

Я САМ!



ВОЛЬФГАНГ ВЮНШ

ПОНИМАЕМ ЛИ МЫ
ПОСЛАНИЕ ДЕТЕЙ?

Я САМ!

Понимаем ли мы послание детей?

ВОЛЬФГАНГ ВЮНШ

Я САМ!

Понимаем ли мы
послание детей?

Второе издание

Перевод с немецкого
Натальи Джигоевой

Художник
Сергей Ещенко



Киев
«НАИРИ»
2015

УДК 371.014
ББК 74.200
В98

Перевод с издания:

Wolfgang Wunsch.

Verstehen wir die Botschaft der Kinder?

Plädoyer für eine Neuorientierung in der Pädagogik.

Edition zwischentöne, 2007.

Рисунки — **Сергей Ещенко.**

Оформление обложки — **Сергея Ещенко и Галины Анненко.**

В оформлении обложки использована картина из триптиха **Микалоюса Чюрлениса** «Путешествие королевы».

Вюнш В.

В98

Я сам! Понимаем ли мы послание детей? /

Перевод с немецкого. Издание 2-е. — К.: «НАИРИ»,
2015. — 64 с.

ISBN 978-966-8838-26-2

Автор этой книги, известный композитор и педагог с 30-летним стажем, обращает наше внимание на характер искусства современной эпохи, и находит его взаимосвязь с теми особенностями, которые можно наблюдать в современных детях по сравнению с предыдущими поколениями. Эти факты требуют от учителя переосмысления своих педагогических задач и методов преподавания.

Книга может быть интересна педагогам, музыкантам и родителям.

ББК 74.200

ISBN 978-3-937518-07-7
ISBN 978-966-8838-26-2

© Edition zwischentöne, 2007
© «НАИРИ», перевод,
редакция и оформление,
2009, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Об авторе.	7
Феномены сегодняшнего дня	11
Взгляд назад	14
Переход.	20
Следствия для педагогики.	25
Что такое движение?	30
Заново открывать мир	35
Практика.	41
Я сам!	45
Метод импровизации	47
Задача ошибки.	50
Правильный момент.	52
Одинокий и неповторимый	55
Смена позиции для наблюдения	58
Импульсы будущего	60
Заключительный аккорд.	61

ОБ АВТОРЕ

Вольфганг Вюнш — известный немецкий педагог и композитор — родился в 1926 г. в Галле (земля Саксония-Анхальт). В 1950 г. изучал церковную музыку в Берлине, с 1957 г. — естественные науки во Фрайбурге. В 1963 г. — учитель вальдорфской школы «Уландсхоэ», Штутгарт, а с 1964 г. — вальдорфской школы в Марбурге. В 1971 г. — один из основателей вальдорфской школы в Бонне, где преподавал музыку и естественные науки. С 1978 г. — наряду с учительской работой — преподаватель контрапункта и истории музыки в высшей школе искусств «Аланус». С 1988 г. — преподаватель вальдорфской педагогики на кафедре истории и музыки педагогического института в Виттене. Ведет активную семинарскую деятельность в Германии и странах Северной и Восточной Европы.

На встречах с практикующими и будущими преподавателями В. Вюнш обсуждает вопросы так называемой живой педагогики: что такое живой и неживой звук, как музыка влияет на внутренний мир ребенка, чем мешает ему современная техника. На эти и другие вопросы педагог пытается ответить исходя из своего собственного тридцатилетнего опыта работы в школе.

Несмотря на преклонный возраст, В. Вюнш продолжает посещать разные страны, чтобы поделиться опытом воспитания детей с помощью музыки. Он почти свободно говорит по-русски, потому что трудится в России и на Украине уже около десяти лет. Кроме того, на этот счет в его биографии есть один любопытный факт. Во время Второй мировой войны он воевал против советской армии. В 1945 году под Архангельском попал в плен. Провел там четыре года и вернулся на родину. Вольфганг говорит, что именно в это время он открыл для себя русскую душу.

Сегодня В. Вюнша тревожит, что из жизни современного человека уходят пение, танец, а на смену им приходит электронная музыка. Он считает, что пассивное слушание нужно заменить активным музицированием. Ныне в Германии очень популярен необычный проект. Каждый школьник имеет право совершенно бесплатно поучиться игре на любом музыкальном инструменте. Доказано, что происходящие в человеке эмоциональные и интеллектуальные процессы взаимосвязаны. Поскольку же музыка формирует детей более способных, развитых, было принято решение провести такой эксперимент. Многие дети остаются в восторге от живой музыки и продолжают заниматься ею профессионально.

Вольфганг Вюнш является автором книги методических рекомендаций по музыкальному воспитанию («Menschenbildung durch Musik — Der Musik-

unterricht an der Waldorfschule», издательство Freies Geistesleben, Штутгарт, 1995), множества статей по вопросам преподавания музыки, опубликованных в различных специализированных журналах, а также многочисленных сборников нот. Ожидается выход второго учебного пособия.

Первая книга В. Вюнша «Формирование человека посредством музыки» была дважды опубликована на русском языке (М., Парсифаль, 1998; М., evidentis, 2007).



ФЕНОМЕНЫ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

Самый благородный инстинкт,
инстинкт познания, побуждает нас искать.
И найденное в самых искренних исканиях
ошибочное учение стоит все же выше,
чем блаженная уверенность того,
кто отстраняется от него, полагая,
что он знает — знает, не проделав
самостоятельного поиска!

Арнольд Шёнберг.
«Учение о гармонии»

«Лучше держись подальше!» — выдает мальчишка-первоклассник пожилому, очень опытному учителю, который хочет вмешаться в ситуацию, кажущуюся ему подозрительной. Впервые в жизни этот учитель сталкивается с чем-то подобным и может только удивляться той самоуверенности и самосознанию, которые излучают детские глаза.

Проявляется ли в этом лишь отсутствие уважения, все более распространяющееся из-за разложения само собой разумевшихся ранее норм человеческих взаимоотношений? Виновата ли наша цивилизация в том, что детям все сложнее

вжиться в настоящие задачи жизни, поскольку они подвержены такому множеству развлечений и соблазнов? Или же в этих феноменах проявляются также и совершенно другие силы?

Георг Кюлевинд, Хеннинг Келер и другие педагоги и психологи говорят о новом поколении детей, которое явно отличается от предыдущих поколений. *«Приблизительно последние двадцать лет на Землю все в большем количестве приходят дети нового поколения, и это является самым значительным событием нашей эпохи»*, — говорит Георг Кюлевинд в своей книге «Звездные дети». Хеннинг Келер описывает это же наблюдение следующим образом: *«Наверное, еще никогда ранее не приходило так много сильных, смелых, наполненных светом детских душ, которые, вопреки страху и недоумению, все же идут на риск и ищут в этом мире свой путь»*.

В другом месте Келер говорит: *«Для этих детей не существует авторитета, исходящего просто из положения человека в обществе, — например, в случае родителей или учителей; и притом с самого рождения, даже когда они еще совсем малы. Но с их стороны существует высокая оценка “по заслугам”. Вы не скроете от них ни малейшей неискренности: любая попытка притворства будет моментально раскрыта, отвергнута и презрена...»*

Оба автора пытаются подойти к пониманию этого нового поколения, при этом рассматривая ре-

альность жизни до рождения как источник духовных импульсов. В современной ситуации мне кажется особенно важным напомнить об этих мыслях. Для воспитателей, родителей и учителей не должно быть тайной одно: будущее развитие общества можно прочесть в ребенке, в новом поколении. И уделить этому внимание особенно важно именно сегодня, когда феномены, которые можно заметить в детях при тщательном наблюдении, проявляются настолько отчетливо.

