*) они сталкиваются с большим количеством бактерий. Экологическое питание также поддерживает собственные жизненные силы. Естественно, это не следует рассматривать как призыв к негигиеничности. Прививки отнимают у детей возможность взаимодействовать с нормальными детскими болезнями таким образом, чтобы благодаря этому взаимодействию дети стали сильнее. Помимо этих физически доказуемых различий естественно существуют и другие, менее доступные физическим измерениям различия в воспитании, которые так же оказывают свое воздействие. Младенцы и маленькие дети прежде всего нуждаются в тишине, ритме и здоровом питании. Большое количество химических добавок в питании являются причиной беспокойства и агрессивности. Весьма сомнительной добавкой является, например, аспартам, который используется во многих называющих себя здоровыми продуктах в качестве заменителя сахара.

Многие, в основном создаваемые СМИ впечатления, с которыми современные дети должны справляться, оказывают хаотизирующее воздействие на здоровое развитие иммунной системы. Не только потому, что они иногда способствуют насилию или же душевным порокам развития, но и поскольку у детей не может возникнуть никакого внутреннего отношения к душевно пустым картинам. Они не могут правильным образом их переработать, поэтому они так сказать продолжают «буйно разрастаться», проявляясь, например, в форме аллергий, агрессивности и гиперактивности.

#### *Родители как творцы культуры*

Новая культура, таким образом, начинается уже в семье, как показывает данное исследование. Маленькие осознанные решения, которые принимаются в этих рамках, образуют общую культуру. Здесь речь не идет о том, чтобы провозглашать догмы и категорически запрещать воздействие всех СМИ. В зависимости от возраста в отношении этих вопросов требуется иной педагогический подход. Важно понимать воздействие питания, лекарственных средств и средств массовой информации на детей и на нас самих. В чем заключаются слабости и зависимости нас, родителей? Понимая основы, каждый для себя может составить суждение о том, за что он хочет и может нести ответственность.



## 2) *Влияет ли возраст начала школьного обучения на успеваемость и школьные достижения?*

В вальдорфской школе большое значение придается тому, чтобы по возможности ребенок начал обучение в школе лишь после того, как ему исполнится семь лет, а 6–летних детей стремятся оставить еще на один год в детском саду в качестве «старших». Исследование, касающееся эффективности влияния раннего начала школьного обучения на успеваемость, проведенное профессором доктором Patrick A. Puhani и дипломированным экономистом Andrea M. Weber, Технический университет Дармштадт (Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. Oktober 2005. IZA Discussion Paper No. 1827) показывает, что долгосрочное положительное влияние оказывается на тех детей, которые начали образование в школе не с шести, а когда им было около семи лет. Фора зрелости, имеющаяся у более старших первоклассников, приводит к тому, что в конце начальной школы они обладают гораздо лучшими навыками понимания прочитанного и с большей вероятностью поступают в гимназию. В свете этих результатов, польза политики все более раннего возраста приема детей в школу кажется сомнительной, если в ней не учитывается различные стадии развития, на которых находятся дети.

Эти сведения основаны на новом научном исследовании, которое провели Patrick A. Puhani и Andrea M. Weber (Технический университет Дармштадт). При этом оценивалось большое количество данных о школьниках, связанных с возрастом, в котором они начали обучение в школе. Исследование учитывает, что возраст, в котором начинается обучение в школе, в свою очередь может зависеть от характера школьница и школьников, который непосредственным образом влияет на последующую школьную успеваемость. Так, например, можно предположить, что дети, которые поздно пошли в школу, часто классифицируются родителями или учителями как изначально менее способные к учебе. При простом сравнении детей, которые пошли в школу в разном возрасте, не будет учитываться тот факт, что в отношении этих детей (вне зависимости от фактического эффекта возраста, в котором они пошли в школу) следует ожидать разницы в их успеваемости. Но использование статистических «эконометрических» методов позволяет ответить на вопрос о воздействии более позднего возраста, в котором ребенок идет в школу, избегая подобных ненадежных сравнений.

В данном исследовании помимо всего прочего использовались данные исследования понимания прочитанного школьниками начальных классов в Германии ICLU, для того, чтобы оценить воздействие возраста начала школьного образования на результаты введенного в 2001 году теста на понимание прочитанного. В отношении статистически значимой выборки из 6600 четвероклассников выяснилось, что школьники, которые позже пошли в школу, показали отчетливо более хорошие результаты теста, чем дети, которые пошли в школу рано. Эти результаты были подтверждены оценкой данных, содержащих сведения о всех школьниках, которые обучались в 2004/2005 гг. в гессенских школах. Оценка данных о 182676 гессенских школьниках, которые пошли в

школу в 1997–1999 гг. показала, что возраст, в котором дети начинают школьное обучение, коррелирует с последующей формой обучения (например, поступит ли ребенок в гимназию). Измеренные эффекты связаны с началом школьного образования, которое производится на основе общепринятых правил, для которых имеет значение месяц, в котором родился ребенок. Так дети, которые рождены осенью или зимой, обычно старше, чем дети из того же класса, которые родились в более ранние месяцы. Достоверность результатов также подтверждается и результатами небольшого опроса среди 25 директоров гессенских школ, большинство из которых жаловались на недостаточную для школы зрелость рано пошедших в школу первоклассников, в особенности в отношении их способности к концентрации, умения справляться с трудностями и неудачами и самоорганизации. Полная версия исследования под названием «Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany» может быть бесплатно получена в формате .pdf по адресу: <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp1827.html>

