

РУДОЛЬФ
ШТЕЙНЕР

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СОВЕТЫ
В СВОБОДНОЙ
ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ.
Штутгарт, 1919—1924

Том II

Переводы из полного издания
трудов Рудольфа Штейнера

2001к
10760

Рудольф Штейнер

Педагогические советы
в Свободной
вальдорфской школе.
Штутгарт, 1919 — 1924

Том II

Третий и четвертый годы существования школы

Перевод Михаила Случа

Москва

"Парсифаль"

Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики

2000

612.282

Штейнер Р. Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе. Штутгарт, 1919—1924. Том II. Перевод [с нем.] М.И. Случа. — М., Парсифаль, 2000. — 336 с.

Данный том — второй в ряду трехтомной публикации так называемых "конференций" учителей первой вальдорфской школы (г.Штутгарт, Германия). На этих педагогических совещаниях Рудольф Штейнер отвечал на самые злободневные вопросы текущей педагогической работы школы в первые годы ее существования (1919—1924).

Во втором томе собраны записи, сделанные в третий и четвертый годы.

Виньетка на обложке — по эскизу Рудольфа Штейнера

Издание книги осуществлено по:

R.Steiner

Konferenzen mit den Lehren der Freien Waldorfschule
in Stuttgart 1919 bis 1924

Zweiter Band

Rudolf Steiner Verlag

Dornah / Schweiz

4. Auflage, 1975

(GA 300*)

ISBN 5-85251-059-9

© Перевод, оформление —

"Парсифаль"

(Издательство Московского Центра
вальдорфской педагогики), 2000



Содержание

Педагогические основания вальдорфской школы. Рудольф Штейнер	5
Конференции:	
16 июня 1921 г.	14
17 июня 1921 г.	19
11 сентября 1921 г.	37
16 ноября 1921 г.	45
14 января 1922 г.	60
15 марта 1922 г.	66
28 апреля 1922 г.	82
10 мая 1922 г.	94
20 июня 1922 г.	97
21 июня 1922 г.	106
22 июня 1922 г.	116
4 июля 1922 г.	125
6 октября 1922 г.	135
15 октября 1922 г.	143
28 октября 1922 г.	166
24 ноября 1922 г.	193
5 декабря 1922 г.	207
9 декабря 1922 г.	215
17 января 1923 г.	232
23 января 1923 г.	243
31 января 1923 г.	256
6 февраля 1923 г.	274
14 февраля 1923 г.	295
1 марта 1923 г.	313
8 марта 1923 г.	323
Хронологическая таблица:	
ноябрь 1919 — апрель 1921 года	328

Так получилось, что участники педагогических советов были знакомы с антропософией, прослушали три основных педагогических курса: "Общее учение о человеке как основа педагогики", "Искусство воспитания. Методика и дидактика" и "Семинарские обсуждения", а также другие курсы лекций по педагогике, прочитанные Рудольфом Штейнером для учителей вальдорфской школы: "Познание человека и построение преподавания", 1921 г., "Медитативно разработанное учение о человеке", 1920 г., "Вопросы воспитания в подростковом периоде" и "О художественном построении преподавания", 1922 г., "Побуждения к внутреннему осмыслению профессии учителя", 1923 г. Поэтому только знакомство читателя с вышеуказанными работами является предпосылкой для вынесения суждения как в отношении целого, так и по поводу отдельных обсуждаемых вопросов.

Стенограммы педагогических советов первоначально не предназначались для публикации. Следует иметь в виду, что в непрочитанных Рудольфом Штейнером и отчасти неполных записях могут содержаться ошибки.

Педагогические основания вальдорфской школы

Рудольф Штейнер

Те взгляды, которые Эмиль Мольт стремится осуществить посредством вальдорфской школы, связаны с совершенно определенным воззрением на социальные задачи современности и ближайшего будущего. Из этого воззрения и должен вырастать дух, в котором строится данная школа. Она включена в промышленное предприятие. То место, которое отведено современной индустрии в развитии общественной жизни человечества, накладывает свой отпечаток и на реалии новейшего социального движения. Родители, доверившие этой школе своих детей, могут только ожидать, что их детям будет привито трудолюбие, которое так ценится в рамках этого движения. Таким образом, необходимо было при основании школы исходить из таких педагогических принципов, которые коренились бы в требованиях современной жизни. Дети должны быть воспитаны людьми, которые соответствуют требованиям, стоящим перед каждым человеком, из какого бы общественного слоя он ни происходил. В устройстве такой школы должно отразиться то, чего требует от человека практика современной жизни. В детях посредством воспитания и преподавания следует пробудить тот дух, который должен господствовать в нашей жизни.

Если в педагогических воззрениях, на которых будет строиться вальдорфская школа, возобладает чуждый жизни дух, это будет иметь роковое значение. А сегодня это имеет место слишком часто. Достаточно лишь почувствовать, какую роль в разрушении цивилизации сыграло распространение в течение последних столетий материалистического настроения и образа жизни. Подталкиваемые этим чувством, люди стремятся внести в управление общественной жизнью идеалистическое настроение. Кто направит свое внимание на развитие

воспитания и преподавания, тот увидит, что реализацию этого настроения стремятся увидеть прежде всего там. Недостатка в доброй воле нет — этого факта нельзя не признавать. Эта воля, употребленная по назначению, может сослужить неоценимую службу, причем именно в тех областях, где речь идет о концентрации человеческих сил для реализации таких предприятий, осуществление которых требует создания новых предпосылок. Однако именно в таком случае необходимо указать на то, что даже самая лучшая и благая воля может ничего не дать, если при реализации не учитываются в полной мере все связанные с существом дела предпосылки.

Тем самым обозначено одно из тех требований, учет которого столь необходим сегодня при основании такого учреждения, каковым должна стать вальдорфская школа. В педагогическом и методическом подходах этой школы должен господствовать идеализм; но такой идеализм, который в состоянии пробудить в подрастающих учениках силы и способности, необходимые им в дальнейшей жизни: любовь к работе во имя других и умение создать себе прочное положение в жизни.

Педагогика и методика только тогда смогут удовлетворять такому требованию, когда они будут основываться на настоящем познании подрастающего человека. Люди требуют сегодня воспитания и преподавания, ориентирующихся не просто на одностороннее знание, а на умение, не просто на развитие интеллектуальных задатков, а на воспитание воли. Правильность этой мысли не может быть подвергнута сомнению. Правда, волю и лежащий в ее основе здоровый душевный склад нельзя воспитать, не развив взглядов, которые пробудят в душе и воле человека продуктивные импульсы. Ошибка, которая часто совершается в современности, состоит не в том, что в ребенка вкладывается слишком много или слишком мало новых идей, а в том, что этим культивируемым иде-

ям недостает крепости и жизненного напора. Кто полагает, что волю можно сформировать, не укрепляя оживляющие ее импульсы, тот предается иллюзии. Ясность именно в этом пункте — вот задача современной педагогики. Такое ясное видение проистекает лишь из глубоко жизненного познания *целостного* человека.

Вальдорфская школа задумывалась как школа, ученики которой будут воспитываться и обучаться таким образом, чтобы все учебные цели, весь учебный план строились на живущем в душе каждого учителя понимании существа *целостного* человека, в той мере, в какой это возможно в настоящих условиях. Само собой разумеется, что дети на отдельных школьных ступенях должны достигать уровня, соответствующего всем современным требованиям. Но внутри этих рамок учебные цели и учебные планы должны строиться, исходя из упомянутого познания человека и жизни.

Ученик находится в школе в период, когда в его душе совершается значительная перемена. В период от рождения до шести-семи лет ребенок предрасположен к ориентации на ближайшее человеческое окружение и формированию собственных сил, исходя из инстинкта подражания. Затем душа ребенка становится открытой для сознательного принятия того, что воздействует на него со стороны учителя и воспитателя и опирается в его душе на чувство естественного авторитета. Это чувство авторитета вырастает в ребенке из смутного чувства, что в воспитателе, в учителе живет нечто такое, что должно со временем жить и в нем самом. Невозможно быть учителем и воспитателем, не отдавая себе полного отчета в том, как происходит этот переход от стремления к подражанию к способности восприятия, основанной на естественном чувстве авторитета в самом широком смысле этого слова. Мироззрение современного человека, основанное на простом понимании природы, не осознает в полной мере та-

кие факты человеческого развития. Необходимое внимание на них способен обратить только тот, кто чувствует тончайшие проявления человеческого существа. Именно такие чувства должны господствовать в искусстве воспитания и преподавания. Именно такие чувства должны формировать учебный план, они должны жить в том, что объединяет педагогов и воспитанников. Действия педагога должны лишь в самой малой степени подчиняться общим нормам абстрактной педагогики; в каждое мгновение своей деятельности педагог должен исходить из живого познания существа развивающегося ребенка. Можно, конечно, возразить, что такое живое воспитание и преподавание не выдержит испытания большими классами. В определенных рамках такое возражение, разумеется, правомерно; но тот, кто пытается распространить его на все случаи, тем самым только доказывает, что говорит с точки зрения абстрактной, нормативной педагогики. Основанное на реальном познании человека живое искусство воспитания и преподавания действует с силой, пробуждающей в каждом ученике ответную реакцию, исключаящую необходимость в непосредственном, "индивидуальном" подходе для фиксации его внимания на предмете урока. Можно так подать материал, что ученик сам индивидуально воспринимает его. Для этого необходимо только, чтобы действия учителя были пронизаны настоящей жизнью. Кто имеет вкус к истинному познанию человека, для того подрастающий ребенок становится настолько грандиозной загадкой, что поисками ее решения он пробуждает сопереживание самого ученика. А такое сопереживание гораздо продуктивнее всякого "индивидуального" подхода, который к тому же сразу парализует любую собственную инициативу воспитанника. Поэтому с определенной уверенностью можно утверждать, что большие классы с учителями, живущими всей полнотой жизни, пробужденной реальным познанием человека, покажут результаты, превосходящие ре-

зультаты маленьких классов, в которых учителя работают по канонам нормативной педагогики и потому неспособны развернуть в такой же мере жизнь в классной комнате.

Не столь ясно выраженное, но для искусства воспитания и преподавания не менее важное, чем происходящее в шесть-семь лет, превращение происходит для пытливого взгляда на рубеже девятого или десятого года. В это время чувство "я" обретает форму, которая сообщает ребенку определенное отношение к природе и к окружающему миру, позволяющее говорить теперь об отношении вещей и процессов друг к другу, тогда как ранее ребенок проявлял интерес почти исключительно к отношению вещей и процессов к самому человеку. Подобные факты человеческого развития должны привлекать пристальное внимание воспитателя и учителя. Если удастся внести в мир представлений и ощущений ребенка то, что совпадает с направлением его развития, то вам удастся так укрепить ребенка, что это укрепление станет для него источником сил в течение всей последующей жизни. Если же вы на некотором отрезке человеческой жизни работаете наперекор силам развития, то вы тем самым ослабляете человека.