ВЗГЛЯД НАЗАД

Все, что в сегодняшних детях выступает как новые качества, я хотел бы попытаться представить в более широком смысле. Правильность таких размышлений будет доказана в той мере, в какой они согласовываются с наблюдаемыми сегодня феноменами.

Если рассмотреть развитие средневропейского человечества за последние сто лет, то в глаза бросятся огромные изменения в культурной сфере, прямо-таки революция — в музыке, живописи, архитектуре и других искусствах, а также новое отношение к духовному. Этот феномен выглядит как пробуждение в том мире, который прежде оставался сокрытым.

Вспоминая события именно первой трети XX века, можно снова и снова задавать себе вопрос, в полной ли мере мы вступили в права наследства, оставленного нам художниками, музыкантами и скульпторами, вызвавшими к жизни эту революцию. Ведь у них речь шла не только о каком-то новом стиле — каждый находил свой собственный, — но и о новом взгляде на мир, о новом отношении к явлениям этого мира. И это их объединяло.

Франц Марк в 1912 году пишет в работе «Новая живопись»: *«Мы сегодня в природе под покровом видимого ищем скрытые вещи, кажущиеся нам важнее, чем открытия импрессионистов, которые просто проходят мимо этих вещей. И все же мы ищем и рисуем эти внутренние, духовные стороны природы не по прихоти или из желания делать нечто по-другому, но потому, что видим эти стороны, как раньше люди непосредственно видели фиолетовую тень и эфир над всеми предметами. И в их случае, и в нашем мы практически не в состоянии определить, почему это так. Это связано со временем».*

В работе «Голубой рыцарь», изданной Василием Кандинским и Францем Марком, Кандинский пишет: *«Таким образом, за материей, в материи скрыт творящий дух. Оболочка духовного в материи часто является настолько плотной, что в итоге очень мало людей могут сквозь нее видеть дух. Даже существует много людей, которые и в духовной форме не могут видеть дух. Так, именно сегодня многие видят дух в религии, но не видят его в искусстве. Есть целые эпохи, которые отрицали дух, так как глаза людей в общей массе в эти времена не могли его видеть. Так это было в XIX веке, так же это в общем и целом остается еще и сегодня. Люди ослеплены...»*

Итак, речь идет о восприятии того, что скрыто под покровом материи, о реально духовном, и далее

— об очевидной реализации такового (Кандинский) в искусстве. Стремлением к этому было охвачено целое поколение художников, но прежде всего молодежь. Как этот импульс грубейшим образом был лишен возможности раскрыться, хорошо известно. Но вопрос остается: осознаем ли мы это наследие? Давайте в качестве примера этих процессов взглянем на музыку XX столетия: она радикальным образом отличается от того, что было привычно слуху в XIX веке. Музыканты открывают новые миры звучания, ритма, мелодики. Однако при всем ошеломляюще новом вновь очень явно выступают старые стили, которые композиторы применяют не только с полным осознанием, но и с полной их метаморфозой.

Так, Пауль Хиндемит находит у Иоганна Себастьяна Баха наивысшее, чего только можно достичь в музыке, и в небольшой биографии Баха «И.С. Бах, обязательное наследие» выражает свое почитание: *«Как мы знаем, эта вершина для нас недостижима, но, поскольку мы ее увидели, мы уже не можем больше терять ее из поля зрения; она должна будет всегда служить нам указателем направления. Как и все другие факторы творческого воздействия, она является символом. Символом всего благородного, к чему мы стремимся лучшей частью нашего существа»*. «Хорошо темперированный клавир» Баха стал образцом для «Ludus tonalis» Хиндемита, в котором форма соответствует барокко, а между тем звучание становятся чем-то совершенно новым.

Точно так же, даже еще явственней, стиль ренессанса так называемой нидерландской школы подхватывается в произведениях, например, Гуго Дистлера, Иоганна Непомука Давида, Эрнста Пеппинга и в молодежном музыкальном течении того времени, но в новом звуковом облачении. Всю красоту этого старого полифонического стиля Шёнберг возрождает в «Хоровых произведениях в старом стиле» (opus 3), где крайне осторожно позволяет себе некоторую *свободу*.

И разве в монументальной музыке Карла Орфа, в его часто встречающихся параллельных созвучиях нельзя узнать отзвуки средневекового стиля фобурдона и органума — теперь уже не только в новом звучании, но и в новом ритмическом оформлении?

Оливье Мессиан в «Технике моей музыкальной речи» настоятельно требует от своих учеников сначала основательно заняться грегорианским хоралом, прежде чем посвятить себя учению о композиции, в то же время Бела Барток и Золтан Кодай воодушевляются старой венгерской народной музыкой, построение гамм в которой частично уходит корнями в греческую эпоху.

Учение Пифагора о пропорциях в музыке и вселенной, которое находит свое наивысшее завершение в «Гармонии мира» Кеплера, мы вновь встречаем в работах Ганса Кайзера (1891–1964), который оживляет эти мысли в своей «Гармонике» и обогащает их новыми познаниями. Карлхайнц Штокхау-

зен пишет в «Свободном письме к молодежи» (1968): *«Тот, кто хочет стать музыкантом, следуя своему высшему голосу, должен начать с простейших медитативных упражнений, сначала только для себя: “играй один звук в уверенности, что у тебя сколько угодно времени и пространства” и так далее. Но сначала он должен достичь осознания того, для чего он живет, для чего живем мы все — чтобы достичь высшей жизни и позволить колебаниям Универсума войти в наше отдельное человеческое существование...»*, — и таким образом в новой форме подхватывает известный импульс, из которого когда-то, в древние времена, во взаимодействии с божественным возникала музыка. Указывая на это, в приветственном обращении для программы гагаку в 1970 году он пишет: *«Моя совершенная готовность идентифицировать себя с ее колебаниями будет существовать до тех пор, пока она не утратит своей чистоты, божественного покоя, своей свободной ритмики и пока я чувствую, что музыканты “служат” как на литургии»*.

Не только стили, возникшие в ходе исторического развития музыки, но и более ранние музыкальные переживания вновь воскрешаются, но теперь уже в действительно новых звуковых и ритмических формах.

Конечно же, все это только набросок. Мы упомянули лишь некоторых композиторов из множества оказавших влияние на развитие музыки в XX

столетии. Читателю предоставляется возможность проверить, насколько такие наблюдения могут касаться других композиторов и какие еще точки зрения играют здесь роль. Описанное обращение композиторов XX века к старым музыкальным стилям и переживаниям является всеобщим феноменом, и таким образом в музыке XX столетия перед нами возникает панорама всего музыкального развития человечества, вплоть до самой *колыбели музыки* (Герман Пфогнер).

Здесь напрашивается сравнение с индивидуальной человеческой жизнью: точно так же возникает жизненная панорама, охватывающая время до самого рождения, — в тот момент, когда человек переступает порог смерти. Этот феномен, описанный Рудольфом Штайнером, встречается во многих свидетельствах так называемых переживаний после смерти.

ПЕРЕХОД

Если в том, что мы встречаем в музыке XX столетия, и в том, что происходит в отдельной человеческой жизни после смерти, можно увидеть нечто схожее, тогда и следующая мысль не будет совершенно чуждой: в развитии человечества должен был произойти переход, аналогичный событию смерти в отдельной человеческой жизни. Конечно же, мы продолжаем жить на земле, но в других условиях.

Многие люди, творившие в начале XX века, были проникнуты, как мы показали выше, новым образом мира, новым *видением* мира, стремились познать за воспринимаемыми явлениями действующие в них духовные силы. Можно сказать так: то, что происходит в отдельной человеческой жизни после смерти, разыгрывается теперь на физическом плане в масштабе всего человечества. Однако можно и возразить, что далеко не все были вовлечены в это новое видение мира. В отличие от более ранних времен, сегодня каждый отдельный человек обладает полной свободой решать, хочет ли он отвечать требованиям времени и как он это будет делать. Но в этой свободе заключена большая от-

ветственность, в которую все более и более «врастают» люди.