### 3) Отчет о научном исследовании PARSIFAL

*а) Аллергические заболевания и сенсibilизация учеников Вальдорфских школ / Результаты исследования PARSIFAL*

Исследование, проведенное Helen Flöistrup и сотрудниками (Allergic disease and sensibization in Steiner school children. Flöistrup H, Swartz J, Bergström A, Aim JS, Scheynius A, van Hage M, Waser M, Braun–Fahländer C, Schram–Bijkerk D, Huber M, Zutavern A, von Mutius E, Üblagger E, Riedler J, Michaels KB, Pershagen G, the PARSIFAL Study Group. The Journal of Allergy and Clinical Immunology, January 2006. Vol. 117, Issue 1, Pages 59–66), было посвящено изучению заболеваемости аллергией среди учеников вальдорфских школ. Ниже будет представлен краткий отчет об этом исследовании.

Антропософскому стилю жизни присущи некоторые особенности, которые могут влиять на аллергические реакции: например, в этих семьях реже применяются антибиотики и реже проводится вакцинация. В проведенном ранее шведском исследовании было выяснено, что ученики вальдорфских школ (которые часто придерживаются антропософского стиля жизни) подвержены меньшему риску заболеваемости атопической экземой, однако выделить отдельные факторы защиты не представилось возможным. Поэтому возникла необходимость исследовать факторы, способствующие пониженному риску аллергических заболеваний среди учеников вальдорфских школ. Это было многоцентровое исследование «среза» населения, в котором принимали участие 6630 детей в возрасте от 5 до 13 лет (4606 учеников вальдорфских школ и 2024 учеников других школ) из 5 различных европейских стран. Частота встречаемости различных исследуемых количественных признаков была у учеников вальдорфских школ ниже, чем в контрольной группе. Было установлено статистически достоверное снижение риска рино–конъюнктивита, атопической экземы и атопической сенсibilизации (аллерген–специфичный IgE  $\geq 0.35$  kU/L) с некоторой гетерогенностью между различными странами. В отношении врачебно подтвержденных диагнозов была установлена связь между приемом антибиотиков в течение первого года жизни и появлением

рино–конъюнктивита, астмы и атопической экземы. У детей, вакцинированных против кори, свинки и ветрянки, был обнаружен повышенный риск рино–конъюнктивита. Дети, привитые против кори, однако, были менее склонны к IgE–ассоциированной экземе.

Определенные особенности антропософского образа жизни, такие как ограничение применения антибиотиков и жаропонижающих средств также являются факторами снижения риска заболеваемости аллергией. (J Allergy Clin Immunol 2006; 117:59–66).

*б) PARSIFAL–исследование: действительно ли вальдорфские дети более здоровы?* В самом большом еженедельнике для врачей в Германии, Немецком врачебном листке, (<http://www.aerzteblatt.de/v4/news/news.asp?id=22669>) 11.1.2006 было опубликовано следующее сообщение:

*Защищает ли детей от аллергии антропософский стиль жизни?*

*Ограниченное применение антибиотиков и жаропонижающих средств во время инфекционных заболеваний и отказ от прививок, согласно принципам антропософской философии должны защитить детей от аллергии. Но интернациональное исследование «среза» населения, опубликованное в Journal of Allergy & Clinical Immunology (2006; 117: 59–66) может лишь частично подтвердить эту точку зрения.*

*Исследование «Prevention of Allergy–Risk Factors for Sensitization Related to Farming and Anthroposophic Lifestyle (PARSIFAL)» (Профилактика факторов риска аллергии и сенсибилизации в связи с сельским хозяйством и антропософским стилем жизни) – это на сей день самое большое эмпирическое исследование о влиянии антропософского образа жизни на подверженность аллергическим заболеваниям. Оно без сомнения привлечет внимание как сторонников, так и противников. В рамках исследования были опрошены родители 4606 учеников в возрасте от 5 до 13 лет из вальдорфских школ и подобных учреждений. Контрольную группу составили 2024 ребенка из обычных школ данных регионов. Применялся вопросник, утвержденный Международным исследованием астмы и аллергий в детском возрасте. У одной из подгрупп (28%) был взят анализ крови для определения «аллергических» антител IgE.*

*Анализ подтверждает в первую очередь большие различия в стиле жизни антропософских семей и их не–антропософских соседей. В «штайнеровских семьях» меньше курят, тем более во время беременности. Родители имеют лучшее образование, среди них в два раза больше лиц с высшим образованием. Интересно, что антропософские родители, принимавшие участие в исследовании, несколько чаще страдали аллергическими заболеваниями. Эти различия должны учитываться в исследовании «среза» населения, что относительно хорошо удается сделать статистическими средствами.*

*Особенно выделяются различия в основной области антропософского стиля жизни, которая может влиять на частоту заболеваемости аллергией. Антропософские родители избегают применять антибиотики при инфекционных заболеваниях у своих детей. Действительно, группа Helen Flöistrup из Каролинского института в Стокгольме доказала, что более частое*