В познании особых требований различных возрастных ступеней ребенка заключен фундамент настоящего учебного плана. Здесь же можно найти и основу для различных подходов к рассмотрению учебного материала. До девяти лет следует познакомить ребенка со всем, что благодаря культурному развитию вошло в человеческую жизнь. Поэтому как раз первые школьные годы следует употребить на обучение чтению и письму; но эти уроки следует построить таким образом, чтобы это соответствовало существу развития ребенка в этом возрасте. Если изучать предметы так, что обращается одностороннее внимание на интеллект ребенка и на абстрактное приобретение навыков, то наносится ущерб развитию воли и души. Если же обучать ребенка так, что в деятельность

вовлечена вся человеческая природа, то развитие происходит многосторонним образом. В детском рисунке, в примитивной живописи, в деятельности находит свое выражение весь человек. Поэтому следует выводить письмо из рисунка. Из форм, в которых проявляется детское художественное чувство у ребенка, постепенно выводятся формы букв. Из деятельности, которая, будучи художественной по своей природе, притягивает к себе всего человека, постепенно развивается письмо, являющееся уже интеллектуально осмысленным делом. И только из письма возникает чтение, уже очень сильно направляющее внимание в сторону интеллектуального.

Если вы понимаете, каким образом из детского художественного воспитания вырастает интеллектуальное, то вы отведете искусству в первые школьные годы достойное ему место. Вы сможете правильно включить музыку, и даже ваяние, в целостную картину преподавания, соответствующим образом связав с искусством телесные упражнения. Вы сделаете гимнастику и подвижные игры выражением чувств, возбуждаемых музыкой или чтением стихов. На место простых анатомических и физиологических движений встанет эвритмия — осмысленное движение. И вы увидите, сколь мощный импульс формирования воли и души заложен в художественном построении преподавания. Но действительно плодотворно смогут работать подобным образом только те учителя, которые, вооружившись познанием человека, охватили ту взаимосвязь, которая существует между методами их преподавания и развивающимися в определенный период жизни ребенка силами. Настоящим педагогом является не тот, кто усвоил для себя науку обращения с детьми, а тот, в ком благодаря познанию человека *проснулся педагог*.

Для развития жизни души имеет большое значение то обстоятельство, что до девяти лет ребенок относится к миру таким образом, что дает полную волю силам своей фантазии.

Если воспитатель не является фантастом, то он не превратит в фантаста и ребенка, оживив в его душе, в сказочных историях, мир воздуха и звезд, растений и животных.

Попытка, исходя из материалистических соображений, распространить на что только возможно метод наглядного обучения, безусловно правомерный в определенных границах, не учитывает, что в человеческом существе должны быть развиты также и такие силы, которые не могут быть переданы через чистое наблюдение. Так, усвоение некоторых вещей чисто “на память” стоит в определенной связи с силами развития, действующими в возрасте от 6—7 до 14 лет. На этом свойстве человеческой природы должно строиться обучение арифметике. Именно оно может послужить развитию сил памяти. Когда не учитывают это обстоятельство, тогда как раз в преподавании арифметики наглядный элемент начинает чересчур сильно выступать на первый план.

В похожее заблуждение можно впасть, если ежесекундно боязливо оглядываться на то, насколько ребенок способен понять сообщаемое ему учителем. Конечно, в основе здесь лежит забота о ребенке. Но при этом не считаются с тем, что происходит с человеком, когда в более позднем возрасте он оживляет в своей душе то, что ранее заучил просто на память, и вдруг обнаруживает, что теперь понимает это уже сам, просто в силу прожитых лет и приобретенного опыта. При этом необходимо преодолеть безучастное отношение учеников к разучиваемому на память материалу, — чего в этом случае так боятся, — активным и живым стилем работы учителя. Если учитель всем своим существом погружен в преподавание, то он в состоянии дать ребенку то, что тот, в более позднем возрасте, с радостью сумеет вполне осознать. И в этом позднейшем переживании осознания заключен источник постоянного жизненного укрепления. Если учитель может работать в этом направлении, то он оказывает ребенку неоценимую ус-

лугу на всю последующую жизнь. И при этом он сможет обойти проблему превращения "наглядного обучения" с чрезмерной ставкой на понимание в сплошную банальность. "Наглядному обучению" следует учитывать самостоятельную деятельность ребенка. Ребенок выйдет из детского возраста, а плоды "наглядного обучения" вряд ли сохраняют свой вкус. Сила же, рождаемая в ребенке живым огнем учителя при обращении к вещам, лежащим в некотором смысле за пределами детского понимания, остается с человеком на всю жизнь.

Если учитель, по достижении учениками девятилетнего возраста, обращается к природным описаниям, почерпнутым из растительного и животного мира и составленным так, что из форм и жизненных процессов нечеловеческого мира становятся понятными жизненные формы и явления мира человеческого, то он пробуждает в детях силы, которые в данном возрасте стремятся раскрыться из глубин человеческого существа. Характеру переживания "я" в этот период соответствует такое рассмотрение растительного и животного мира, которое видит собранными в человеческом существе, как в своеобразной вершине, в гармоническом единстве те качества и приспособления, которые разбросаны природой по многочисленным животным видам.

На двенадцатом году в человеческом развитии снова наступает переломный момент. Человек созревает до развития тех способностей, благодаря которым он скорее всего может быть приведен к пониманию того, что находится в мире вообще вне всякой связи с человеком, а именно к пониманию минерального царства, мира физических фактов, погодных явлений и т.д.

Как из подобных упражнений, которые строят, всецело исходя из понимания природы человеческого стремления к деятельности, без оглядки на цели практической жизни, можно развить другие элементы, целиком и полностью вытекает

из познания этапов человеческой жизни. Затронутые здесь отдельные разделы учебного материала могут быть дополнены и распространены на все, что следует сообщить воспитаннику вплоть до его пятнадцатилетия.

Не следует опасаться, что при таком подходе, основанном на внутреннем развитии человеческого существа, ученик выйдет в жизнь с чуждыми ей взглядами и устремлениями. Дело в том, что и сама человеческая жизнь построена исходя из закономерностей внутреннего развития, и человек в том случае успешнее всего вступит в эту жизнь, если в результате своего развития он сумеет соотнести себя с тем, что предшествующие ему поколения, исходя из такого же рода развития, сумели внести в развитие цивилизации. Впрочем, для того, чтобы обе стороны — развитие ребенка и внешнее культурное развитие — пришли в согласие, требуются такие учителя, которые не замыкаются в рамках профессионально ориентированного воспитания и обучения, но с полным участием относятся ко всему многообразию жизненных явлений. Такие учителя найдут возможность пробудить в воспитанниках понимание как духовного содержания жизни, так и — в не меньшей степени — ее практической стороны. При таком отношении к преподаванию четырнадцати-пятнадцатилетний подросток не может не обрести понимание всего того существенного, что служит человечеству в сельском хозяйстве, промышленности, средствах сообщения. Приобретенные взгляды и полученные навыки позволят ему сориентироваться в новой для него жизни. Чтобы вальдорфская школа достигла тех целей, которые стояли некогда перед мысленным взором ее основателя, она должна быть построена на такого рода педагогике и методике. Благодаря этому она будет культивировать в своих стенах такое преподавание и воспитание, которые позволят здоровым образом развивать тело ученика, поскольку душа, внешним выражением которой это тело яв-

ляется, будет развивать свои силы в соответствии со своими потребностями. Перед открытием школы мы попытались таким образом поработать с учителями, чтобы всю школу пронизывало стремление к указанной здесь цели. Поставив перед собой такую цель, основатели школы полагали, что сумеют внести в педагогику нечто, соответствующее характеру эпохи. Они ощущают ответственность, связанную с такой попыткой; но они полагают, что перед лицом социальных требований современности они обязаны пойти на такой шаг, если уж существует такая возможность.

Конференция от 16 июня 1921 года, четверг, 16 часов

Д-р Штейнер: Было бы неплохо, если бы сегодня мы начали с того, что вы выскажете все свои заботы. Завтра конференция Школьного объединения будет не слишком длинной, так что можно будет еще высказать самое необходимое. Я хотел бы узнать, что тревожит учительскую коллегия.

Х.: В субботу у нас праздник открытия. Об этом еще ни разу не говорилось.

Д-р Штейнер: Да, в этот раз трудность состоит в том, что окончание одного учебного года и начало следующего вплотную следуют друг за другом. Есть ли у вас какие-нибудь соображения в связи с открытием?

Х.: Мы хотели бы просить вас произнести речь.

Д-р Штейнер: С удовольствием. Но я считаю совершенно необходимым, чтобы, как бы в ответ на вопрос, кратко обратились к ученикам и классные учителя. И я не знаю, не следует ли придумать внешний, видимый символ начала учебного года? На детей ведь производит определенное впечатление, когда их встречают классные учителя, а также представители других предметов: один из учителей ан-

глийского языка, один из учителей эвритмии, один из преподавателей рукоделия и ручного труда. Довольно длинная галерея. Но на детей произведет сильное впечатление, если все эти учителя скажут им несколько сердечных слов. Вы увидите, что это произведет впечатление. Я скажу свои слова в самом начале, затем эта часть и — затем нельзя ли найти хоть какую-то возможность что-нибудь сыграть детям? Чтобы в конце праздника прозвучала музыка? Было бы здорово, если бы праздник получил музыкальное завершение.

Х.: Мы могли бы спеть.

Д-р Штейнер: Это как раз то, что я имею в виду.

Вопрос о распределении нагрузки.

Д-р Штейнер: Нелегкий вопрос. Некоторых новых классных учителей мы уже зафиксировали, другие смогут присоединиться только позже. Г-жа Дюберг берет 1-й "А", г-жа фон Грюнелиус — 3-й "Б" и г-н Рутенберг — 5-й "Б".

Затем 8, 9 и 10-й классы. Здесь будет нелегко, даже в тех случаях, когда это в общем-то желательно, сохранить прежнюю систему.

(Г-ну Х.): Возможно ли для вас провести там механику и геодезию? Было бы очень желательно, чтобы мы смогли прийти к тому, что в 10-м классе преподают три учителя. Было бы очень здорово, чтобы за тремя старшими классами следили три учителя.

До середины июля мы должны заменять д-ра Швеша. У нас очень мало учителей. Не хватает Энглерта. Д-р Колиско начнет работать только с осени.

Мы распределяем материал так, что получается, что — по мне бы — на эти три класса, по ситуации, идеально было бы поставить четырех учителей. Но не получается. Что бы вы хотели вести, д-р Штайн?

Х.: Для меня самое лучшее, если вы, г-н доктор, сами поставите мне задачу.

Д-р Штейнер: Я думаю, что вы должны остаться на тех же предметах, которые вы вели и раньше: взять на себя историю литературы и, кроме того, историю в 10-м классе. Итак, литература и немецкий во всех трех классах, история в 10-м классе. Затем, я полагаю, историю в 8-м и 9-м классах возьмет д-р Х., а вы, д-р У., возьмете на себя математику, физику и естествознание во всех трех классах, а в 10-м классе также механику и геодезию. Проблема только в том, что это лишь треть всего времени. Мы не составляем никакого учебного плана. Мы распределяем только время на предметы. Я хотел бы ограничиться четырьмя учителями, но это пока не получается. Попробуем на уроки физкультуры поставить юного Энглерта.