Проследим эту мысль далее. Мы говорили о новых звучаниях и ритмах в XX столетии. В чем это выражается? Мы можем вычлениить здесь лишь отдельные элементы. Например, трезвучие отходит на второй план. Трезвучие, которое дает нам ощущение покоя, гармонии, потому что в нем все растворено и не остается больше никакого напряжения, освобождает место для других звучаний, в которых теперь большую роль играют, например, секунда, септима и нона. Если ранее эти интервалы считались диссонансами, стремящимися к разрешению, то теперь они равноправно стоят рядом с так называемыми консонансами.

Например, секунда. Во все времена в мелодии она была просто интервалом движения. Мелодии возникали в «силовом поле напряжения», создаваемого посредством больших интервалов, благодаря движению, которое вносили секунды и которое вновь сглаживало это напряжение.

Это движение, которое несет в себе секунда, все более и более ограничивалось гармоническими акцентами. Секунда подключалась как напряженный диссонанс или как задержание.

И если теперь, в XX столетии, секунда застывает в аккорде без дальнейшего ведения, то она требует от слушателя или исполнителя освоиться в ней, то есть, по меньшей мере, на какое-

то время принять это состояние непрерывного пребывания-в-движении, ожидания, поиска и даже чувствовать себя в нем уютно. Что же это означает для нашего внутреннего душевного самочувствия? Обычно мы рады, если нам удастся *поставить галочку*, то есть обозначить ответ или познание как завершенное. Но на пути духовного познания это происходит иначе. В сфере образующих сил не существует завершенности, даже известное каждый раз проявляется по-новому. Стремящийся к такому познанию человек не может сослаться на обладание (в духовном смысле) чем-либо, но должен всегда находиться в поиске и открытии нового.

Или же септима. Если она теряет свою функцию диссонанса и все более принимает характер бытия, будь то отдельный интервал в созвучии или в аккорде, то переживание человека обращается совершенно вовне. Он полностью погружается в происходящее перед ним. В ощущениях происходит более сильное слияние с *внешним*. Эта способность, часто обозначаемая Рудольфом Штайнером как *самоотдача*, играет большую роль и на пути духовного познания.

Таким образом, в музыке XX столетия были пробуждены качества переживания, которые имеют большое значение для будущего человечества во всех областях и поэтому должны развиваться прежде всего и на уроках музыки в

школе. Это предъявляет высокие требования к учителю и одновременно оказывается для него необходимой и привлекательной задачей.



СЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

Если человечество в начале XX столетия действительно должно было перешагнуть порог, сравнимый со смертью отдельного человека, и еще раз ретроспективно пережить все исторические эпохи своего развития с новой точки зрения — во всяком случае в искусстве, — то возникает вопрос: где же находится человечество сейчас?

В докладах Рудольфа Штайнера можно найти подробное описание того, что переживает отдельный человек, когда после смерти перед ним в обратном порядке проходит его земная жизнь. Один аспект этого переживания может дать направление нашему более обобщенному рассмотрению: после смерти человек переживает мир уже не с точки зрения его явлений, а с точки зрения их воздействий, с точки зрения действующих сил.

Внимательный взрослый наверняка замечал, что многие вопросы детей касаются происхождения вещей или происхождения человека. Часто в ответах на такие вопросы, особенно если они начинаются со слова «почему?», взрослые ограничиваются только объяснением причины. Я обращаю ваше внимание на часто описываемый мной случай. Мама с маленькой дочерью прогуливается

вдоль пшеничного поля с созревшими колосьями. Ребенок проводит своей маленькой ладошкой по колосьям и задумчиво спрашивает: «Мама, а откуда вообще взялось зерно?» Мама, которая каждый год помогает убирать урожай и всегда берет ребенка с собой (случай относится приблизительно к 1965 году), отвечает несколько удивленно: «Но ведь ты это знаешь, ты же всегда видела, как мы после сбора урожая оставляли один мешок с зерном. Это зерно снова высевают на следующий год, и из него вырастают новые колосья». Разумный ответ, но он не удовлетворяет ребенка, и ребенок не успокаивается: «Мама, я это все знаю. Я имела в виду, откуда взялось первое зерно».

Между тем подобное можно услышать довольно часто. Нередко ребенок разочаровывается, если замечает, что его вопрос о происхождении вещи, существа и их положении во вселенной остается совершенно непонятым, и постепенно отвыкает спрашивать.

После доклада одна женщина рассказала мне, что в детстве спросила маму: «Мама, а откуда я взялась?» Мама ответила, по ее ощущению, совершенно правдиво: «Знаешь, твой отец положил мне в живот семя, и из него выросла ты». На это ребенок ответил: «И почему же я тогда не стала деревом?» С точки зрения человековедения, совершенно точный вопрос, поскольку ответ принимал во внимание только физическое тело и действующее в нем тело жизненных сил (согласно антропо-

софской терминологии). Но вопрос ребенка звучал по сути так: «Мама, а откуда я взялась?» Выросшая и ставшая матерью, женщина очень точно помнит эту ситуацию и свое разочарование из-за того, что вопрос не был понят.

Конечно, детям всегда было сложно найти понимание в таких вопросах (лучше всего их понимали бабушки старого склада), но сегодня они нуждаются в понимании, чтобы со своими новыми импульсами суметь укорениться на Земле. Поэтому перед взрослыми встает задача воспринимать такие вопросы по меньшей мере с душой, позволять им ожить в самих себе, подойти к уровню более глубокого сопереживания и хотя бы попытаться найти соответствующие ответы. При этом сегодняшним детям не так уж важно, что взрослый знает, что он прочитал или услышал. Он может быть для них проводником, только если приобрел собственный опыт как ищущий человек. Это собственное дети признают как истинное, и они обладают абсолютно безошибочным чувством истинности в этом смысле. Они чувствуют аутентичность учителя.

Во введении в «Учение о гармонии» Арнольд Шёнберг обобщает то, что волнует его как ищущего, — свой путь в новой временной ситуации: *«Самый благородный инстинкт — инстинкт познания — побуждает нас искать. И найденное в самых искренних исканиях ошибочное учение стоит все же выше, чем блаженная уверенность того, кто отстраняется от него, полагая, что он*

знает — знает, не проделав самостоятельного поиска! Это является для нас почти долгом — вновь и вновь размышлять о таинственных причинах влияния искусства. Но — вновь и вновь, вновь и вновь начиная с самого начала; вновь и вновь пытаюсь самостоятельно наблюдать и самостоятельно упорядочивать. Ничего, кроме явлений, не рассматривать как данность. Именно явления можно рассматривать как извечные с большим правом, чем законы, которые мы, по нашему мнению, открыли».

Очевидно, что Арнольд Шёнберг имеет в виду не тот пропагандируемый сегодня поиск новых познаний, а новый, непредвзятый поиск, направленный и на то, что считается давно известным, надежным знанием. Именно эта надежность затрудняет нам непредвзятый, свободный от предрассудков поиск, и здесь нам необходимо уже внутреннее усилие, чтобы увидеть нечто знакомое совершенно по-новому. У Серджиу Челибидаке, известного дирижера, мы читаем: *«В музыкальном смысле у меня только один враг — рутина. Если произведение играют слишком много и я замечаю, что больше не реагирую спонтанно, то беру партитуру, которую уже мог бы написать по памяти, и прочитываю ее перед сном так, как будто я ее еще никогда не слышал. Если мне это не удастся, я повторяю то же на следующий вечер. Но если мне удастся вести себя подобно ребенку, тогда может получиться удивительный концерт».*

Но как же прийти к способности переживать нечто знакомое опять как совершенно новое? С одной стороны, необходима исполненная любви самоотдача тому, что хочешь познать, с другой стороны, — сердечная радость поиска, радость первооткрывателя, которая как раз и свойственна маленьким детям.