*применение антибиотиков у не-вальдорфских детей приводит к увеличению почти в два раза диагностики рино-конъюнктивита (по данным родителей): (Odds Ratio (коэффициент расхождения) OR 1,97; 95-процентный доверительный интервал 1,26–3,08). Также и астма (OR 2,79; 2,03–3,83) и атопическая экзема (OR 1,63; 1,22–2,17) диагностируются существенно чаще, если применялись антибиотики...*

Даже при том, что в своих комментариях автор этой статьи оценивает довольно критично достоверность результатов исследования, он не может не признать, что, несмотря на то, что в вальдорфских семьях чаще встречается семейная предрасположенность к астме, тем не менее, в сравнении с другими учениками у таких детей реже диагностируются случаи заболевания аллергией. Подобный результат удивителен сам по себе.

#### **4) Антропософский образ жизни положительно воздействует на кишечную флору у детей**

Антропософский образ жизни также влияет на кишечную флору (Антропософский стиль жизни и кишечная флора у детей. Alm JS, Swartz J, Bjorksten B, Engstrand L, Engstrom J, Kuhn I, Lilja G, Mollby R, Norin E, Pershagen G, Reinders C, Wreiber K, Schneynius. *Pediatr Allergy Immunol.* 2002 Dec; 13(6): 402–11.), что показывают результаты исследования, вкратце приведенные ниже. Считается, что кишечная флора влияет на развитие иммунной системы. Типичным для антропософского стиля жизни является употребление в пищу овощей, спонтанно ферментированных молочно-кислыми бактериями, а также ограниченное применение антибиотиков, жаропонижающих и прививок. Целью этого исследования было изучение связи кишечной флоры у детей и определенных характеристик антропософского стиля жизни. Было исследовано 69 детей в возрасте до двух лет с антропософским стилем жизни и 59 детей того же возраста из семей с традиционным стилем жизни. Было проведено клиническое обследование этих детей, родители заполнили вопросник, кроме того были сделаны анализы стула в отношении микробного числа, было проведено определение бактерий на основании их биохимических качеств, а также проведен анализ микрофлоры кишечника (MACs). Количество колоний-образующих единиц в отношении энтерококка и молочно-кислых бактерий было существенно выше у детей, которые никогда не получали антибиотики. Кроме того, количество энтерококков было достоверно выше у детей, выросших на грудном вскармливании, и вегетарианцев. Многообразие (Simpson's Diversity Index) молочно-кислых бактерий, определенное на основе их биохимических характеристик, было больше у младенцев, рожденных дома, чем у тех, кто был рожден в больнице ( $p < 0.01$ ). Некоторые аспекты анализа микрофлоры кишечника связаны с определенными параметрами антропософского стиля жизни. У младенцев, выросших в семьях с антропософским стилем жизни, было обнаружено более высокое содержание уксусной кислоты в стуле, и меньшее содержание пропионовой кислоты, чем у детей контрольной группы. Обобщая, можно сказать, что факторы связанные с антропософским образом жизни определяют кишечную флору у маленьких детей. Эти различия могут способствовать меньшей встречаемости аллергических

заболеваний среди детей из антропософских семей.

Эти исследования, в которых сравниваются различные стили жизни, находятся в начале нового этапа развития. Мы надеемся, что в ближайшее время будет проведено дальнейшее изучение этой сферы.

Наряду с этим имеется ряд других вопросов, в которых следовало бы разобраться:

– Долгосрочное описание отдельных случаев, которое смогло бы документально подтвердить развитие ребенка от времени поступления в школу до ее окончания. Несмотря на то, что ни одного ребенка нельзя сравнивать с другим (каждый из них – уникален), все-таки интересно посмотреть, как дети одного возраста с нарушениями развития или заболеваниями сходной степени тяжести в течение школьных лет и в зависимости от школьной системы и возможностей воспитания развиваются тем или иным образом.

– Разработка определенных вопросов, как например, время наступления менархе у учениц вальдорфских школ и не-вальдорфских школ. Этим вопросом занимался в 70-х годах прошлого века доктор медицины Hanno Matthiolus (Matthiolus, H, Schuh, Chr.: Влияние воспитания на акселерацию человека (на примере времени наступления менархе) В журнале: Beiträge zu einer Erweiterung der Heilkunst. Jg. 1977, номер 4, стр. 129–140). Он установил, что вальдорфская педагогика противодействует так называемой акселерации развития – резкому расхождению телесной и душевной зрелости. То есть она поддерживает гармоничное и более медленное созревание.

– Опрос в отношении успешности и здоровья в последующей жизни. В этой области уже кое-что было исследовано, а что-то на сей день находится в работе. Информация: Педагогический исследовательский центр при союзе свободных вальдорфских школ: Wagenburgstrasse 6, DE-70184 Stuttgart, [www.waldorfschule.info/forschung.de](http://www.waldorfschule.info/forschung.de)

III) Новые результаты исследования ритма – два примера

#### *Стресс в школе*

Влияние стресса и способности к отдыху на автономное равновесие и психологические параметры у школьников различного возраста было исследовано Исследовательским институтом неинвазивной диагностики Johanneum (Franz-Pichler-Strasse 30, AT-8130 Weiz) совместно с Институтом физиологии университета Karl Franzens в Graz, Институтом психологии университета Karl Franzens в Graz и Институтом сопровождающих исследований в Вюрцбурге.