Х.: Я думал, что я возьму "жизневедение" в одном из старших классов или в одном из оставшихся без классного учителя.

Д-р Штейнер: Жизневедение появляется только в 11-м классе. Вы электрик. Кто-то должен преподавать ткачество и прядение, в технических школах это особый предмет. Это могут делать и наши люди из Исследовательского института.

Х.: Я могу этому научиться.

Д-р Штейнер (д-ру Колиско): Когда вы начнете работать в октябре, вы ведь сможете преподавать в 10-м классе учение о здоровье и технику перевязки; у нас это должно быть.

Остается только вопрос замены в 1-м "Б". (*Г-же Штайн, которая несколько месяцев была в отпуске.*) Вы хотите снова преподавать эвритмию. Не могли бы вы на шесть недель заменить в 1-м "Б" классе? Единственное возражение — ваш диалект (г-жа Штайн была по национальности венгеркой). Может быть, лучшим решением будет попросить д-ра Шуберта.

Я долго искал учителя для уроков религии и не нашел никого. Необходимо, чтобы дети делились по классам. Я хотел бы всеми силами воспрепятствовать тому, чтобы преподавание религии воспринималось как нечто искусственно вставленное в жизнь школы.

Обсуждается распределение нагрузки по преподаванию иностранных языков. При этом упоминается, что в некоторых группах, где изучаются древние языки, слишком мало учеников.

Д-р Штейнер: Если даже у вас один ученик, если даже один, вы все равно должны преподавать. Должны и всё. Осенью придет г-жа Рёшль, и мы сможем решительнее подойти к этому вопросу. Мы еще поговорим об учебном плане. Мы будем начинать только с 5-го класса.

В рукоделие мы можем включить только 10-й класс, давая все более художественные задания.

Вопрос о нагрузке отдельных учителей.

Д-р Штейнер: Г-н Х. имеет 22 часа, это слишком много; Г-н У. — 24 часа. Г-н Z. мог бы взять побольше, у него только 16 часов. Г-н В. с 22 часами также перегружен.

Вопрос о взаимосвязи различных внутренних органов человека с эпохами исторического развития. (За четыре дня до этого д-р Штейнер в конце первой лекции курса "Познание человека и преподавание" сказал о том, что, изучая функции печени, учитель может понять, как преподавать историю Древнего Египта.)

Д-р Штейнер: На этом не стоит заикливаться. Если слишком заикливаться на таких вещах, то появляется ощущение нарочитости. Я бы ограничился тем, что посоветовал учителю истории составить себе представление о строении человеческого организма. Тогда он сам найдет тот орган, который даст ему нужное настроение.

Пока не всё преподавание еще достаточно живо. В большинстве классов у вас возникают трудности в тот момент, когда должны включаться ученики. Не все внимательны, не все соучаствуют в уроке. Над этим еще нужно работать.

Мне, например, бросилось в глаза, что при обсуждении Жан-Поля дети вели себя несколько летаргично.

X: Это происходило только тогда, когда я говорил слишком абстрактно, когда я пытался привести слишком много понятийного содержания. Если мне удавалось придумать подходящие примеры, все ученики включались.

Д-р Штейнер: Нужно не перенапрягать внимание учеников, а иногда выдавать что-то вроде "Пошевеливайтесь!", не доводя при этом учеников до нарушения правил приличия. Этого можно достигнуть, если в определенные моменты переключать внимание учеников и вставлять обсуждение какой-нибудь мелочи или шутку, или еще что-нибудь. Для детей это очень важно, если вы можете включить в урок что-то такое, что к уроку прямо не относится, но создает человеческое отношение. Я не призываю занимать в классе место скомороха, я призываю к созданию человеческого отношения, что очень важно; тем самым вы включаете детей в урок.

Д-р Штейнер зачитывает письмо городского врача, в котором, среди прочего, написано, что ученики вальдорфской школы имеют плохие зубы.

Д-р Штейнер: Это чушь! Такие заключения можно делать только после серьезных исследований. Чушь! Нужно сперва установить, у каких детей плохие зубы. Нужно установить, сколько детей имеют плохие зубы. Детей с хорошими зубами при этом исключают. У тех, кто имеет плохие зубы, нужно было установить социальное происхождение, узнать, не дети ли это рабочих; нужно было обратить свое внимание на детей. Причина плохих зубов в действительности еще и в том, что у нас много детей из рабочих семей, городских детей с плохими, неухоженными зубами. Вы как-нибудь отреагировали на это письмо?

Х.: Я обследовал свой класс. Зубы у детей не в таком уж и плохом состоянии. Хуже всего зубы у К., который приехал из Америки.

Д-р Штейнер: Тот факт, что дети, приезжающие издалека, имеют один или несколько нездоровых зубов, довольно обычен. Нужно смотреть в корень. Это полная бессмыслица — делать заявления, что якобы у детей из вальдорфской школы плохие зубы. Вальдорфская школа существовала до этих обследований неполных два года. При любых обстоятельствах, даже если бы на этих детей ополчились все демонические

силы, даже если бы вальдорфская школа действительно действовала отрицательно, этого все равно нельзя было бы установить. Даже если зайти так далеко, что начать выискивать в вальдорфской школе причину испорченных зубов — грешить при этом на эвритмический зал, — то все равно в течение года и девяти месяцев ничего нельзя было бы установить.

Гимнастический зал действительно ужасен, это факт. Вероятно, причина в грунте, в подготовке грунта; где-то присутствует некоторая гнилость, которая затем распространяется из подвала. Некоторый гнилой привкус присутствует. Эвритмия была перенесена в другие помещения. Насколько мы продвинулись в подготовке новых помещений?

Следует отчет.

Д-р Штейнер: Следующей весной появится 11-й класс, и нам потребуется целая куча новых помещений. Прежде всего нам нужны помещения, которые годились бы для музыкальных занятий; это нам действительно требуется. На самом деле музыкальные занятия все еще находятся в плачевном состоянии, это суррогат. Это — моя головная боль. Для готовности не хватает самой малости — денег: два — два с половиной миллиона. Средства Вальдорфского объединения не в состоянии покрыть такие расходы.

Мольт предлагает, чтобы все работы выполнила фирма, для чего следует создать ипотеку.

Д-р Штейнер: В Вене говорят: “Что в лоб, что по лбу”.

Мольт: У нас тоже так говорят.

Продолжается дискуссия о возможных путях сбора денег.

Конференция от 17 июня 1921 года, пятница, 20 часов

Д-р Штейнер: Мои дорогие друзья, нашей заботой теперь является 9-й класс. После того как я внимательнее посмотрел на результаты нашей вчерашней беседы, я подумал о том, что нам вряд ли удастся позаботиться о качестве препода-

давания, если мы будем настолько перегружать отдельных учителей, к числу которых относится, например, д-р Шуберт. Мне представляется необходимым все же принять еще одного нового учителя на 1-й "Б" класс, и в этой связи мне кажется неплохим выходом принять на работу г-жу Плинке. Она как раз сегодня приходила сюда; я уже несколько дней назад справлялся о ней, но не мог установить ее точного местоприбывания. Я полагаю, что она может взять 1-й "Б", и тогда деятельность д-ра Шуберта может быть построена по-другому.

По поводу учебного плана 10-го класса нам следует подумать вот над чем. Прежде всего следует продумать преподавание немецкого языка и литературы. Не правда ли, это будет продолжением того, что вы делали в 9-м классе?

Х: Я читал Жан-Поля.

Д-р Штейнер: Вы изучали Жан-Поля и закончили с этим.

Х: Глава о юморе, что и было моей задачей, закончена.

Д-р Штейнер: Тогда теперь вы можете начать и затем продолжить связное рассмотрение того, что называют "метрикой и поэтикой". На основе изученного у Жан-Поля ученики смогут кое-что понять. Нужно только отказаться от обычной школьной педантичной методики. Итак, нужно живо, отталкиваясь от живой поэзии, рассмотреть то, что называют "метрикой и поэтикой", причем сделать это разумно.

В этом классе можно взять "Песнь о Нибелунгах" и "Гудрун". Сколько возможно оставаться в рамках средневерхненемецкого диалекта. Насколько позволяет время, можно брать средневерхненемецкий, но при этом рассматривать все окружение, всю среду, из которой выросла поэзия, и, независимо от того, что зачитывается в качестве примеров, сообщить детям полное содержание этих великих произведений. Затем, разумеется, в связи с "Песней о Нибелунгах", рассмотреть средневерхненемецкую грамматику в сравнении с но-

воверхненемецкой. Это — ваша задача на 10-й класс. Начать следует с метрики.

Х: Вы не могли бы посоветовать мне книгу для изучения метрики?

Д-р Штейнер: Все книги одинаково хороши и одинаково плохи. Просмотрите собрание Гёшена, составленное одним из самых неудачных способов, когда все понятия берутся подряд. Хорошей немецкой метрики и поэтики не существует; не годятся ни Бартч, ни Лахман. “Песнь о Нибелунгах”, переведенная Симроком; он попытался удержать все особенности.

Элементы я дал в одной лекции в Дорнахе. Я физиологически обосновал метрику как созвучие ритмов кровообращения и дыхания. Можно изучить с этой точки зрения гекзаметр вместе с цезурой. Сегодня невозможно развить всю теорию метра.

Было бы желательно выработать такой график в 8, 9 и 10-м классах, чтобы учителя, занятые на основных предметах, менялись...

Х: Это уже сделано!

Д-р Штейнер: ... так, чтобы, когда один начинает в 10-м классе, другие работали в 8-м и 9-м классах. Меняться каждую неделю нехорошо. На каждый раздел требуется большее время. Наш принцип состоит в том, что мы рассматриваем некоторую тему до тех пор, пока это возможно. Попробуйте распределить время с этой точки зрения! Для этого необходимо, чтобы именно в этих трех классах в качестве четвертого учителя начал работать, как только он появится, д-р Швеш. В остальном учебный план остается для всех классов без изменений. Теперь у Шуберта появляется возможность преподавать всю историю, у него ведь не будет 1-го “Б”.

Теперь история в 10-м классе. Здесь главное — хорошо подготовиться к экономичному преподаванию. В 8-м и 9-м классах задачи те же, что и прежде. В 10-м классе следу-

ет возвратиться в более древние исторические эпохи, начать с древнейших времен и распределить время таким образом, чтобы успеть дойти до времен исчезновения греческих свобод; значит, нужно пройти древнейшую индийскую эпоху, персидскую эпоху, египетско-халдейскую эпоху, греческую эпоху вплоть до заката греческой свободы, вплоть до битвы при Херонее в 338 году.

10-й класс, география: описание Земли как морфологического и физического целого. В геологии следует так описать Землю, чтобы во всей структуре гор проявился своего рода крест, чтобы проявились оба перекрещивающихся горных кольца: одно в направлении восток — запад, другое в направлении север — юг. Морфологически: формы континентов; возникновение гор — то, что переходит в физику; затем реки. Геологически, физически: изотермы; Земля как магнит, Северный и Южный магнитные полюсы. В этом смысле морфологически. В связи с этим: морские течения, воздушные течения, пассаты, внутреннее строение Земли; кратко, все, что касается Земли как целого. Как далеко вы продвинулись в математике?