Но давайте теперь взглянем на нечто совершенно другое.

ЧТО ТАКОЕ ДВИЖЕНИЕ?

Поразительный ответ или характеристику мы находим у Рудольфа Штайнера: *«Люди ведь создают всевозможные теории о материи и духе. Но в основе и материи, и духа лежит нечто высшее. И, собственно говоря, можно сказать: если это высшее приведено к покою, то это материя; если это высшее приведено в движение, то это дух».*

Можно скептически относиться к этому обобщающему высказыванию, но давайте все-таки однажды спросим себя: а что же такое движение? Откуда оно происходит? Где мы его обнаруживаем? Давайте при этом сконцентрируемся на движениях, свойственных человеку.

Откуда маленький ребенок научился сучить ножками? Вряд ли кто-нибудь скажет, что здесь были задействованы силы подражания, ведь кто же тогда был образцом для подражания? Это качество движения ребенок приносит с собой и развивает его, насколько это возможно, еще в материнском теле. В этом мире оно кажется несколько несоразмерным, вообще нецелесообразным. Оно является только выражением, но выражением чего?

Даже взрослый может поймать себя на том, что он производит такие движения, если хочет просто

спокойно расслабиться в озере, в море или хотя бы в бассейне (не переполненном людьми). Лежа на спине, чтобы сохранять свое положение с наименьшей затратой сил, он производит движения, подобные тем, которые делает сучащий ножками ребенок, только более *элегантные*, более соразмерные водному элементу. Можно ли представить себе элемент, которому движение ребенка не только соразмерно, но и подобно окружению и постоянно сообщается с ним? Конечно же, это не физический элемент. Может ли движение, которое приносит с собой ребенок, действительно проистекать из того, что было до рождения, из духовного? — Все это только поиск, движение мысли с целью немного ближе подойти к тайне движения.

Давайте проследим движение ребенка дальше: постепенно он учится приспособлять свои движения к земной силе тяжести и при этом неустанно тренирует себя во всех формах движения, которые необходимы для ходьбы, прыжков, балансирования и так далее. Ребенок не пропускает ни одного лежащего бревна, чтобы не потренировать свое чувство равновесия, и использует квадратную разметку тротуарной плитки, чтобы упражняться в разных вариациях прыжков. Движение остается одним из важнейших элементов жизни в детстве.

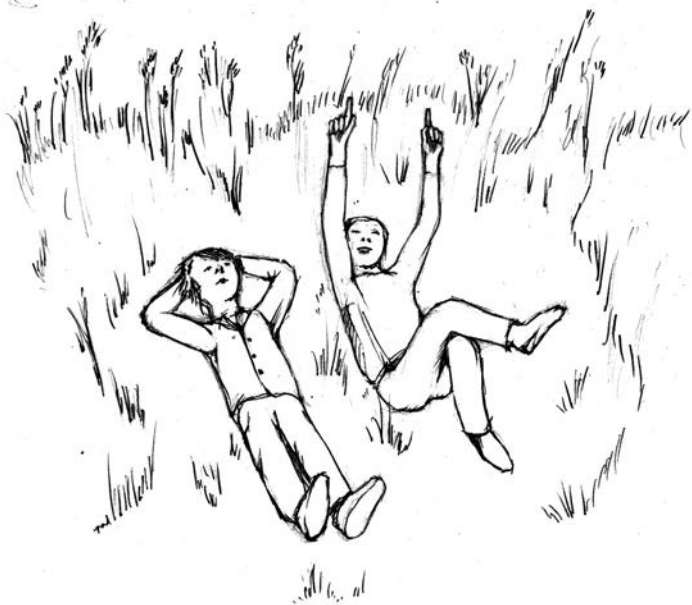
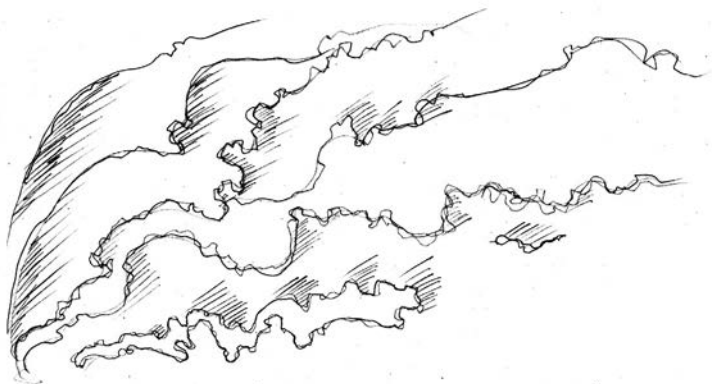
Если у ребенка телесные движения и движения души еще тесно взаимосвязаны, то у взрослого это уже не так. Что же происходит со временем с

силами движения? Иногда эти силы уплотняются, когда, например, ребенок некоторое время сидит и рисует и движения при этом осуществляются — иногда довольно энергично — только рукой, пальцами (конечно же, и глазами). Но чем ближе школьный возраст, тем больше ребенок оказывается в состоянии перенести движения внутрь и позволить им снова проявиться в фантазии, в счете, в формировании речи и т.д. Учитель, который произносит перед классом слово «садитесь», знает, что оно работает хорошо только в том случае, если уже высвободились внутренние силы движения. А поскольку сегодня дети часто обладают избытком двигательных сил (как мы могли бы истолковать это, исходя из вышесказанного?), то этот переход от внешнего движения к внутреннему требует особого внимания. В младших классах нужно вновь и вновь исходить из внешнего движения, концентрировать его, чтобы затем трансформировать во внутреннее движение. Для реализации этого процесса можно найти существенные практические советы у таких педагогов, как Пэр Альбум и Петер Валлер.

Но теперь и в мыслительных процессах должно действительно возродиться движение, ведь в знакомом нам «стационарном» мышлении, которое упорядочивает, измеряет, сравнивает, движение мысли по большей мере уже застыло. Например, мы можем ощущать скорость, но вряд ли можем ее *мыслить*. Мыслью мы в определенных точках

(даже если они и находятся очень близко друг от друга) измеряем отдельные отрезки пройденного пути и затраченное на них время. А речь идет как раз о том, чтобы мыслительно двигаться в процессах, в текущих и изменяющихся формах воды, в потоках и движениях в атмосфере, в фазах роста и развития царства растений, в операциях в числовом пространстве — вообще в творческой фантазии, которая, например, позволяет грамматике стать произведением искусства или создает новые мелодии и звучания в музыке.

Таким путем мы приходим — насколько умеем — в мир творящих сил, которые *вызывают явления*. И теперь круг замыкается — во внутренних душевных движениях мы снова находим духовное, о котором свидетельствуют телесные движения детей.



ЗАНОВО ОТКРЫВАТЬ МИР

Мы уже упоминали, что взрослым не так-то просто заново открывать мир исходя из своих внутренних сил. Часто мешают устоявшиеся понятия, традиционные, внушенные нам знания. Опять вспомним Шёнберга: *«...полагая, что он знает — знает, не проделав самостоятельного поиска...»*, — и перед нами встанет задача вновь обрести непредвзятость, не только там, где мы встречаем новое, неизвестное, но именно там, где мы стоим, как нам кажется, перед известным, хорошо знакомым, перед тем, с чем мы познакомились, как это часто бывает, односторонне, исходя из его проявления, — и которое теперь, будучи заключенным в понятие, занимает четко определенное место в нашей картине мира.