#### *Исходная ситуация*

Стресс в школе – это не только модный лозунг, но и школьные реалии для многих учеников. Учителя и ученики находятся сегодня в гораздо более сложной и трудной ситуации, чем еще несколько лет назад. Давление требований, проблемы в социальном окружении и избыток информации все время увеличиваются. Никто не заботится об отдыхе и самочувствии этих групп населения.

В исследовании «стресс в школе» был выбран совершенно новый подход к изучению школьного стресса: Какое влияние оказывает стресс на хронобиологию человеческого организма, особенно чувствительного организма растущего школьника. 3-е реальное училище областного центра Ваиц активно сотрудничало в течение нескольких месяцев в проведении психологических и физиологических исследований.

#### *Осуществление проекта*

Было обследовано в общей сложности 76 школьников четырех классов в возрасте от 10 до 15 лет. Они добровольно и активно, а также с согласия их родителей принимали участие в исследовании. Для определения циркадных ритмов необходимо было измерить несколько раз в день частоту сердечных сокращений и вариабельность ЧСС. В рамках долгосрочного наблюдения ученики самостоятельно измеряли этот параметр по утрам лежа и стоя. Нагрузочные пробы проводились с помощью нагрузочной полиграфической системы, разработанной специально для космической медицины. Задачей исследования с одной стороны было определение базового тонуса нагрузки у школьников в различных ситуациях в школе: на нормальном уроке, на проектном преподавании и при школьных работах, с другой стороны наблюдались изменения, происходящие со школьниками в силу полового созревания.

Проект завершился полным успехом, несмотря на опасения, что школьники могут не справиться с заданиями. Практически все ученики научились правильным образом проводить физиологические и психологические тесты, при этом качество данных вполне соответствовало научным требованиям. В конце проекта результаты были представлены на подробной презентации в актовом зале школы, где присутствовало множество учеников и родителей. Также были даны рекомендации отдельным ученикам по практическому применению предложений по улучшению ситуации, полученных в результате тестов.

#### *Результаты проекта*

Долговременные измерения показали длинноволновые ритмы многочисленных физиологических параметров и самочувствия учеников. Перед и во время работы в школе было зарегистрировано увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС) и смещение вегетативного равновесия в сторону большей ориентации на нагрузку.

Исследования хода дня показали существенные различия между учениками различного возраста, которые совпадают с психологическими изменениями: в то время как у учеников 10–11 лет в вегетативном балансе регистрируются четкие ориентированные на отдых значения, с возрастом, особенно во время полового созревания, начинает преобладать настроенное на нагрузку состояние вегетатики, а с ним и ухудшение психической сферы. Ученики в возрасте половой зрелости испытывали большую нагрузку, чем ученики начальных классов, что проявлялось в уменьшении амплитуды изменения параметров в течение дня.

У некоторых школьников с помощью изобретенных Институтом

неинвазивной диагностики инновативных методов отображения телесных ритмов было зарегистрировано снижение некоторых ритмов, обусловленное неритмичным образом жизни. Особенно негативное влияние оказывали компьютерные игры, особенно по ночам, а также просмотр телевизора, что приводило к ухудшению ритмов в сравнении с теми учениками, которые придерживались ритмичного распорядка дня.

О технике так называемого аутохронного изображения и связанной с ней методике можно получить информацию у фирмы Heartbalance (Heartbalance AG, Postbus 733, NL–2700 AS Zoetermeer).

Мы надеемся, что с помощью этого нового измерительного прибора можно будет в будущем получить более глубокое понимание здоровья школьников и определяющих его факторов.

### III). По поводу цветового оформления<sup>160</sup>

В прошедших столетиях и тысячелетиях в предметах и зданиях, которые использовались человеком, можно найти «человеческие измерения и пропорции».

Соотношения строения человеческого тела в те времена определяли размеры мебели, высоту комнат, величину окон и дверей, высоту ступенек, размер ручек и т.д.

Эти соотношения воспринимались людьми того времени непосредственно и использовались при сооружении любых построек любых стилей прошлого как универсальный закон, известный нам под названием «золотое сечение», «гармоничная система мер», которая также справедлива в отношении растений, животных и людей. И.Кеплер обнаружил этот закон даже в движении планет.

Соответствующее цветовое оформление при этом являлось неотъемлемой частью процесса построения (новейшие исследования цветового оформления египетских и греческих храмов, которые до сих пор считаются архитекторами образцом функционального строительства). Архитектура и дизайн должны быть результатом функциональных формирующих жизненных процессов и отвечать потребностям людей.

Дети в отличие от взрослых являются гораздо более чувствительными к восприятию настроений и цветов. Душевное движение детей по большей части направлено снаружи вовнутрь, т.е. атмосфера, которая окружает ребенка, оказывает воздействие на характер его деятельности. Психическое качество цветового оформления при этом является искусством «косвенного средства». Каждому возрасту соответствует его специфическое душевное базовое настроение.