Х: Алгебраические степени и корни. Геометрические построения, начертательная геометрия. Вычисления площадей поверхностей. Простейшие уравнения, уравнения с несколькими переменными, квадратные уравнения. Длина окружности и площадь круга.

Д-р Штейнер: Можно ввести понятие π . При этом дело не в том, чтобы ученики узнали все возможные теории о вычислении десятичных знаков. Они могут познакомиться с π с точностью до одного знака после запятой.

Х: Мы выводили значение π из периметра вписанного и описанного четырехугольника.

Д-р Штейнер: Какие линии знают ученики?

Х: В прошлом году мы рисовали, исходя из геометрических мест, эллипс, гиперболу и параболу.

Д-р Штейнер: Теперь дети должны познакомиться с первыми элементами тригонометрии на плоскости. Я думаю, это

го пока достаточно. Затем черчение. Как далеко вы продвинулись?

Х: Ученики понимают, как изображать взаимопроникающие поверхности. Два треугольника, пронизывающих друг друга, — такую задачу ученики могут решить. Они также могут отыскать пересечение прямой и плоскости.

Д-р Штейнер: Это, видимо, уже излишне. Методика должна быть такой, что вы исходите из проекции, ортогональной проекции, “точка — прямая”, затем берется изображение плоскости, причем плоскости как плоскости, а не как треугольника.

К этому следует прибавить учение о плоскостях и сечениях плоскостями. И затем первые элементы “геометрии положений”. Прежде всего вы должны дать детям представление о двойственности. Для этого достаточно самых первых представлений.

Х: В связи с тригонометрией, вероятно, потребуется ввести и логарифмы?

Д-р Штейнер: У вас еще не было понятия логарифма? Это, конечно, потребуется. Это — часть математики. Дайте самые основные понятия: синус, косинус, тангенс. Пару теорем. Пару простейших соотношений, типа $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$, по возможности наглядно.

Х: Следует ли стремиться к тому, чтобы вводить логарифмы уже в 9-м классе?

Д-р Штейнер: Достаточно, если вы изучите логарифмы настолько, что ученики смогут производить простейшие логарифмические вычисления. Теперь физика.

Х: Я дошел до локомотива и телефона.

Д-р Штейнер: Цель должна состоять в том, чтобы ученики рассмотрели всю область физики как целое.

Х говорит, что он прошел.

Д-р Штейнер: То, что мы берем всю физику, представляется мне *cum grano salis*. Было время, когда нужно было рассматривать всё. Достаточно дать детям представление.

Х: Меньше всего мы занимались механикой.

Д-р Штейнер: Теперь для этого наступает правильный момент. Нужно начать с механических форм [формул?]. Лучше всего перейти к этому после соответствующей математической подготовки. Нужно дойти до такого уровня, чтобы дети понимали устройство простейших машин.

Теперь химия.

Х: Мы прежде всего попытались обозначить различие между кислотами и солями.

Д-р Штейнер: Все это, естественно, хорошо. Есть ли у детей ясное представление всего значения, которое имеют соль, основание, кислота? Это нужно дать в первую очередь. Говорить об органической химии — это ужасно. Нужно несколько выйти из этой области и расширить понятия. Очень многое можно сделать, если просто в течение этого года постоянно наблюдать: основное, кислотное, солевое; затем поговорить об основных и кислых реагентах и присоединить к этому рассмотрение, — чтобы у учеников возникло известное понимание, — физиологические процессы. Можно начать с реакции, скажем с пчелиным молочком и пчелиной кровью, поскольку при этом вы встречаетесь со щелочью и основанием, причем в очень ясном виде. Таким образом вы войдете в сферу физиологических процессов. Вы должны проработать понятия “щелочной”, “кислый”, “основания”, “кислоты”. Затем, поскольку это характерно, пчелиное молочко и пчелиная кровь, поскольку они реагируют противоположно: пчелиное молочко реагирует кисло, а пчелиная кровь дает щелочную реакцию. Нужно показать эту полярную противоположность между пчелиным молочком и пчелиной кровью, находящихся в пищеварительных органах пчел. У человека происходит нечто подобное; только это нельзя так наглядно показать. В случае же пчел все можно очень легко продемонстрировать в лаборатории.

Как далеко мы продвинулись в естественной истории?
У нас четырнадцати-пятнадцатилетние школьники.

Х: Я прошел очень мало.

Д-р Штейнер: Просто необходимо, чтобы распределение часов позволило нам привлечь четвертого учителя.

Х: Если я должен все это пройти, то на необходимый материал у меня есть самое большее треть года.

Д-р Штейнер: И за эту треть вы можете все пройти. Вы можете еще сэкономить время, когда в будущем для этих трех классов мы учредим утренние уроки по два с половиной часа. Но хорошо бы включить четвертого учителя. Нужно начинать с этими классами несколько раньше и заканчивать чуть позже.

Х: Это создаст трудности для других учителей-предметников, поскольку возникнут разные для всех перемены.

Д-р Штейнер: Нет необходимости в будущем иметь во всех классах столько часов иностранного языка, сколько у нас сейчас. В 10-м классе нам не понадобится столько уроков английского и французского. В этом нет необходимости. Уроков иностранных языков, применительно к современным иностранным языкам, у нас и так слишком много. Поскольку в младших классах у нас много языков, в старших можно кое-что подсократить. Итак, несколько урезать иностранные языки.

В естественной истории необходимо было прежде всего провести определенное рассмотрение минерального царства. Теперь, в 10-м классе, мы перейдем к рассмотрению человека. И минералогия. Мы должны теперь пройти минералогию.

Х: Что следует изучить в 10-м классе по антропологии?

Д-р Штейнер: Нужно в некотором смысле сделать для учеников "понятным" человека. Вы должны изыскать такую возможность, сделать для учеников понятным феномен человека как отдельного существа, чтобы в будущем можно было перейти к этнографии. Для того чтобы сделать это понятным, нужно привлечь большой антропософский материал. Никакая

другая область знания не даст вам лучшего повода для этого. Естественно, вы должны соблюдать определенную меру, дабы вас не назвали распространителем антропософии. Но объективно физический человек со всеми своими органами и функциями существует в созвучии с душевным и духовным.

Рукоделие должно теперь перейти в область настоящего искусства. С моделированием вы это уже проделали. Можно чередовать уроки с живописью; с теми, кто имеет способности, вы можете рисовать. С теми, кто только пришел в 10-й класс, можно работать как в гимназии и таким образом перейти к художественному и художественно-прикладному элементу. Я имею в виду, что нам требуется еще что-то вроде эстетики. И тут может подключиться д-р Швеш, проведя эстетические параллели между скульптурой и живописью, с одной стороны, и музыкой — с другой. Музыкой он занимался очень много. Переходя к музыкальной эстетике, — элементы которой должны быть даны, — вы обязаны сформировать своего рода субколлегию: рукоделие, переходящее в художественно-прикладные предметы и затем в музыку, чтобы заниматься эстетикой, а не теорией музыки. Я также настаиваю на том, чтобы ученикам по возможности раньше дали понятие о том, когда кресло или стол является красивым. Сделать это таким образом, чтобы в результате прекратилась эта глупая ситуация, когда о красоте стула судят по его красоте для глаза. Красоту стула нужно ощутить, когда сидишь на нем. То же самое я говорил вчера по поводу рукоделия и вышивки. Мне вообще кажется, что предметы теперь будут как бы срастаться. Несколько срастаться: рукоделие, художественно-прикладное творчество, художественное восприятие и музыка. Все это, конечно, следует сделать порядно, чтобы преодолеть барьеры между предметами.

В гимназиях это происходило или происходит самым ужасным образом. Герман Гримм всегда жаловался, что когда

люди приходили к нему и он показывал им рисунки, то они не могли определить, стоит ли на этих рисунках человек на переднем или на заднем плане; они не обладали и толикой наблюдательности. Гимназистов не учат тому, стоит ли на рисунке человек спереди или сзади.

В самой музыке следует продолжить с 10-м классом инструментальную музыку.

Х: Мы должны были начать раньше.

Д-р Штейнер: В 10-м классе при всех обстоятельствах.

Х: В 10-м классе все занимаются инструментальной музыкой по отдельности, и я хотел собрать из них небольшой оркестр. Большинство учеников войдет в него.

Д-р Штейнер: Те, кто не сможет участвовать, должны по крайней мере понимать происходящее.

Х: Необходимо иметь в этом классе два урока, иначе мы вряд ли сможем что-то подготовить на хоре.

Д-р Штейнер: Мы могли бы в 10-м классе несколько развить учение о гармонии, причем с особым вниманием на контрапункт — так, чтобы ученики заинтересовались изобразительным элементом в музыке. Ничего не форсировать: только если они придут к этому сами! В противном случае ничего не форсировать!

На уроках эвритмии следует работать в направлении ансамблей. Мы имеем в этом возрасте дело с юношами и девушками, и они могут выучить законченные ансамблевые формы. В занятиях музыкой главное состоит в том, чтобы упражнения доводились до известной завершенности. Лучше весь год разучивать три-четыре произведения и доводить их до определенного совершенства, чем постоянно начинать новое. Нужно только преодолеть подводные камни скуки.

Теперь было бы необходимо преподавать ученикам простейшие понятия технической механики. Это мы спокойно можем сделать в те часы, которые высвобождаются от уроков иностранного языка. Для технической механики нам потре-

буется только один час в неделю, для геодезии — также только один час, Полгода — механика, полгода — геодезия. В механике вы начнете — это довольно необычно — с шурупов. Это необычно. Это должно происходить таким образом потому, что техническая механика обязана отталкиваться от характера материала. Только позже следует переходить к динамике. Но и без этого, для того чтобы создать хороший задел, вам потребуется полугодие. Итак, в отношении технической механики все, что касается шурупов. Вы должны, конечно, подвинуть детей к тому, чтобы они могли все нарисовать. Рисовать: сверло, шуруп, резьбу.

В геодезии достаточно продвинуться настолько, что вы изучаете горизонтали и рассматриваете простые композиции: виноградник, фруктовый сад, пастбище, — и ученики постепенно понимают, как все это изображается.

Прядение: здесь нужно исходить из того, чтобы сперва познакомиться с инструментами — с прялкой и так далее, а затем уже переходить к простому прядению и ткачеству. Только познакомиться с самыми простейшими вещами, большего вы и не сможете достигнуть. Вам не требуется ничего иного, как только добиться, чтобы ученики смогли получить нить; затем — как получается пряжа. Радуйтесь, если за три года вы добьетесь хоть каких-нибудь результатов. Знание материала — вот что должно возникнуть. И второе, что должно быть дано в форме историй, — это культурно-историческое развитие. Приправить все это можно знакомством с более сложными формами.

Уроки здоровья: самые простые виды перевязки, приблизительно то, что называют “первой помощью”. Мальчики тоже участвуют. Очень аккуратно и осторожно, и все будет нормально. Дело не в том, чтобы они вбили себе в голову, что все умеют; достаточно просто получить об этом первое понятие. Один урок в неделю в течение полугодия.