Рассмотрим в качестве примера музыкальный тон. Мы ведь знаем, что такое звук? Или все же нет? Мы знаем что-то о частоте колебаний, о связанной с ними высоте звука, об обертонах, но разве это уже звук? Может быть, звук — это нечто такое, что может нас внутренне глубоко затронуть? Почему мы с таким желанием слушаем именно этого виолончелиста, именно этого флейтиста, именно эту певицу или исполнительницу, играю-

щую на гобое? Может быть, потому, что именно у этого исполнителя звук такой одушевленный и так свободно раскрывается? По колебаниям ли и обертонам мы замечаем это? Или все намного глубже — благодаря тому, что в нас что-то освобождается, расслабляется вся мускулатура вокруг гортани и что-то (что же?) раскрывается в этой области?

Давайте снова попытаемся предаться процессу. От чего освобождается тон? От материи, которая заставляет его звучать? От металла, от древесины, от стекла, от человека? Разве мы не слышим это совершенно отчетливо, когда он не может окончательно отделиться от материи? Что же тогда освобождается, что находит своего носителя в колебаниях воздуха и теперь оказывается в состоянии формирующе вторгаться в материю, как мы можем видеть это не только в хладниевых фигурах, но и во многих других экспериментах? Возникают формы, подобные которым можно пережить в растениях (особенно в цветах) или в кремниевых остовах низших морских животных. С другой стороны, звук в общем возникает из мертвого материала: из древесины, из металла или из материалов, созданных при помощи огня — как, например, стекло или керамика. Существует ли здесь взаимосвязь? А что же с духовыми инструментами или человеческим голосом?

Давайте прервем эти совершенно еще не завершенные размышления. Как бы далеко мы ни

пришли, на пути поиска мы делаем разнообразные новые открытия — открытия, которые не описаны ни в одной книге, которые являются истинными и которые мы вновь и вновь будем делать вместе с детьми.

Но здесь можно возразить: ведь тогда дети никогда не научатся чему-то *правильному*! Наоборот! Мир явлений, всего, что можно измерить и взвесить, станет теперь интересней, так как включен в деятельность поиска, и память станет лучше, поскольку в памяти лучше запечатлевается все, что воспринято активным образом.

Следует привести еще два примера, чтобы очертить начало процесса поиска.

Почему вода в излучине реки всегда течет под гору? Разве любое другое тяжелое тело не скатывается по прямому пути вниз? Может быть, та же сила, которая всегда стремится придать воде форму капли, приводит в излучине реки к течению воды под гору? И как вода приобретает кристаллическую форму в снежинке при низких температурах? И вообще, почему вода не уплотняется при понижении температуры, как другие тела, а внезапно, превращаясь в лед, расширяется? Почему она *не сжимается*? (Сейчас уже найдено около сорока аномалий свойств воды по сравнению с другими жидкостями.) На что указывает этот феномен?

При таком способе размышлений даже самое простое и известное не будет для нас таким уж

само собой разумеющимся. Например, учитель в вальдорфской школе занимается с детьми рисованием *прямой* и *кривой*, прежде чем они начнут писать буквы, и это наверняка является хорошим предварительным условием для обучения письму. Но и здесь учитель прежде задаст себе вопрос: «Что же заключено в этих двух формах?» Вначале, конечно же, как данность существуют только эти две формы сами по себе — как праформы. И когда я рисую прямую, то мой рисунок является только частью бесконечной прямой, так как прямая сама по себе не имеет ни начала, ни конца. А кривая? Здесь уже сложнее. При известных условиях, продолжаясь далее, она образует круг. Но он тоже не имеет ни начала, ни конца. Является ли он также формой бесконечности? В любом случае, как бы я ни рисовал кривую, она будет разделять пространство (или плоскость) на *внешнее* и *внутреннее*, а они обладают совершенно разными качествами. Внешней своей частью форма указывает на нечто периферийное, внутренней — на нечто центральное. Снаружи можно провести касательные, внутри — нет. А прямая делит плоскость на две *равные* части.

Где же изначально встречаются нам эти две формы? Мы будем близки к истине, если в круговых и эллипсообразных движениях небесных тел увидим прообраз кругового движения, — и возможно, нужно рассматривать эту форму движения как первоначальную и преобладающую. Но есть

еще и кристаллическая структура первичной породы Земли и кристалла снега, а древние включали в систему орбит планет правильные многогранники Платона. Идет ли здесь речь только о соотношении пропорций орбит или же в этих формах проявляется нечто сверхчувственно-реальное? И вертикаль разве не выделяет человека среди остальных существ?

Как же действует такой подход учителя к учебному материалу? Он станет кое-что замечать; если его старания направлены таким образом, то с самого начала он встретит совершенно иное внимание учеников, даже если больше ничего не будет происходить. В этом смысле Рудольф Штайнер говорит о *действенном неуловимом влиянии* преподавания. С другой стороны, в том, как учитель оформляет упражнения, на что обращает внимание, какие образы находит для определенных форм, дети чувствуют, что он пытается подойти к области, которая в бессознательном или в полусознательном еще близка и хорошо знакома детям, и это создает ему само собой разумеющийся авторитет.



ПРАКТИКА

Но как же выглядит урок на практике? До сих пор мы рассматривали, как учитель прорабатывает материал. При этом в его наблюдения вливался некоторый опыт, еще не полученный детьми. Едва ли будет полезно, если учитель принесет в класс только результаты своих исканий. Вместе с классом он должен еще раз пройти путь ищущего познания, и благодаря участию учеников этот путь будет выглядеть каждый раз по-другому.

Перед учителем музыки, который постоянно феноменологически работал со звуком, стоит задача введения флейты в первом классе. Он сам удивлен: этот маленький инструмент — настоящая волшебная трубочка; в нее вдувают *воздух*, и наружу выходит *звук* — настоящее волшебство. Ученики пробуют извлечь особо красивый звук. Когда он самый красивый? Когда зачарован действительно весь воздух. И это можно слышать! Ухо, которое прислушивается к звуку, регулирует поток дыхания, и ребенок учится играть на слух. Так в первом или во втором классе можно достичь очень высокого качества образования звука. Но в то же время благодаря такому образу действий учителя в душе ребенка подспудно живет вопрос о сущности звука.

Перед классной учительницей стоит задача введения частей речи. Конечно же, самой учительнице они очень хорошо знакомы. Но она все же находит путь, чтобы хорошо знакомое увидеть еще раз совершенно по-новому. Она произносит перед детьми слово «дерево». Ученики смотрят растерянно: «И что же дальше с деревом?» — «Ничего — только дерево». Ученики продолжают настаивать. «Вы знаете, что это такое?» Конечно же, это знают все и начинают рассказывать все, что им известно о дереве; им приходит на ум все больше и больше сведений. Проходит полчаса. Учительница продолжает: «Дорогие дети, когда я вначале произнесла слово “дерево”, вы уже все это знали?» — «Да». — «Разве это не удивительно: я произношу одно слово из шести букв — и вы сразу знаете уже все, что связано с этим словом; вам нужно целых полчаса, чтобы описать мне все, что вы знали сразу же? Вы описали мне много действий: растет, цветет, плодоносит, распускает или теряет листья, образует корни и так далее — и все это заключено в маленьком слове “дерево”. Теперь я скажу вам еще одно слово из трех букв — “мир!”» Слышен смех. «Почему вы смеетесь?» — «Мы никогда не сможем рассказать всего». — «Но я ведь произнесла только маленькое слово из трех букв. Как же мы, люди, можем объединять так много в одном слове? Мы можем это делать, так как у нас есть голова — и поэтому эти слова называются “главными”»*.