Здесь цветовое оформление становится «резонансным телом», сопровождающим внутренний ход развития.

---

<sup>160</sup> Приведенная здесь точка зрения взята из обширной работы ателье Atelier Robert Kalier (Max-Brandes-Str. 23, DE-44229 Dortmund, [www.kallerkunst.de](http://www.kallerkunst.de)), которую можно заказать. Нас радует, что в рамках данного сборника для конференции мы смогли обратить ваше внимание на цветовое оформление вальдорфских школ.

Цветовое оформление в школе должно соответствовать функциям комнат. Комната для проведения педагогических советов учителей обладает другой атмосферой, чем музыкальная комната, не говоря уже об учебной мастерской. Одновременно с этим каждый предмет преподавания обладает своим собственным характером. Преподавание физики существенно отличается от преподавания искусства. Человек, занимающийся цветовым оформлением должен постараться выразить характер изучаемого предмета с помощью цвета. Учителю может понадобиться тратить огромное количество сил, для того, чтобы преподавать, борясь с совершенно противоположной атмосферой комнаты. Таким образом школа должна учитывать цветовую полифонию, степень развития школьников, характер классов для отдельных предметов, изменяющуюся ментальность школьной жизни и имеющуюся архитектуру. Основной полярностью цветового круга является полярность активных и пассивных цветов. К активной стороне этого круга относятся пурпурный, красный, оранжевый, желтый и зеленый, которые мы воспринимаем как цвета «идущие к нам». Это наполненная светом теплая сторона восприятия цветов и одновременно с этим часть, активизирующая душу.

К пассивной стороне относятся зеленый, бирюзовый, синий и фиолетовый, которые «уходят от нас». Это более темная, холодная сторона цветового круга, она воздействует успокаивающее, способствует душевной концентрации и имеет родство с нашим мышлением и познанием.

При этом зеленый является выравнивающей, вегетативной серединой, пурпур является образом интеграции и динамики.

Взаимосвязь с годовым ритмом самоочевидна:

Имеющие родство со светом цвета весной и летом душевно захватывают нас и воздействуют оживляющим образом на нашу вегетативную нервную систему.

Зимние месяцы с их недостатком света способствуют уменьшению нашей витальности, но зато пробуждают наше мышление.

Выяснилось, что многие из так называемых школьных заболеваний связаны с визуальным вредом, который оказывается на организм. Только с помощью улучшения цветового оформления классной комнаты с учетом воздействия цветов на органы (равновесие контрастов освещенности, лучшее освещение и цветовое оформление) можно избавиться от около 65% нарушений зрения (нарушения рефракции), 40% всех хронических инфекций (болезни уха, горла, носа) и от 47% симптомов недостаточного питания и симптомов нарушений роста. Руководитель исследований, доктор В. Гармон считает, что 50% случаев плохого прикуса, обусловленного зажатым положением тела, связаны с не соответствующим органам цветовым окружением.

Таким образом нам нужно разрабатывать новое строительное искусство, учитывающее человека. Только благодаря методическому исследованию переживания пространства, цветов и образов возможно снова будет говорить об осмысленном строительстве и проектировании.

Каждый человек, обладая своей собственной душевной ментальностью,



обладает индивидуальным цветовым пространством и цветовыми сочетаниями, которые образуют его индивидуальность. Одновременно с этим цвета являются тем, что выходит за чисто субъективное переживание, они помогают постичь общечеловеческие закономерности. Поэтому специалист, занимающийся цветовым оформлением, должен не просто констатировать свое субъективное переживание цветов, но и в зависимости от места, людей, функций, дизайна комнаты, освещенности создавать душевное, формирующее цветовое воздействие.

## Адреса и ссылки

### Вальдорфская педагогика Рудольфа Штайнера

Педагогическая секция: Goetheanum, Dornach, [www.paedagogik-goetheanum.ch](http://www.paedagogik-goetheanum.ch)

Педагогический исследовательский центр союза свободных вальдорфских школ: Wagenburgstraße 6, DE–70184 Stuttgart, [www.waldorfschule.info/forschung.de](http://www.waldorfschule.info/forschung.de) Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen: Abt. Kassel, Brabanter Strasse 45, DE–34131 Kassel, [www.lehrerseminar-forschung.de](http://www.lehrerseminar-forschung.de) IPSUM Institut, Libanonstraße 3, DE–70184 Stuttgart, Dr. Rainer Patzlaff The Research Institute for Waldorf Education: P.O.Box 307, Wilton, US–NH 03086, [www.waldorfresearchinstitut@earthlink.net](mailto:www.waldorfresearchinstitut@earthlink.net) Ipf Initiative für Praxisforschung: Allmendestraße 75, CH–4500 Solothurn, [www.ipf-ipr.net](http://www.ipf-ipr.net). Centre for Creative Education McGregor House: 4 Vicotia Road, Plumstead 7800, ZA–Cape Town Waldorfkinderärten: [www.waldorfkindergarten.org](http://www.waldorfkindergarten.org)