Нужно следить, чтобы девочки смотрели за мальчиками, а мальчики за девочками. Мальчики должны — это очень важно — привыкать к участию. Немного обсудить, у какой девочки получается лучше.

Приучите девочек к тому, чтобы в то время, когда мальчики рисуют шурупы, девочки теоретически обсуждали это. Особенность теоретической механики состоит в том, что за страшно большое время успеваешь сделать страшно мало. Что бы вы ни делали, проходит время, а ничего не готово. Урок должен быть построен интересно, иначе мальчики не заинтересуются. В этом возрасте нужно заинтересовывать учеников. Мне бросилось в глаза, что ученики — и мальчики, и девочки — немного сонны.

10-й класс, французский язык: литература, культура. Я бы начал с Нового времени и постепенно возвращался бы к более древним временам. То есть — наоборот. Что дети могут по-французски?

Х: Простые диалоги.

Д-р Штейнер: Можно прочесть “Сиду”. Нужно подвести их к тому, чтобы они начали понимать французскую классическую поэзию. Позже — Мольера. Я бы предложил не перебегать от одного к другому. Если вам симпатичен “Сид”, пройдите его полностью. В течение года мы можем еще вернуться к этому.

Х: Что нужно сделать на уроках английского языка? Я прошел с ними всю предысторию написанного в тексте.

Д-р Штейнер: Это нужно продолжить. Затем попробуйте дать ученикам самостоятельную работу, во время которой они поупражняются в составлении сложных предложений. Должен вам сказать, что среди учеников есть и такие, которые полагают, что они все умеют лучше самого учителя. Это нетрудно подметить. Редко учениками до конца принимается учитель иностранного языка, если только это не иностранец, а тем более если он говорит с акцентом. Нужно быть внимательным.

Это трудный вопрос, и мы должны принципиально встать на такую позицию, что со временем все утрясется.

Если преподавание ведется неэкономно, ученики оказываются перегруженными. Поэтому нужно избегать потери времени. Нельзя работать так, как если бы у вас в запасе была вечность. Выясняется, что слишком сильно надеются именно на эту вечность.

Х. спрашивает, должен ли он читать Диккенса.

Д-р Штейнер: Учебные программы, ранее разработанные нами, все же неплохи. Теперь нам остается только решить с греческим и латынью. Что могут дети в этих предметах?

Х: Овидий, не всегда с переводом.

Д-р Штейнер: Продолжайте. Вы должны дойти до такого уровня, чтобы они понимали по-гречески простые вещи.

Латынь и греческий мы должны давать в таком объеме, на какой мы только способны. Дело не в том, чтобы работать в том же четко очерченном пространстве, как это делается в гимназиях. Это бессмыслица. На греческий и латынь нужно обращать несколько больше, а на новые языки несколько меньше внимания. В младших классах продвигаться настолько, чтобы позже не требовалось тратить слишком много времени. Наша задача состоит ведь в том, чтобы дать по возможности большему количеству учеников почувствовать всю красоту языка. Я не могу понять, почему ученики не стремятся теперь учить языки. В старших классах — чуть побольше часов на греческий и латынь.

Х: ...

Д-р Штейнер: Возникают такие вопросы: принципиально, включаем ли мы стенографию в наш учебный план, и если да, то мы должны начать сейчас.

Х: Большинство занимается этим в частном порядке.

Д-р Штейнер: Это нас не интересует. Мы должны спросить себя, хотим ли мы употребить эти два часа в неделю в

10-м классе на занятия стенографией, и если да, то по какой системе. Габельсбергер: здесь как раз граница; Габельсбергер здесь перевешивает, как, впрочем, и в Баварии. Габельсбергер, как мне кажется, наименее убивает дух. Каким было бы счастьем, если бы стенографию никогда не изобрели. Но поскольку она изобретена, ее нельзя игнорировать. Как и телефон. Итак, Габельсбергер! Два урока стенографии.

Взрослым десятиклассницам больше уже нельзя говорить "ты", особенно если учитель недостаточно пожилой. Вечерние лекции, один или два урока для тех, кто закончил 8-й или 9-й класс и покинул школу. Все, что они должны выучить практически, они выучат вонне. Но для блага детей нужно заниматься с ними эстетикой, историей культуры и историей литературы.

На уроках свободной религии мы пока еще не дошли до того, чтобы прочесть с учениками Псалмы. Псалмы должны понимать уже десятилетние школьники. Обсудить весь материал, который содержится в псалме; своего рода внутреннее рассмотрение того, что заключено в псалме; и завершением могло бы быть пение псалма.

Х: Что я должен теперь взять? Я выхожу из возраста сказок.

Д-р Штейнер: Символику, на материале, который у вас есть. Значение праздников года. Материал для этого в достаточной мере присутствует в лекциях о праздниках Рождества, Пасхи, Троицы. Вы можете обсудить большую часть того, что сказано в этих лекциях. Если правильно облечь в слова, то как раз для данного возраста все это очень подойдет. По возможности отталкиваться от праздников года. Можно начинать раньше и заканчивать позже. Четыре недели заниматься праздником Рождества.

Х: Рассматривая пророков, можно ли опираться на работы Микеланджело?

Д-р Штейнер: Да.

Х: Нужно ли брать что-то из живописи и скульптуры?

Д-р Штейнер: Было бы хорошо узнать, насколько далеко вы продвинулись.

Переход к рассмотрению Псалмов. Затем, чтобы появилась трагика и возвышенное переживание, Лаокоон. Это — момент умирания.

Х: Могли бы я также продолжать преподавание свободной религии в 3-м и 4-м классах?

Д-р Штейнер: Не следует думать, что можно пропустить Христа. Этого делать нельзя.

Х: У меня была ветхозаветная история.

Д-р Штейнер: Не только одна история Ветхого Завета.

Х: С чего мне начинать в 1-м классе?

Д-р Штейнер: На самом деле мы по сути всегда пытались отгаливкаться от явлений природы; рассматривая их. Это было даже темой в начальной школе. И затем мы постепенно перешли к историям, к рассказам, которые сочинены. Затем мы подошли к Евангелиям и рассматривали образы Евангелия от Иоанна. Мы начали со своего рода природной религии. Дело в том, чтобы естественным образом привести детей к религиозному переживанию, опираясь при этом на все, что допустимо.

Об уроках одного учителя религии, который не владел классом настолько, что ученики на его уроках прогуливались между рядами.

Д-р Штейнер: Такое не должно повторяться дважды. Это — провал. Часть учеников лежала на полу, болтая ногами в воздухе, другие лежали на подоконниках, третьи — вокруг парт. Нормально не сидел ни один. Читалась новелла Келлера. Не было ни грамма религиозного настроения. Дело было в 1903 году.

Х: В 9-м классе мы занимались Жан-Полем. Был предписан также Герман Гримм. Что читать с 8-м классом?

Д-р Штейнер: Также Германа Гримма.

Х: Я начинаю читать Жан-Поля. Главу о юморе.

Д-р Штейнер: Рассмотрите всю работу, историю эпохи, историю литературы.

Х: Что мне читать с 7-м классом по-французски? Я брал стихи.

Д-р Штейнер: Читайте басни. Лафонтена.

Х: спрашивает об учении о человеке в 4-м классе.

Д-р Штейнер: Нужно делать это в соответствии с возрастной ступенью. В 4-м классе нужно остановиться более на внешнем. Это возможно почти в каждом классе. Скелет — это, конечно, самое абстрактное. Я не стал бы рассматривать его сам по себе, а только в связи со всем остальным человеком, и не только в 10-м классе. Я бы более исходил из всего человека. Как это делала г-жа фон Гайдербрандт, это было хорошо. Вы пытаетесь сделать понятной группу представлений, связанных с человеком.

Учительница рукоделия: Желательно ли, чтобы вновь пришедшие ученики учились вязать, или мы можем просто включить их в работу класса?

Д-р Штейнер: Было бы хорошо, чтобы они по возможности сперва учились вязать и только затем занимались тем, чем занимается остальной класс.

Х: Доход и производственные отношения: следует ли их соединять с математикой?

Д-р Штейнер: К математике это имеет такое же отношение, как и к другим предметам.

Вопрос о деловых письмах.

Д-р Штейнер: Я дал “Грядущему” небольшое поручение, и вчера я получил ответ. Я должен был сказать себе, что я имел в виду совершенно другое. Обычно невозможно сказать, что происходит. Во-первых, адрес был неправильным, во-вторых, вместо того, что я хотел узнать, а именно: переслана вещь с одного места в другое, в письме стояло что-то совершенно иное; в-третьих, там стояло то, что меня не интересовало; там стояло состояние по некоторому счету. Все, что я хотел узнать, — это выполнено ли поручение, но этого из письма я узнать как раз и не мог. Из ответа невозможно было узнать ничего. Был дан

другой адрес. Все дело в поверхностности, в том, что не задумываются над точностью.

Необходимо отражать только то, что должно произойти. Нужно попытаться ухватить течение того или иного дела — и затем писать об этом. Лучше всего к этому подойти критически. Попробуйте. Попробуйте взять засоренную всякими терминами речь — и затем нормально стилизовать ее.

Деловая бумага: если в том или ином деле вам требуется мнение специалиста, вам требуется отзыв, заключение, экспертиза — тогда отзыв и будет деловой бумагой. Информация, сообщение агента — все это деловая бумага. Если что-то сделать неправильно, совершенно ничего ужасного не произойдет. Те, кто этим занимается, как правило, также не умеют этого делать.

Наивное выражение своих мыслей в общем-то лучше коммерческого стиля. Не могу приводить здесь примеры, настолько они ужасны. Сломаешь язык. Все не так страшно, нужно только понять ход дел и изложить это. Это может понять каждый. Это не чисто коммерческие дела. Прочтите юридическое заключение. Я читал: железная дорога — это прямолинейное или криволинейное поступательное движение на плоскости или на поверхности, более или менее напоминающей плоскость, с определенной целью и т.д. И так шестнадцать строк.

Каждый раз следить при составлении учебных планов за тем, как они соответствуют природе ребенка.

Обращать внимание на то, чтобы инспектор, приходя, не сталкивался с полным молчанием, с неспособностью учеников ответить хотя бы на один вопрос. Может случиться, что его вопросы будут таковы, что дети не смогут дать на них никакого ответа. Мы должны работать так, чтобы дети умели справляться и с глупостями. Мы хотим придерживаться учебного плана. Побуждайте детей к тому, чтобы в конце 3-го и 6-го классов они знали то, что у них могут спросить. Без особой с нашей

стороны подготовки. Не в том смысле, как тот учитель, который “надрессировывал” учеников отвечать на один определенный вопрос. Инспектор спрашивает: “Ты веришь в Бога?” — “Я верю в Бога”. — “А в Иисуса Христа?” — “Нет”; тот, кто верит в Иисуса Христа, останется на второй год. Мы не должны опускаться до этого.

Мы должны следить за тем, чтобы классные учителя не опаздывали. Для детей нет лучше повода постоять на голове.