* Нем. Hauptwörter — существительные, Haupt — голова, главный.
— *Прим. пер.*

Постойте, действительно ли этот термин когда-то возник именно таким образом? Я не знаю этого, но осознание внутреннего процесса при словообразовании приводит к такому результату, и одновременно выходит полярность микрокосмоса и макрокосмоса, которая и далее будет сопровождать детей в самых различных областях.

Из этой полярности (с одной стороны, «главное слово» — спокойствие, концентрация, полное осознание; с другой стороны, «слово-деятельность» — движение, действие, всецелое участие) теперь можно развивать с учениками самые разнообразные элементарные творческие упражнения. Грамматика становится произведением искусства.

Мы увидели, как учитель в сокровенных вопросах мира находит для себя *настоящие* вопросы, то есть такие вопросы, на которые сначала сам должен найти ответ. И сегодня натолкнуться на настоящие вопросы намного важнее, чем постоянно иметь наготове ответы. Ведь эти настоящие вопросы побуждают детей к самостоятельному поиску, пробам и открытиям — не только в школе, но и дома.

Доступ к подосновам мировых явлений будет, таким образом, действительно индивидуальным. «Правильно» и «неправильно» сначала играют второстепенную роль, но способ, с помощью которого тот или иной человек приходит к особым наблюдениям и открытиям, воспринимается с интересом как учениками, так и учителем.



Я САМ!

От одной мамы я услышал короткую историю. Они с маленькой дочерью собираются прогуляться. Шапочка, которую девочка обычно носит, лежит на полке, довольно высоко. «Я подам тебе твою шапочку», — говорит мама. Но тут в ответ звучит весьма определенное: «Я сама!» Мама некоторое время ожидает. Малышка приносит табуретку, ставит ее возле полки и начинает на нее взбираться. Мама слегка поддерживает дочку рукой. Только встав на табуретке в полный рост, малышка понимает, что смогла это сделать с маминной помощью. Она осуждающе смотрит на маму и слезает вниз. Начинается второе восхождение; теперь мама, конечно же, ведет себя совершенно нейтрально, но ребенок сам в какой-то ненадежный момент опирается на мамину руку. Снова девочка слезает с табуретки, отодвигает маму на метр в сторону и начинает третье восхождение. На этот раз все получается без чьей-либо помощи. Маленькая ручка протягивается вверх, но она слишком коротка, чтобы достать шапку. Плохо, что ни одна из завязок на шапке не свешивается вниз. Мама осторожно спрашивает: «Опустить тебе завязку?» На этот раз заметно явное согласие. Ухватив одну

из завязок на шапке, малышка старательно спускается, и вот наконец она уже стоит внизу с шапкой в руках, уверенная в себе.

Милая история о ребенке, одна из многих, которые вновь и вновь охотно рассказывают и слушают. Но о чем она говорит? Разве это «Я сама!» не симптоматично? Не звучит ли то же самое — я сделаю сам, найду сам, сам открою, сам изобрету! — из глубины детской души по отношению к учителю, когда он старается преподать ребенку то или иное? И насколько интереснее кажется ребенку, например, нотная грамота, если сначала он изобрел *собственный шрифт* для узнавания мелодий.

Конечно же! Но время! Ведь у нас нет столько времени, чтобы обратиться к различным путям и открытиям детей. Но самое удивительное, что время мы даже экономим. Во-первых, все выученное подобным образом запечатлевается в памяти намного надежнее и на более длительное время; во-вторых, в таких исследовательских путешествиях знакомятся с множеством других феноменов и закономерностей, которые позже превратятся в драгоценный опыт. Давайте посмотрим на небольшое упражнение на уроке музыки.

МЕТОД ИМПРОВИЗАЦИИ

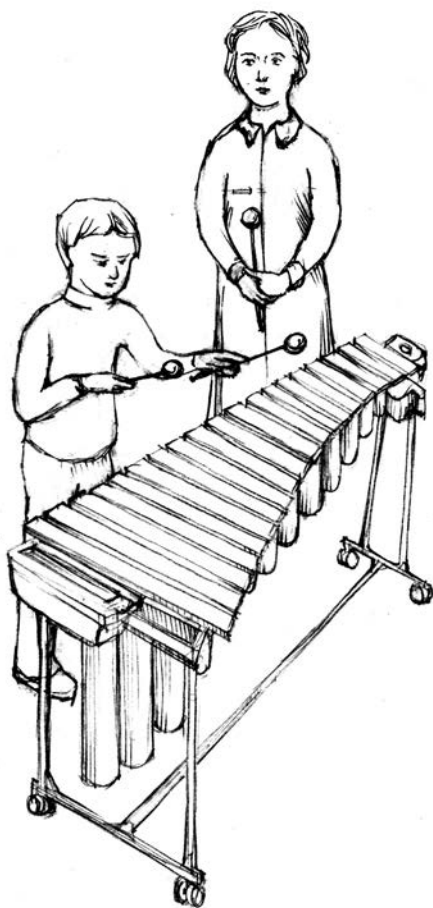
Два ученика четвертого класса должны вместе сочинить мелодию для маримбы. Каждый на одном дыхании проигрывает фразу, сравнимую со строчкой из стихотворения. Один начинает, второй продолжает и так далее. Как возникает напряжение, как возникает движение? Что означают короткие фразы, что означают длинные? Как это удастся — вместе создать напряжение? Переживая такой опыт, приобретаешь не только понимание музыки грегорианской эпохи или эпохи ренессанса, но и постигаешь внутренние силы, присутствующие в мелодии. Позже это облегчает также знакомство с современной музыкой.

Часто происходит так, что второй ученик, продолжающий музыкальную фразу (может быть, это чересчур робкая ученица), проигрывает ту же самую фразу, но на тон ниже. Здесь мы уже видим секвенцию. Какое воздействие она оказывает, как следует ее подхватывать, чтобы она не отделялась, становясь самостоятельной? Насколько по-другому звучит мелодия, если второй ученик просто повторяет ту же самую фразу? Почему в музыке существуют повторения? Что меняется для слушателя, если он слышит повторение мелодии?

Здесь возникают настоящие вопросы, на которые учитель тоже не всегда может дать прямые ответы. Радость открытия охватывает класс.

Теперь учитель замечает, что если в течение длительного времени активно заняты только двое из двадцати или большего числа учеников, это себя не оправдывает. Он выстраивает своеобразную сюиту. Кто-то играет прелюдию, которая должна закончиться определенным состоянием напряжения. Потом следует мелодия, которую играют двое, подхватывая кое-что из прелюдии. Затем играют интермеццо — возможно, это будет музыкальное движение в небольшом диапазоне с квинтовым сопровождением. Далее снова следует мелодия в исполнении двух других учеников и в завершение — кода, которая по возможности еще раз подхватывает что-то из услышанного и приходит к покою. Ученики сами будут развивать собственные идеи, исходя из того, что они с желанием будут вплетать мелодии, самостоятельно сочиненные дома (но это не должно быть обязательным домашним заданием).

Это пример из музыки. Но разве не очевидно, что подобным образом можно действовать, преподавая, например, грамматику, или математику, или даже такой предмет, как история? Когда речь идет о внутренних импульсах, о потоках, о развитии, ученики могут формирующим образом вносить что-то свое. Здесь факты тоже тем надежнее останутся в памяти, чем больше ученики прослеживали их возникновение в собственных внутренних процессах.



ЗАДАЧА ОШИБКИ

Конечно же, в таких опытах часто случаются накладки и ошибки. Но они, по меньшей мере, настолько же важны, как и хорошо удавшиеся решения. Представим, что ученица играет мелодию, которая на восходящем движении стремится к тонике, но не доходит до октавы. Весь класс внутренне слушает желаемый, но не появившийся звук. Такие переживания отпечатываются сильнее, чем мечтательное восприятие *правильного*. Существуют прекрасные мелодии, в которых происходит нечто подобное. Учитель обращает на это внимание учеников. В каких условиях такое может произойти?