### Антропософская медицина

Медицинская секция при Гетеануме и Международный координационный совет Антропософской медицины / IKAM: Goetheanum, Postfach, CH–4143 Dornach, [www.medsektion-goetheanum.ch](http://www.medsektion-goetheanum.ch) Институт прикладной теории познания и медицинской методологии (IFAEMM e.V.): Dr. med. Helmut Kiene, Schauinslandstraße 6, DE–79189 Bad Krozingen Forschungsinstitut Berlin/Havelhöhe: Dr. med. Harald Matthes, Kladower Damm 221, DE–14089 Berlin, [www.fih-berlin.de](http://www.fih-berlin.de) Исследовательский институт Luis Bolt–Institut: Hoofdstraat 24, NL–3972 LA Driebergen

### Образовательные учреждения:

На сайте [www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de) можно найти списки школ и образовательных учреждений. Там указаны все учительские семинары. О семинарах без отрыва от работы можно узнать в педагогических ассоциациях соответствующих стран. Общество Антропософских врачей в Германии, Roggenstraße 82, DE–70794 Filderstadt, [www.anthroposophischeaerzte.de](http://www.anthroposophischeaerzte.de) International Postgraduate Medical Training: Medizinische Sektion am Goetheanum, Goetheanum, Postfach, CH–4143 Dornach, [amfajmedsektion-goetheanum.ch](http://amfajmedsektion-goetheanum.ch)

### Правовые вопросы

Интернациональное объединение Антропософских врачебных обществ / IVAA, Roggenstraße 82, DE–70794 Filderstadt, [www.ivaa.info](http://www.ivaa.info)

### Контакты:

[www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de) EOS–Erlebnispädagogik: Erlebnispädagogik–Institut, Villa Mez, Wildbachweg 11, DE–79117 Freiburg, [www.eos-ep.de](http://www.eos-ep.de)

### Первоисточники

Написанные Рудольфом Штайнером произведения, а также его лекции по педагогике и медицине были опубликованы в полном собрании сочинений (GA), которое издается Управлением наследия Рудольфа Штайнера в Дорнахе, Швейцария. Эти книги можно приобрести в книжном магазине.

Общее учение о человеке как основа Педагогики. GA 293

Anthroposophische Leitsätze. GA 26

Das Sonnenmysterium und das Mysterium von Tod und Auferstehung. GA 211

Взаимодействие врача и духовника. Пасторально–медицинский курс. GA 318

Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde. GA 223

Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. GA 310

Der Tod als Lebenswandlung. GA 182

Die Erneuerung der pädagogisch–didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. GA 301

Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. GA 34 und 36

Очерк тайноведения. GA 13

Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. GA 303

Die Idee und Praxis der Waldorfschule. GA 297

Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. GA 311

Методика обучения и предпосылки воспитания. GA 308

Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. GA 306

Философия свободы. GA 4

Die Schwelle der geistigen Welt. GA 17–281

Die Verbindung zwischen Lebenden und Toten. GA 168

Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a

Erziehungskunst. Methodisch–Didaktisches (II). GA 294

Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (III). GA 295

Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. GA 307

Духовная наука и медицина. GA 312

Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. GA 192

Духовнонаучные аспекты терапии. GA 313

Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen. GA 299

Gesammelte Aufsätze zur Kultur– und Zeitgeschichte. GA 31

Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. GA 27

Очерк теории познания гётевского мировоззрения. GA 2

Heileurhythmie. GA 315

Лечебно–педагогический курс. GA 317

Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919–1924. GA 300a–c

Meditativ erarbeitete Menschenkunde. GA 302a

Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst. GA 316

Мой жизненный путь. GA 28

Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. GA 302

Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist. GA 205

Physiologisch–Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene. GA 314

Rudolf Steiner in der Waldorfschule. GA 298

Seelenübungen – Band II (Mantrische Sprüche). GA 268

Социальное будущее. GA 332a

Теософия. GA 9

Как достигнуть познания высших миров? GA 10

### *Вторичная литература*

- Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, dgvt-Verlag, Tübingen 1997.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1986.
- Bindel, Ernst: Die ägyptischen Pyramiden als Zeugen vergangener Mysterienweisheit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1966.
- Bockemühl, Jochen: Ein Leitfaden zur Heilpflanzenkenntnis. Band I, II, III. Verlag am Goetheanum, Dornach 2004.
- Boie, Dietrich: Mistel und Krebs. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1970.
- Bub-Jachens, Christa-Johanna: Das Geheimnis der Zeit. Amthor Verlag 2002.
- Buber, Martin: Ich und Du. Stuttgart 1995.
- Buddemeier, Heinz: Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
- Bühler, Walter: Das Pentagramm. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
- Buermann, Uwe: Techno, Internet, Cyberspace. Jugend und Medien heute. Zum Verhältnis von Mensch und Maschine. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1998.
- Carlgren Frans: Erziehung zur Freiheit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2005.
- Daub-Amend, Eveline: Wechseljahre. Gesund und selbstbewusst in eine neue Lebensphase, aethera im Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, Stuttgart 2002.
- Denjean-von Stryk, Barbara: Sprich, dass ich Dich sehe ... Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
- Dietz, Karl-Martin und Barbara Messmer (Hrsg.): Grenzen erweitern – Wirklichkeit erfahren. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1998.
- Dietz, Karl-Martin: Eltern und Lehrer an der Waldorfschule. MENON Verlag im Friedrich Hardenberg Institut e.V., Heidelberg 2002.
- Du Bois, Reinmar: Jugendkrisen. Verlag C. H. Beck, München 2000.
- Dunn, Judy und Robert Plomin: Warum Geschwister so verschieden sind. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nf. GmbH, Stuttgart 1996.
- Glogauer, Werner: Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch die Mediennutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim 1999.
- Glöckler, Michaela: Anthroposophische Arzneitherapie für Ärzte und Apotheker. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart 2005.
- Glöckler, Michaela: Gesundheit und Schule. Reihe Persephone. Verlag am Goetheanum.
- Glöckler, Michaela: A Healing Education. Rudolf Steiner College Press. 2003.
- Glöckler, Michaela: Das Schulkind. Gemeinsame Aufgabe von Arzt und Lehrer. Reihe Persephone, Verlag am Goetheanum, Dornach 31998. 282
- Glöckler, Michaela: Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Johannes Mayer Verlag, Stuttgart 2001. Glöckler, Michaela und Wolfgang Göbel: Kindersprechstunde. Verlag Urachhaus, Stuttgart 152005.
- Götte, Wenzel M. (Hrsg.): Hochbegabte und Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2005. Grossmann, Dave: Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt im Fernsehen, Film und Videospiele. Verlag Freies Geistesleben,

- Stuttgart 2003.
- Gruntz–Stoll, Johannes (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell. Haupt Verlag, Bern–Stuttgart– Wien 2006.
- Harslem, Michael: Wie arbeiten Eltern und Lehrer zusammen?, Stuttgart 1999.
- Hertoft, P: Klinische Sexologie. Deutscher Ärzte–Verlag, Köln 1989.
- Hildebrandt, Günther: Chronobiologische Aspekte des Kindes– und Jugendalters. Bildung und Erziehung, 47. Jahrgang, Heft 4, 1994.
- Holzappel, Walter: Im Kraftfeld der Organe. Verlag am Goetheanum, Dornach 2004.
- Hüther, Gerald, Helmut Bonney: Neues vom Zappelphilipp. Walter Verlag, Düsseldorf–Zürich 2002.
- Husemann, Armin: Der musikalische Bau des Menschen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 42003.
- Husemann, Gisbert (Hrsg.): Eugen Kolisko, Auf der Suche nach neuen Wahrheiten. Verlag am Goetheanum, Dornach
- Kiene, Helmut: Komplementäre Methodenlehre. Cognition Based Medicine. Springer–Verlag, Berlin 2001.
- Kienle, Gunver Sophia und Keine, Helmut: Die Mistel in der Onkologie. Fakten und konzeptionelle Grundlagen. Wissenschaftliche Ergebnisse und Diskussionen im Kontext moderner Tumormimmunologie, klinischer Methodologie und aktueller Krebskonzepte. Schattauer, Stuttgart–New York/USA 2003.
- Kipp, Friedrich: Die Evolution des Menschen im Hinblick auf seine lange Jugendzeit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 21991.
- Koepke, Hermann: Das neunte Lebensjahr. Verlag am Goetheanum, Dornach 92002.
- Koudela, Thomas: Entwicklungsprojekt Ökonomie. Marktwirtschaft jenseits des Kapitalismus. EWK–Verlag, Kühbach–Unterebernbach 2004.
- Kügelgen, Helmut von: Plan und Praxis des Waldorfindergartens. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 111991.
- Leber, Stefan: Die Pädagogik der Waldorfschulen und ihre Grundlage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
- Leber, Stefan: Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Band I. Stuttgart 2002.
- Lievegoed, Bernhard: Organisation im Wandel. Bern–Stuttgart 1974.
- Lin, Jean–Claude: Die Monatstugenden. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999.
- Lindenberg Christoph: Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Rowohlt 1975.
- Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner, Themen aus dem Gesamtwerk (TB Nr. 3) – Zur Sinneslehre. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.
- Locher–Ernst, Louis: Mathematik als Vorschule zur Geisterkenntnis. Gesammelte Aufsätze. Philosophisch–Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach 1973.
- Locher–Ernst, Louis: Urphänomene der Geometrie. Philosophisch–Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach 1980.
- Locher–Ernst, Louis: Raum und Gegenraum. Einführung in die neuere Geometrie. Philosophisch–Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach 1988.
- Loebell, Peter: Ich bin, der ich werde. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.