Х: ...

Д-р Штейнер (учительнице, класс которой должен быть поделен). Вы должны попытаться произвести разделение следующим образом. Самое лучшее, когда знаешь детей, положиться на свое субъективное ощущение. Или вы берете себе старых, а новая учительница — новых учеников.

Школьная библиотека.

Д-р Штейнер: Грильпанцер, Гамерлинг, Аспазия — по возможности позже. Король Сиона — как только они изучили историческую подоплеку. Пусть читают Агасфера. Лессинга — с пятнадцати лет. Сегодня возник вопрос о “Разбитом кувшине”. Мы не должны культивировать прусскую драму. В таких делах желательным является, например, чтение Шекспира на языке. Когда люди становятся такими взрослыми, что они уже не в состоянии выучить язык, тогда они должны в переводах читать такие ключевые вещи, к каковым относится для английского языка Шекспир. Не следует подталкивать детей к чтению Корнеля или Расина по-немецки. Только в том случае, если очевидно, что по-французски они их не прочтут. Двадцать четыре тома общей истории Иоганнеса Мюллера; они должны привыкнуть к такому стилю. Они должны привыкнуть к такому слогу. Нужно продумать и другие произведения.

Сказка из драмы-мистерии о добре и зле — это для детей неплохо. Но не всю книгу целиком.

Теперь коллегия. Нам требуется новая учительница, и это г-жа Плинке. Неплохо, если — простите — все время будет смена: “мужчина — женщина — мужчина — женщина”, иначе школа станет слишком женской.

Предлагается некий учитель.

Д-р Штейнер: Это не настоящий мужчина, он еще развивается. Не правда ли, у нас одинаковое число мужчин и женщин?

Х: Мужчин большинство.

Д-р Штейнер: Я двумя руками за равенство, но, не правда ли, противоположный империализм очень опасен. Должна поступить на работу в качестве садовницы г-жа Михельс. Можно телеграфировать ей.

По поводу праздника открытия школы в следующую субботу.

Д-р Штейнер: Я могу сказать вначале, а затем — все остальные учителя. Я думаю, мы сделаем это вместе с классными учителями и с представителями всех предметных групп, друг за другом, сверху вниз. Можно сделать сверху вниз, начиная с 10-го класса. Также должны выступить и предметники. 10, 9, 8-го, учителя эвритмии, музыки, иностранных языков, рукоделия. У нас есть повод пригласить кого-нибудь из министерства. Я не думаю, что он придет. Это так. Придут другие.

Кто-то спрашивает о том, в каком стиле готовить выступление.

Д-р Штейнер: В начале года вы ведь полны идей и замыслов. Я думаю, вы скорее должны отклонять любой совет. У каждого свои цели и намерения. Мне даже неудобно предполагать, что кому-то понравится слушать здесь советы. Кто-то пожалел, что не будет эвритмии. Было бы здорово, если бы удалось подготовить выступление. Праздник должен выглядеть достойно. Жаль, что мы должны проводить праздник в зале городского парка. Жаль, что мы не имеем возможности провести праздник здесь. Зал не вместит даже всех детей, не то что других пригла-

шенных. Им придется стоять. В начале года что-нибудь должны подготовить учителя. Мы разделим детей, 1—6-е, 7—10-е, на следующий год придется поступать так.

*Конференция от 11 сентября 1921 года,
воскресенье, 17 часов*

Д-р Штейнер: Школа начинает 13-го. Необходимо в первую очередь, после того как увеличилось количество учителей, еще раз посоветоваться по поводу учебного плана. Пойдем по классам. Есть ли у вас здесь учебный план? Будем ориентироваться на него.

Устанавливается, кто в каком классе должен будет вести главные уроки.

Д-р Штейнер: Теперь нужно рассмотреть вопрос о возобновлении работы вспомогательного класса. Это необходимо. Постоянный вопрос, кто возьмется за это. Я был бы очень рад, д-р Шуберт, если бы вы взяли вспомогательный класс. Вы не умрете, если оставите свои старые классы?

Д-р Шуберт: Разве я плохо ими занимался?

Д-р Штейнер: Нет, детям очень нравилось. Я полагаю, что д-р Колиско заменит д-ра Шуберта на уроках истории в трех старших классах.

Я бы очень хотел, чтобы д-р Швеш вел в трех старших классах (8, 9, 10-м) эстетику, преподавание искусства — так, чтобы к трем старым учителям, ведущим основные уроки в старших классах, присоединился со своей эстетикой д-р Швеш. Мы это уже отчасти обсуждали. Вы будете вчетвером меняться.

Х: Как следствие, один из нас некоторое время будет свободен.

Д-р Штейнер: Ничего. Для старших классов это даже необходимо.

Теперь вернемся к иностранным языкам.

Обсуждается распределение нагрузки по новым языкам.

Д-р Штейнер: На уроках латыни и греческого младших учеников должен взять д-р Шуберт. Затем я попрошу г-жу Рёшль взять на себя остальные уроки греческого и латыни. Как, об этом я еще буду говорить.

Х: Желательно ли собрать учеников на уроки греческого и латыни по классам?

Д-р Штейнер: В таком хаосе подобные цели могут быть достигнуты не сразу. Мы можем стремиться к тому, чтобы к 16, 17 годам достичь определенной равномерности. Обсудим это завтра в два. Освободившиеся от латыни учителя могут помогать в библиотеке.

Сегодня зашла речь о необходимости взять на работу библиотекаря, что представляется мне полной чушью. Если вы этим займетесь, вы можете справиться со всей библиотекой. Мне это представляется безумием. Все можно сделать за три часа в неделю. Мы должны позаботиться о том, чтобы чуть-чуть сэкономить на переменах. Я думаю, что учительская коллегия делает хорошее дело, если займется этим. Мы не можем пойти на то, чтобы нанять библиотекаря, который должен иметь дом с несколькими этажами. Это — фантастика. Такой человек, как д-р Р., будет стоить 30 000 марок. Эти 30 000 марок вы можете сэкономить, если посвятите свои свободные часы этой навязшей в зубах библиотеке. Я думаю, что так будет лучше, рациональнее.

С 26 сентября по 10 октября в Дорнахе должен пройти курс для теологов. Хан, Юли, Рутенберг, Мирбах поедут туда. Выпадут уроки свободного религиозного воспитания. Взамен нужно поставить что-то другое. Было бы, например, интересно, если бы д-р Швебш был в это время свободен и сумел бы дать что-нибудь историческое или художественно-историческое, в соответствии с возрастом. Но можно и еще что-нибудь.

Я только прошу сообщить мне, что получится.

Х.: Что читать в 7-м классе?

Д-р Штейнер: Мы не можем ориентироваться на нескольких вновь пришедших и из-за них тормозить работу всего класса. Эти слабые ученики все не могут прочесть "Christmas Carol".

Один из новых учителей: Диккенс кажется мне слишком сложным для этой ступени. Не ввести ли на уроках иностранного языка какой-нибудь учебник?

Д-р Штейнер: Я не имею ничего против учебника; но все учебники очень плохи. Найдите учебник и покажите его мне, когда я приеду опять.

Что касается Диккенса — не могу с этим согласиться. В 7-м классе его уже можно читать. Вы можете и сами найти связную прозу; Диккенс только пример. Есть несколько очень приятных школьных изданий для наших школ.

Х.: Во внешних школах мы начинали Диккенса в 10-м классе.

Д-р Штейнер: Найдите то, что кажется вам наилучшим.

Х.: Я был бы благодарен г-ну доктору, если бы он сказал что-нибудь про ритмику и стихосложение.

Д-р Штейнер: Непросто читать курс об отдельных учебных предметах. Неужели вам не удалось найти ничего стоящего?

Х.: Я не могу конкретизировать.

Д-р Штейнер: Задача состоит в том, чтобы ученики познакомились с размерами и видами рифм, вначале просто познакомились. Отдельные размеры должны быть поняты исходя из соотношения между пульсом и дыханием. Это — ваша задача. Не могу поверить, что вы ничего не нашли. Плохие книги — это не отговорка. Они становятся хорошими, если вы их правильно используете.

Х.: Я хотел бы поставить вопрос в связи с преподаванием алгебры. Мне все же кажется, что было бы неплохо задавать ученикам домашние задания. В связи с данным предметом становится совершенно ясно, что дети дома должны вычислять.

Д-р Штейнер: Мы должны на первый план ставить то, что вытекает из здоровой педагогики. Главное — в нашей

уверенности, что дети выполнят домашние задания, что мы ни разу не окажемся в ситуации, когда они домашнее задание не сделают. Домашнее задание нельзя задавать, не будучи уверенным, что дети принесут его, радостно выполнив. Тут должна возникнуть живая жизнь; нужно сделать все, чтобы возбудить в детях активность, чтобы ни в коем случае не ослабить их волю. Например, так, что, проходя определенный материал, вы выписываете на доске задачи и говорите: "Смотрите, завтра я буду заниматься такими-то видами вычислений", — а потом ждете, сподвигнутся ли ученики на то, чтобы дома подготовиться к этим задачам. Некоторые сподвигнутся, другие в результате тоже захотят. Детей надо подтолкнуть к тому, чтобы они сами захотели сделать то, что требуется для школы. Желание изо дня в день что-то делать должно произрасти из воли самих детей.

Х.: А упражнения на умножение и так далее, даже такие задания нельзя давать?

Д-р Штейнер: Только в этой форме. Та же самая история и со всеми остальными предметами, там мы тоже можем найти целую кучу домашних заданий. И в результате получим бледных детей. Мы должны стремиться к такой работе над учебным материалом, когда ничего, кроме урока, не требуется.

Х.: Тогда я попросил бы ответить, что можно сделать в связи с математикой?

Д-р Штейнер: Можно под конец, когда наступает усталость, перейти к легким упражнениям. Не правда ли, вы можете сделать то, что вы предполагали задать на дом.

Х.: У меня не возникло впечатления, что даже при большем напряжении на уроках математики ученики устают.

Д-р Штейнер: Тем не менее нежелательно два часа подряд держать детей в равном напряжении.

Можно спорить с детьми, можно побуждать их сделать то или иное дома, но не в той форме, что вы ставите им тре-

бования обязательно принести это завтра; не в форме принуждения.

Х.: Не дадите ли вы указаний по поводу преподавания эстетики?

Д-р Штейнер: Я бы попытался — мы имеем дело с учениками между четырнадцатью и шестнадцатью, — итак, я бы попытался приоткрыть ученикам на конкретных примерах, понятие прекрасного, понятие искусства как такового; метаморфозу прекрасного сквозь развитие стилей: прекрасное в греческом искусстве, прекрасное в Ренессансе и т.д. Для этого возраста имеет огромное значение дойти до известной конкретности в тех вещах, которые обычно даются в абстрактной форме. Если взять эстетики типа вишеровской или карьерре, то, в смысле понятий, это сплошная глупость. Но, с другой стороны, человек невероятно облагораживается, если в этом возрасте получает возможность понять, что такое красота и что такое благородство, что такое комическое начало и как оно реализуется в музыке и поэзии. Душа подростка в этом возрасте еще не такова, чтобы быть способной неконкретно воспринимать более абстрактные понятия. Поэтому именно в этом возрасте следует, например, обсуждать с учениками, что такое декламация, что такое рецитация.