Другой случай. Ученик играет мелодию в сопровождении квинты *соль—ре*. Итак, *соль* является основным тоном. От волнения ученик начинает с ноты *ля* и сразу же хочет еще раз сыграть с начала. Но это запрещено, мы ничего не можем изменить в прошлом. Учитель спрашивает класс, что же делать с таким вступлением. В итоге многие выступают за то, чтобы продолжить звук вниз до ноты *соль*; таким образом возникает задержание, которое играет большую роль в романтизме (об этом дети узнают позже). Мотив, развивающийся из этого задержания, может повторяться на различных уровнях и этим накладывает свой от-

печаток на всю мелодию. Из ошибки в самом начале возникает характерный мотив.

А если в *фа-мажоре* по ошибке звучит *си* вместо *си-бемоль*? Здесь как раз могла бы возникнуть модуляция. В этом случае ее сразу же можно было бы ввести, если для этого уже подоспело время.

Такой методический путь применим практически во всех предметах. Неудачам и ошибкам нужно уделять больше внимания, потому что в вышеупомянутом смысле они часто могут быть источником нового опыта. И это почти всегда возможно, если оставаться подвижным. Обнаруженная ошибка часто содержит двоякое значение: с одной стороны, более четко распознается правильное; с другой стороны, ошибочный путь оказывается правильным, по меньшей мере, в другом месте. Ошибка расширяет опыт.

Невысказанное требование детей к учителю — позволь нам делать самим, самим искать, самим делать открытия — должно быть основой любой подготовки к уроку. Если учитель входит в класс с самостоятельно найденными *настоящими вопросами*, то сотрудничество с детьми будет очень индивидуальным, и действительно индивидуальное преподавание возможно только на этом пути. Искусство учителя состоит в том, чтобы все возникающее на таком живом уроке заключать во взаимосвязи и формировать в образ, в который вливается потом и его собственный опыт. Это не совсем легкое начинание, но ведь мы в итоге говорим и об *искусстве воспитания*, а искусству как раз предшествует множество упражнений.

ПРАВИЛЬНЫЙ МОМЕНТ

Выше мы попытались охарактеризовать тот момент, в котором находится современное человечество, вывести его последствия (прежде всего для педагогики) и в итоге приобрести понимание внутренних импульсов детей, живущих в наше время.

Теперь давайте еще раз обратим наше внимание на уровни развития, проявляющиеся в подрастающем ребенке. При этом я хочу остановиться только на некоторых аспектах, вызревших в процессе музыкальной работы и опыта и имеющих особое значение в наше время с вышеописанных точек зрения.

Вопреки распространенному мнению, развитие ребенка не происходит таким образом, что способности непрерывно растут и поэтому требования учителя могут постепенно повышаться. В определенное время в детях созревают предрасположенности, из которых — если учитель их задействует — возникают удивительные способности. Можно сказать, что эти способности вырастают из определенного рода *начальной силы* и только в этот момент могут развиваться в таком объеме, сопровождаясь сильной волей к учебе. Со временем они снова отступают на задний план и освобождают

место для новых пробудившихся потребностей и созревших способностей. От былых достижений что-то всегда переходит в привычки и конституцию, зачастую скрытым образом.

Часто можно слышать возражения, что в наше время картина таких ритмов развития из-за всеобщей акселерации изменилась до неузнаваемости. Я не смог этого увидеть в моей учительской деятельности на протяжении почти тридцати лет и вижу еще большее подтверждение этих ритмов, посещая сегодняшние школы.

Едва ли такие ритмы могут быть искажены различными влияниями извне — внимательный учитель или воспитатель почти всегда к определенному моменту сквозь эти искажения может отчетливо воспринимать ритмичные тенденции развития.

У детей в возрасте прихода в школу мы все еще можем видеть стремление к преобразованию внешних движений конечностей во внутренние душевные движения, например в счете, в формировании языка и в музицировании. Мы все еще можем замечать, как дети в игре чувствуют свое родство с теми силами, которые обуславливают единство мира, как дети радуются, когда и учитель получает опыт в этой сфере. Удивительно, с каким сильным самосознанием и все большей уверенностью дети выступают сегодня навстречу учителю.

Если дети вышеописанным образом переживают учителя как проводника, появляется новое

взаимоотношение учитель—ученик. Ученики проявляют по отношению к учителю глубокое доверие (следуя способу выражения Рудольфа Штайнера, можно обозначить его как *ощущение авторитета*), одновременно в высшем смысле являясь его партнерами. В любом случае учитель не должен ничего *приводить в порядок* для детей, но посредством образного языка, которым лучше всего выражаются все духовные процессы, проникать вместе с ними в тайны мира и при этом вновь и вновь переживать, насколько просто можно в итоге представить внешне сложные события.

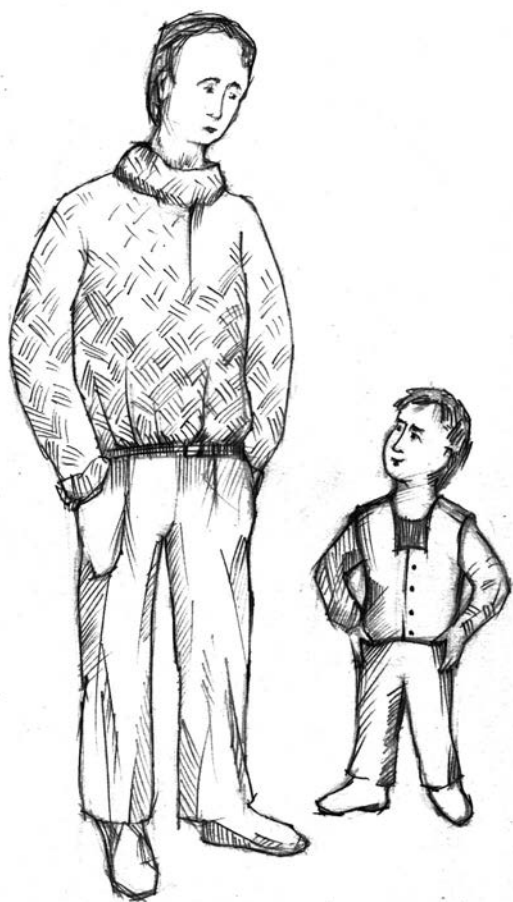
ОДИНОКИЙ И НЕПОВТОРИМЫЙ

На разносторонне описанную *педагогическую* ситуацию после девятого года жизни можно пролить особый свет, если связать ее с вышеупомянутым этапом развития человечества. С одной стороны, отстраненность от мира (и от окружающих ребенка людей) создает определенное чувство одиночества, которое часто сопровождается подсознательным страхом и которое компенсирует учитель, предоставляя ребенку возможности общаться и достигать соглашений. С другой стороны, это одиночество также несет в себе силу, которая выражается в ощущении *неповторимости*. У одних детей эта сила проявляется почти сама собой, для других учитель должен создать условия, чтобы возникло переживание *незаменимости*. У каждого ребенка можно обнаружить качества, которые отличают его от других, даже если эти качества еще едва проявлены. Но тогда ребенок вдруг начинает выполнять свои задачи с новыми импульсами, новой силой и большей уверенностью.