- Loewe, Hella: *Elementares plastisches Gestalten: Willensbildung durch Formerfassen in den ersten drei Schuljahren*. NWWP Verlag, Stuttgart 2004.
- Maris, Bart: *Sexualität, Verhütung, Familienplanung. Methoden, Entscheidungshilfen, Vor- und Nachteile, aethera im Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus, Stuttgart 1999.*
- Maris, Bart und Michael Zech: *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 2006.*
- Maslow, H. Abraham: *Motivation und Persönlichkeit*. Ötlen 1977.
- Müller–Wiedemann, Hans: *Mitte der Kindheit*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 62003.
- Neider, Andreas (Hrsg.): *Lernen. Aus neurobiologischer, pädagogischer, entwicklungspsychologischer und geisteswissenschaftlicher Sicht*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.
- Neumann, Friedmund, Gerhard Döring und Carla Hossfeld: *Endokrinologie II (Sexualhormone) und Fortpflanzung*. Verlag Urban & Schwarzenberg, München–Berlin–Wien 1972.
- Opp, Günther, Michael Fingerle, Andreas Freytag (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko*. Verlag Ernst Reinhardt, München–Basel 1999.
- Patzlaff, Rainer: *Der gefrorene Blick. Physiologische Wirkungen des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 32004.
- Patzlaff, Rainer: *Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne*. Stuttgart 1999.
- Peter, Hans–Balz, Pascal Möсли (Hrsg.): *Suizid ...? Aus dem Schatten eines Tabus*. Theologischer Verlag, Zürich 2003. 283
- Poppelbaum, Hermann: *Begriff und Wirkungsweise des Ätherleibes*. In: Bockemühl, Jochen (Hrsg.): *Erscheinungsformen des Ätherischen*. Stuttgart 1977
- Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M. 1996.
- Puhani, PA und Weber M: *Does The Early Bird Catch The Worm? Studie zum Effekt des Einschulungsalters auf die Schülerleistung*, Technische Universität Darmstadt 11/2005.
- Richter, Tobias (Hrsg.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2003.
- Rilke, Rainer Maria: *Frühe Gedichte*.
- Rittelmeyer, Friedrich: *Aus meinem Leben*. Verlag Urachhaus, Stuttgart.
- Ritteisbacher, Karl: *Wirkungen der Schule im Lebenslauf. Ein Quellenlesebuch der Pädagogik Rudolf Steiners*. Zbinden Verlag, Basel 1975.
- Ronner, Stephan: *Praxisbuch Musikunterricht. Ein Wegweiser zur Musikpädagogik an Waldorfschulen*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2005.
- Schad, Wolfgang: *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart (Neuaufgabe unbestimmt)
- Schad, Wolfgang (Hrsg.): *Goethianistische Naturwissenschaft, Bd 4, Anthropologie*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1985.
- Schiller, Hartwig (Hrsg.): *Konferenzgestaltung*. Stuttgart 2000.
- Schuberth, Ernst: *Erziehung in einer Computergesellschaft*. Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1990.
- Sigel, Felix: *Schuld ist die Sonne*. VEB Fachbuchverlag, Leipzig 1975.
- Smit J: *Der werdende Mensch*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 31990.
- Smit J: *Meditation und Christuserfahrung*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 32000.

- Soesman, Albert: Die zwölf Sinne – Tore der Seele. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 52003.
- Soldner, Georg und Hans-Michael Stellmann: Individuelle Pädiatrie. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2002.
- Spitzer, Manfred: Vorsicht Bildschirm! Ernst Klett Verlag, Stuttgart–Düsseldorf–Leipzig 2005.
- Spitzer, Manfred und Gerald Hüther: Bedienungsanleitung für das menschliche Gehirn. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 2001. Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit. Quelle und Meyer, Heidelberg 1967.
- Stöckli, Thomas: Jugendpädagogik. Was tun?! Verlag am Goetheanum, Dornach 1998.
- Stockmeyer Karl: Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht. Hrsg. Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1976.
- Stoll, Clifford: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt a.M. 2003.
- Wells, David: Das Lexikon der Zahlen. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Wolff, Otto: Anthroposophische orientierte Medizin und ihre Heilmittel. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
- Wolfram, Elise: Die okkulten Ursachen der Krankheiten (nach Paracelsus). Verlag am Goetheanum, Dornach 1991.
- Zimmermann, Heinz: Sprechen, Hören, Zuhören, Verstehen in Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen. Stuttgart 41998.

### *Журналы*

Der Merkurstab. Redaktion: c/o Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe, Kladower Damm 221, DE-14089 Berlin, [www.merkurstab.de](http://www.merkurstab.de)

Erziehungskunst: [www.erziehungskunst.de](http://www.erziehungskunst.de)

Medizin individuell. Die Zeitschrift für Anthroposophische Medizin. Redaktion: Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke, Medizin Individuell, Gerhard-Kienle-Weg 4, DE-58313 Herdecke, [www.gemeinschaftskrankenhaus.de](http://www.gemeinschaftskrankenhaus.de)

Medizinisch-Pädagogische Konferenz. Peter Fischer-Wasels und Claudia McKeen (Hrsg.), [med-paed-konfernez@gmx.net](mailto:med-paed-konfernez@gmx.net)

Punkt und Kreis. Beratungs- und Geschäftsstelle: BundesElternVereinigung e.V., Argentinische Allee 25, DE-14163 Berlin

Rundbrief der Medizinischen Sektion. Medizinische Sektion am Goetheanum, Postfach, CH-4143 Dornach [www.goetheanum-medizin.ch](http://www.goetheanum-medizin.ch)

Rundbrief der Pädagogischen Sektion: [www.paedagogik-goetheanum.ch](http://www.paedagogik-goetheanum.ch)

Seelenpflege. Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinische Sektion am Goetheanum, Ruchti-Weg 9, CH-4143 Dornach