Я сделал открытие: рассказывая о декламации и рецитации, я обнаружил, что большинство людей совершенно не знает различия между ними. Если вы обратитесь к тому, как нужно читать греческие стихи, то вы получите прообраз рецитации, поскольку здесь главное — размер, длинные и короткие. Если же дело касается высоких и низких звуков, всего того, что лежит в основе “Песни о Нибелунгах”, то это декламация. Мы показали это на одном примере, в котором видна тонкая разница: первые наброски “Ифигении” Гёте переработаны им позже так, что он превратил героиню в римлянку. Немецкая “Ифигения” должна декламироваться, римская — рецитироваться.

Х.: Если нам предстоит работать совместно с д-ром Швешем, то я позволю себе спросить, приблизительно какое время отводится на преподавание эстетики?

Д-р Штейнер: Хорошо бы такое же, как и на остальные предметы. Это разгрузит немецкий.

Мы должны выработать у себя несколько иные понятия. Представьте себе, что в австрийской гимназии в первом классе было восемь часов латыни. Все это — следствие абсолютно нерационального преподавания. Разумеется, мы должны вести себя скромно. Математика в австрийской гимназии занимала всегда очень незначительное число часов, три урока в 4, 5 и 6-м классах; а в 7-м и 8-м — по два урока. Если вы правильно распределите на этих уроках материал, тогда дети большую часть сумеют выучить прямо во время уроков. Дети от пятнадцати до шестнадцати лет.

Если на уроках геометрии ученики воспримут первые понятия вплоть до “принципа двойственности” в перспективе, если они ошеломлены и удивлены, если они с интересом воспринимают некоторые фигуры из вашей новой диссертации, то считайте, что вы достигли всего, чего должны были достигнуть.

С чего вы начали в начертательной геометрии?

Х.: Я взял конструкцию прямой и точки. Перспектива Кавальери, конструкция тени, чтобы привить ученикам основные понятия. Теперь только конструкция тени. Затем механика. Механику я относительно мало затрагивал.

Д-р Штейнер: Тогда возьмите ее еще раз. Механику вплоть до броска, простые машины, с тригонометрией. Бросок пройдет лучше, если вы рассмотрите его с уравнениями. Понимают ли ученики уравнения с параболой? Если разрабатывать конкретные случаи, то не потребуется сильно вдаваться в подробности. Вся эта история с броском имеет, с педагогической точки зрения, только ту ценность, что ученики соприкасаются с уравнением параболы и начинают понимать

закономерности параболы. Соответствие реальности и математического уравнения — вот то, к чему нужно стремиться. “Философия начинается с удивления” — это отчасти неправильно. В преподавании удивление нужно возбуждать в конце; в философии же оно стоит вначале. Дети должны идти к удивлению. Они должны встретиться с чем-то таким, что совершенно захватывает их. Нужно дать им понять, что есть нечто такое, перед величием чего вынужден был преклонить колени даже Новалис.

Всем тем, кто имеет дело с рисунком, я бы посоветовал основательно изучить диссертацию Баравалья. Я пытался всеми средствами указать на это. На конгрессе все это было представлено. Эта диссертация также необычайно важна и для эстетики. Ею должен заняться каждый. Даже рукоделие может многое оттуда почерпнуть. Очень многое, как-то: форма воротничка, пояс и так далее могут выиграть от того, что в их оформлении будут участвовать принципы, сформулированные в этой диссертации. Воротничок, пояс и подвязка.

Такая вещь, как диссертация Баравалья, — пусть только не возгордится, — имеет для вальдорфского учителя совершенно фундаментальное значение, поскольку она показывает путь перехода от чисто математического к образно-представимому, и не только показывает, но и значительно облегчает. Это можно расширить. То же самое, что он сделал для форм, можно сделать и для цветов и для мира звуков. Что касается этого последнего, то вы найдете легкие намеки в гетевских набросках учения о звуке, собранных в моем последнем томе кюршнеровского и веймарского изданий. Эта таблица невероятно содержательна. В этом же смысле можно работать и с учением о цвете.

X: Вероятно, можно провести параллель с чувственно-нравственной стороной звука. Ощущение цвета следует за порядком в спектре. Все, что тяготеет к синему, соответствует диэзу, остальное — бемолу.

Д-р Штейнер: Это могло бы стать прекрасной темой.

Х.: При рассмотрении обоих спектров возникает параллель.

Д-р Штейнер: Мысль почти правильна. Нужно всюду уходить от простых аналогий.

Я хотел бы сейчас сказать еще кое-что в добавление к сказанному, своего рода антропософский аккорд для вас. А именно: я говорил вам, что полезно заняться диссертацией Баравалья. Я хотел бы также упомянуть, что вообще, с оккультной точки зрения, для оживления преподавания всех предметов чрезвычайно большое значение имеет живой интерес к тем работам, которые делаются силами учителей коллегии.

Это чрезвычайно важно; если существует живой интерес к оригинальным трудам членов коллегии, это оживляет всю коллегию. Эта мысль лежит в основе программных заявлений многих школ, и теперь уже она достаточно затаскана. Каждый год должна появляться новая редакция программы школы, и этой редакцией должна быть занята вся коллегия. Духовные силы буквально несут педагогическую коллегию сквозь противоположности внутреннего научного переживания. Не следует готовить такие вещи поодиночке; тут должно быть общее участие. В данном случае, конечно, присутствует живой общий интерес. И он же является предпосылкой того, что появится не одна такая работа. Это я хотел бы заметить, дабы такие работы стали плодотворны для других.

Х.: Мы уже давно говорим об учителе физкультуры.

Д-р Штейнер: Г-н Бауман сказал мне, что вопрос об учителе физкультуры не стоит, поскольку нет вакансий. Если же вакансия имеется, то вот, пожалуйста, Энглерт.

Х.: Он написал, чтобы его не принимали в расчет, поскольку он в Норвегии.

Д-р Штейнер: На ближайшие полгода у нас нет ни малейшей потребности. Тогда он должен просто ждать, пока не появится что-то другое. Нужно озаботиться ловкостью

мальчиков. Невозможно ничего сказать о физкультуре, поскольку нет Баумана.

Заходит речь об общественном конгрессе в Штутгарте, который проходил с 29 августа по 6 сентября и носил название "Культурные импульсы антропософского движения".

Д-р Штейнер: Конгресс прошел так удачно, что его воздействие намного превысило все возможные ожидания. Конгресс прошел блестяще. Но воскресное собрание, собрание членов, выглядело плачевно. Самое плачевное, что только можно себе представить. Собрание районных групп в поддержку трехчленности, впрочем, выглядело еще плачевнее. Можно было ожидать, что вот теперь выступят те, кто обновит жизнь антропософии, кто вдохнет в нее новую жизнь. Воскресенье должно было это показать. Вы можете быть уверены, что задумано было многое. Почти во всех углах сидели люди и конферировали. Но все вместе не проявилось. А как было желательно, чтобы оно проявилось. Надеюсь, что дальнейшее развитие будет более успешным.

Конференция от 16 ноября 1921 года, среда, 20.30

Д-р Штейнер: Мне очень жаль, что я не могу пробыть здесь долго. Теперь давайте перейдем к делу.

Х: спрашивает, следует ли принимать некоторых патологических детей. Не установить ли испытательный срок?

Д-р Штейнер: На этот вопрос можно будет ответить только тогда, когда будут проанализированы конкретные случаи.

Х: Один из них, Б.О., крал.

Д-р Штейнер: Это патология или только испорченность?

Х: Испорченность в очень глубоком смысле. Мы спрашиваем себя, имеем ли мы право по отношению к другим детям держать его здесь?

Д-р Штейнер: Нужно выяснить, является ли это патологией. Я надеюсь, что завтра мельком посмотрю на него. У нас уже были вороватые ученики, которые продолжают учиться.

Х. говорит о Х.М.А. и просит освободить ее от иностранных языков.

Д-р Штейнер: Такой ребенок ни с какой точки зрения не может оставаться в школе. Здесь необходим вспомогательный класс.

Мы не должны отказывать тем, кто должен учиться, даже если присутствует патология. У Б. нечто иное. Здесь нечто такое, когда приходится констатировать, что с ним трудно справиться. Если это патология, то он должен перейти во вспомогательный класс. Вопрос не слишком легок. Не годится и выгонять таких детей через какой-то период. Принять, а потом выгнать, — так мы придем к мещанской школе. Мы станем такими же мещанами, как и все остальные. Мы ни в коем случае не должны принимать и затем выгонять учеников. Таких детей, как Б., немного, не правда ли. Если внимательно понаблюдать за ним, за всеми его глупостями, то наверняка можно будет поставить точный диагноз. Я уверен, что вся эта история с коверканьем собственного имени только побочное явление.

Х.: Он оказывает плохое влияние на всех остальных. Когда он в классе, все ведут себя по-другому.

Д-р Штейнер: Это так; контакт слишком тесен. Нелегко будет ввести его в учебное состояние. Во всяком случае, прежде чем я обдумаю эту ситуацию, я должен познакомиться с Б.

У нас уже бывали кражи. Мы никогда не думали при этом, расставаться с детьми или нет. Какими мы будем руководствоваться критериями?

Трудность состоит в том, чтобы выработать и затем придерживаться определенного критерия. Нужно найти средства и пути для этого. Где провести границу между теми, кто слиш-

ком аристократичен и лицемерен для вальдорфской школы, и теми, кто ее недостоин? Как установить врожденное воровство? Пометим этот вопрос. Вопросы легче ставить, чем отвечать на них. Ситуация без ответа. Я не склонен к тому, чтобы решать такие вопросы принципиально. Их следует решать в каждом случае по-разному.

Х.: Свободная антропософская молодежь попросила учителей провести курс.

Д-р Штейнер: В сущности, это все те, кто был тогда в доме Общества на Ландхаусштрассе. Уже была пара таких маленьких собраний. Почему бы вам это не сделать?

Х. просит указаний.

Д-р Штейнер: С вашей стороны будет очень мило, если вы согласитесь. Вы должны больше говорить о педагогике в целом. Они наверняка имеют в виду что-нибудь о педагогическом мышлении в целом. Вряд ли они предполагают услышать детали педагогических методик. Больше в культурно-педагогическом направлении. В молодежи сегодня действительно скрыто очень многое, причем ситуация изменилась с начала столетия, точнее, за пару лет до начала; многое переходит в подсознание. Молодежное движение имеет всецело сверхчувственные подосновы. К этому следует относиться очень серьезно.

В прошлую пятницу я был в Аарау. Не было дискуссии. Говорили отдельные ораторы. Говорил один очень примечательный человек. Во время нашего первого курса по вопросу высшей школы мы неожиданно получили телеграмму о том, что нас собираются навестить проездом два школьника. Мы в Швейцарии были поставлены под угрозу! Сели в засаду, и д-р Боос выпроводил двух экстатиков. Мы дали им деньги на обратный билет. Один из этих мальчиков и говорил в прошлую пятницу.