На важность этого факта обращает наше внимание наблюдение Рудольфа Штайнера о жизни после смерти: «*[После смерти] появляется способность равномерно расширяться во весь мир и*

наблюдать нечто, что представляет собой пустоту в мире. И из этого возникает ощущение — это твое место в мире, место, простирающееся изо всех далей и принадлежащее тебе. Появляется чувство, именно из этой пустоты, что ты имеешь смысл для всего мира, что каждое отдельное человеческое существование (конечно же, сначала это возникает как объяснение для самого себя) должно быть здесь. Это место осталось бы навсегда пустым, если бы я его не занял, — так говорит себе каждая душа. Это ощущение, что каждому, каждому человеку принадлежит выделенное для него место во вселенной, это необычайно внутренне согревающее ощущение возникает из такого наблюдения: здесь весь мир, и весь мир словно из симфонии выделил отдельную ноту, которой является человек и которая должна быть здесь, иначе мир не смог бы существовать. Это ощущение, которое возникает из ретроспективного взгляда на переживание смерти. Оно остается, так как несет преимущественно Я-знание, самосознание между смертью и новым рождением».

Если сегодня на Земле действительно отражаются соотношения, возникающие после смерти, то для нашего времени очень важно также и познание индивидуального предназначения человека, к тому же в современных общественных отношениях у отдельного человека слишком легко возникает чувство «во мне не нуждаются».



СМЕНА ПОЗИЦИИ ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ

Часто мы также упускаем еще одно качество, которое проявляется около 12-го года жизни. Рудольф Штайнер обращает на это внимание: *«Следует пытаться много обучать ребенка тому, чтобы в своей речи он обращал внимание, когда выражает свое собственное мнение и когда сообщает мнение другого. То же самое и в том, что дают ребенку для написания: пытаются вызвать у него четкое различие между тем, что он думает и видел сам, и тем, о чем говорит со слов другого».*

С одной стороны, здесь идет речь о грамматике. С другой стороны, просто удивительно, с какой увлеченностью ученики принимают участие в такой смене позиции, будь то в области мыслительно-описательной или же в области музыкальной, где дети в большинстве своем в состоянии не только осилить каждый голос в полифоническом многоголосье, но и одновременно воспринимать другие голоса во время пения.

Радость от овладения такой способностью постепенно блекнет, и среди людей зрелого возраста найдутся лишь немногие, кто смогут без труда перенестись в другую точку, если только они заново

не выработали в себе сознательно это умение. Если поразмыслить над тем, что означает такое свойство для будущей социальной жизни, о том, что для исследования в духовном необходимо умение рассматривать объект восприятия с различных точек, тогда временной период, приходящийся приблизительно на пятый класс, можно будет с радостью использовать для развития этой способности.

ИМПУЛЬСЫ БУДУЩЕГО

Итак, для этого времени — Рудольф Штайнер называет его *земной зрелостью* — большое значение имеет то, что учитель, насколько ему это удастся, за защитным фасадом юного человека воспринимает импульсы будущего, пробивающиеся из подсознательного и полусознательного как воспоминание о периоде до рождения и стремящиеся теперь стать действительными в земной жизни.

После длинного разговора я однажды спросил ученика: «Ты уже знаешь, что хочешь делать в жизни позже?» Последовал ответ: «Да, с людьми или что-то такое». Совершенно неопределенный ответ с точки зрения практической жизни. Но уже можно услышать, что в этом юном человеке живет сильный импульс, ждет своей реализации его жизненная задача.

Воспринимать внутренние импульсы и вопросы подростков учитель сможет лучше, если сам проработает отрезок будущего, сам проберется вперед к настоящим вопросам мира и бытия, сам сможет все более и более пронизывать волей свое восприятие и познание. В таких устремлениях, мне кажется, и заключается то, что действительно *соответствует времени* — то, чего оно от нас требует.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ АККОРД

В сказках мы вновь и вновь встречаем следующий мотив: чтобы избежать несчастья, добры молодцы (зачастую это сыновья короля) должны бодрствовать всю ночь на могиле или в поле. Это удается немногим. Но если это кому-то удастся (почти всегда это младший сын), то перед ним открывается полный преград путь, в конце которого он получает принцессу. Он созрел для будущих заданий. Так же и в Новом Завете часто можно встретить требование «Бодрствуйте!» — как напоминание о необходимости быть пробужденным там, где до сих пор мы пребывали в мечтательном, полусонном состоянии. Это бодрствование является условием исполнения задач будущего. В наше время можно заметить, что нападки на свободу человека оказываются наиболее успешными там, где бодрствующее сознание в душевно-духовном еще не достаточно преобладает.

Поэтому мы попытались представить возможные методы, благодаря которым большая часть творческой активности и воли соединяется с мыслительным процессом. Если мы направляем наше познание на процессы, на действующие силы, то воля в мышлении, как уже упоминалось, является

совершенно необходимой. То, что находится в процессе, в движении, мы можем охватить только посредством душевной деятельности, которой также присуще движение, и это воля, которая теперь уже пронизана сознанием.

Сказки показывают нам, что эта воля может оказаться совершенно необходимой. Кто не знает сказку о скатерти-самобранке и кто не радовался дубинке, выпущенной из мешка? Душевную пищу, духовное богатство действительно можно вернуть только посредством воли — здесь она представлена в образе дубинки. И младший сын, столляр, в этой сказке тоже бодрствует ночью.

Всякое знание, всякое духовное достояние рождает, часто незаметно, чувство власти. Если учитель постарается теперь по-новому, непредвзято взглянуть на все, что ему уже давно известно, попытается вначале отодвинуть в сторону все, что знает о предмете, то заметит, как сразу же развеется некое чувство власти. Отказ от этого чувства сразу же будет воспринят учениками с соответствующим настроением. Этот отказ подобно вихревому потоку притягивает учеников и освобождает в них собственную активность и радость исследования. Творческий поток благодаря тренировке глубокого рассмотрения, подвижного мышления, благодаря активной совместной работе пронизывает теперь и научное познание. Как и в искусстве, такое познание всегда носит индивидуальный характер.

Это замечается повсеместно, и именно поэтому во многих школьных проектах основной акцент делается на индивидуальную, креативную деятельность. В своей книге «Школа может получиться» Энья Ригель передает свой школьный опыт, и читатель может почувствовать то вдохновение, которое пронизывало школу Хелене Ланге в Висбадене, когда основным педагогическим направлением в ней сделали собственную активность учеников в ее разнообразных формах и пробудили радость открытий.

Такие педагогические и методические начинания с самого начала заложены в вальдорфской педагогике как ее основная концепция. Вспомнить об этом в связи с современной ситуацией, в которой происходит столько бурных событий, и именно в духовной сфере, как раз и было задачей этого небольшого очерка. Мне хотелось бросить пробужденный взгляд на часто невысказанные ожидания нового поколения детей и подростков и поставить вопрос о том, что же является истинно современным.

Автор цієї книги, відомий композитор і педагог з 30-річним стажем, звертає нашу увагу на особливості, притаманні мистецтву сучасної доби, і знаходить їхній взаємозв'язок з тими відмінностями, що спостерігаються в теперішніх дітях у порівнянні з попередніми поколіннями. Ці факти вимагають від учителя переосмислення своїх педагогічних завдань та методів викладання.

Книга може бути цікавою для педагогів, музикантів та батьків.

Науково-популярне видання

ВЮНШ Вольфганг

Я САМ!

Чи розуміємо ми послання дітей?

Видання друге
Російською мовою

*Переклад з німецької Наталі Джіоєвої
Літературна редакція Лариси Дмитришиної
Корекція та верстка Сергія Копила*

*Головний редактор Олена Коллюхова
Директор видавництва Наріне Мальцева*

Підписано до друку 29 січня 2015.
Формат 84×108/32. Папір офсетний. Шрифт SchoolBook.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 3,36.
Наклад 1000 прим. Зам. №

Видавництво «НАІРІ».
02140, Київ, пр-т Бажана, 24/1–100.

www.nairi.org.ua
nairi2005@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4805 від 5.12.2014.

Виготовлено:
ПП «ЮНИСОФТ»,
вул. Морозова, 136, м. Харків, 61036.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3461 від 14.4.2009.
www.ttornado.com.ua