Вначале говорил пастор, затем господин среднего достатка, не сказавший ничего возвышенного, кроме того, что в

истории не следует говорить только об убийствах, затем учитель и затем этот юноша. Юноша сказал по сути лучше всех. Не пастор, а именно юноша. Юноша сказал самое правильное. Все промежуточные замечания свелись к словам пастора, что современная молодежь не признает авторитетов. Затем юноша сказал: "Кто должен иметь авторитет? Не следует обижаться, если я выскажусь несколько радикально. Кто хочет заслужить авторитет, должен быть его достоин. Разве взрослые не идут на компромиссы? И когда мы все это видим, что мы должны думать об уважении к авторитетам?" Очень глубокомысленно; на меня его речь произвела очень хорошее впечатление.

Нужно уважать молодежное движение. Это не значимое культурное движение. Но именно по отношению к этому движению следует избегать всякого мещанства и педантизма.

Лекции учителей могут состояться в течение трех дней, от Рождества до Нового года.

X. спрашивает об отношении старших школьников к девушкам и о курении.

Д-р Штейнер: Было что-то неприличное? Оставим курение в стороне; обсудим его позже. Можно обсудить все остальное. Произошло что-то такое, что вышло за рамки? Вплоть до известных границ происходят, естественно, поскольку вместе собирается много детей, различные неприятные вещи. Но было ли что-то такое, что перешло все пределы?

Несколько учителей рассказывают о случаях неприличного поведения, в том числе и по отношению к девушкам.

Д-р Штейнер: Это могла быть и искренность.

X.: Скорее грубо, чем искренне.

Д-р Штейнер: Все дело в характере. Если кто-то груб, он может естественно все делать искренне. В этом вопросе чрезвычайно важно, чтобы вмешательство происходило действительно только тогда, когда уже нельзя пройти мимо, что-

бы по возможности меньше искушать детей, разбирая с ними каждый отдельный случай, в результате чего они становятся только невоспитаннее. Возьмите тот случай. Девушка сидит на коленях у юноши. Вы должны быть совершенно уверены, что до тех пор, пока это возможно, такие вещи следует игнорировать. Нужно попытаться воспрепятствовать этому. Не доходить до ругани. Тогда они уж точно заинтересуются. Такие вещи нужно разбирать очень осторожно. Если вы не откажетесь от прямолинейных действий, вам нечего и решаться на совместное обучение мальчиков и девочек.

В этом отношении материалистическая эпоха породила бездну предрассудков. Не так уж и редко отцы и матери приходят и спрашивают, что им делать с извращенной сексуальностью детей. Потом приводится ребенок — и выясняется, что ему пять лет. Извращенная сексуальность! Тут о сексуальности и речи быть не может. Это чистая химера. И в заключение появляется теория Фрейда, которая называет сексуальным поведением сосание пустышки.

Здесь все дело действительно в чувстве такта. Возможно, с чем-то и нужно решительно бороться. Но в этом случае следует действовать более косвенно, чем прямо, иначе вы привлечете внимание детей.

Поэтому было бы очень хорошо психологически описывать те случаи, в которых обсуждение уместно. Я еще раз спрашиваю, есть ли такие случаи? Мне кажется, что нет.

Х.: Девушка З.С. держит вокруг себя толпу поклонников.

Д-р Штейнер: По этому поводу уже разыгрались все мыслимые трагедии. Этим нужно заниматься исподволь. Например, разыгрывается трагедия, и в результате одна из старших девочек что-то говорит учителю, рассматривая это как нечто в высшей степени доверительное, — и вдруг узнает, что вы это повсюду растрезвонили; вы же доверили другому учителю то, что предназначалось только вам, и девушка узнала об

этом. Она много плакала. Нужно относиться к таким вещам как к чему-то, что в конце концов действительно обогащает жизнь. К таким вещам нельзя подходить шаблонно. Каждый человек не похож на другого, даже ребенок.

Х: При обсуждении "Песни о Нибелунгах" в 10-м классе я наталкивался на несколько двусмысленных сцен. Как нужно себя при этом вести?

Д-р Штейнер: Нужно тактично обойти их или разобрать с полной серьезностью. Можно вполне представить себе, что будет сделана попытка дать эти вещи без всякой двусмысленности и фривольности, просто и естественно. Так лучше, чем пытаться как-то замалчивать.

Что касается запрета на курение и тому подобного, то здесь все же возможно перебороть детей.

Х: Один мальчик выкурил зараз полную пачку. Уже подыскали название: "сигаретная школа". Курение учеников отрицательно сказывается на репутации школы.

Д-р Штейнер: В Дорнахе эвритмистки курят гораздо больше мужчин. Самое лучшее — это разумно поговорить с ними о курении.

Х: Когда они сами заметили, что вредят себе, это подействовало.

Д-р Штейнер: Я думаю, можно сказать, какое воздействие курение оказывает на организм. Описать действие никотина. Это самое лучшее. Когда вы из двух вещей делаете одну и не делаете другую, возникает искушение. Именно это могло бы послужить хрестоматийным примером того, что лучше делать одно: действуйте такого рода наставлениями в направлении отучения детей, замешанных в подобных невоспитанностях. Тогда вы, с педагогической точки зрения, достигнете в пятнадцать раз больше, чем всякими запретами. Объявить запрет на курение — это самое удобное. Подвести же детей к тому, чтобы они бросили курить, исходя из понимания, — это имеет значение на всю жизнь. Если вы не запрещаете или наказываете, а придумываете что-то другое, то это имеет огромное значение.

Х.: Некоторые учителя ввели для учеников консультации. Мы говорим на них на мировоззренческие темы.

Д-р Штейнер: Не очень ли заметно, что ученики, не принадлежащие к различным конфессиям, не приходят на эти консультации? Во всяком случае, консультация — это хорошо. Вы не можете избежать того, чтобы при обсуждении мировоззренческих вопросов разговор принимал антропософский характер. На уроках свободной религии вы можете этого избежать, да и то не всегда. Но во время консультаций вы этого избежать не можете. Это и не нужно.

Вопрос о вспомогательном курсе по иностранным языкам.

Д-р Штейнер: Вопрос состоит в том, насколько возможно на уроках иностранного языка придерживаться независимости от номера класса, когда ученик может на уроки иностранного языка ходить, скажем, в третий класс.

Х.: Это трудно.

Д-р Штейнер: Вопрос, решается ли эта проблема.

Х.: Вести уроки иностранного языка во всех классах одновременно вряд ли возможно. Поэтому мы склоняемся к вспомогательному курсу.

Д-р Штейнер: Можно сделать в этом направлении все возможное. В профессиональной школе в Дорнахе на всех предметах вместе сидят ученики от восьми до восемнадцати лет. Там же присутствует женщина сорока пяти лет. Я не могу сказать, что это так уж ужасно. Это совсем неплохо. Вчера на уроке присутствовал полицейский пристав.

У нас нет никакой возможности учредить много классов. С одной стороны, такие вещи можно делать. Но учителя будут в этом случае перегружены больше, чем если просто попытаться пройти через эти небольшие неудобства.

Х.: Итак, желательно оставить детей с классами?

Д-р Штейнер: Это идеал. Можно обучать их дополнительно. Но не выделять из класса. Это можно. Или же поступить так: по-другому скомпоновать группы по иностранным языкам, не так, как по всем остальным предметам.

Х.: Это чрезвычайно трудно.

Д-р Штейнер: Мы не можем увеличивать число учителей. Разговор переходит на преподавание искусства в старших классах и на художественно-прикладную деятельность.

Д-р Штейнер: С преподаванием искусства дело обстоит так, что самые разные вещи можно делать по-разному. Невозможно сказать: вот это абсолютно замечательно, а вот это абсолютно ужасно. В Дорнахе г-жа Бломенштайн начинает свое преподавание, исходя из цвета. Работа идет хорошо. Мы видели, что это дает неплохие результаты. Она работает только с красками, так что ребенок живет в мире цветовой фантазии. Например, она говорит ребенку: "Вот в середине твоего покрашенного листа — желтое пятно. Сделай его голубым. Сделай весь рисунок таким, чтобы и другие цвета при этом переменялись". Если ребенок должен изменить один цвет и затем соотнести с этим все остальное, например на сумочке или на чем-то другом, затем вышить или провязать по этому, чтобы то, что нужно, находилось в правом углу, то происходит основательное погружение в цвет. Все то, что вы рассказали, направлено к тому, чтобы сделать как можно лучше. Можно только сказать, с какого это делать класса. Чаще всего успеха добиваешься, занимаясь этим с самого младшего класса, выводя затем из рисунка письмо.

Х.: Не будет ли классный учитель тогда конфликтовать с учителем ручного труда?

Д-р Штейнер: Тот, кто преподает им искусство, должен только учесть, что дети делали все это раньше. Сегодня можно делать так, как вы сказали. Позже нужно сознавать, что дети все это уже проделали. Сегодня вы должны перебороть безвкусицу. В этом отношении люди не спешат чему-то научиться. Есть люди, которые вышивают, не задумываясь, на чем они это делают.

Х.: Я не согласился с тем, что на уроках рукоделия в моем 3-м классе рисуют.

Д-р Штейнер: Если ученики в 3-м классе рисуют, то на рукоделии это возникает только в 8-м классе.

Х.: Я полагаю, что дети еще слишком малы для художественных эскизов.

Д-р Штейнер: В вашем классе нет еще художественного рукоделия.

Данный конфликт обсуждается.

Д-р Штейнер: Отдельные учителя, работающие в классе, должны прийти к взаимопониманию. Отсутствие взаимопонимания и согласованности может быть только по причине недостатка времени, в принципе же согласованность должна быть всегда.

Учитель ручного труда: Мне кажется, что ученики в 9-м и 10-м классах должны иметь больше возможностей для работы в мастерской. Я встречалась с ними только раз в две недели.

Д-р Штейнер: Раз в две недели? Почему так вышло?

Учитель ручного труда: Я могу заниматься одновременно только с двадцатью пятью.

Д-р Штейнер: Найти еще время невозможно. Вместо методики расщепления — что с педагогической точки зрения ужасно — можно предложить втиснуть все в восемь дней. В течение восьми дней каждый день работать с группой детей. Для жизни невероятно важно привить детям нелюбовь к растянутой работе. Раздерганность и здесь играет свою негативную роль. Может быть, и здесь нужно применить наш принцип концентрации.

Почему необходимо переносить эти уроки на послеобеденное время? Это вопрос расписания; но его нужно все же решить.

Х.: Нужно только понять, что выпадает.

Д-р Штейнер: Только не главный урок.

Х.: Итак, в течение недели — только ручной труд?

Д-р Штейнер: Может быть, только треть класса посещает в это время ручной труд.

Единственный предмет, который меньше всех страдает от недостаточной концентрации, — это иностранные языки. Меньше всех. Основной урок и занятия искусством страдают не только в психологическом смысле; если преподавание раскалывается на мелкие части, если оно недостаточно концентрировано, то нечто в человеческой природе прямо разрушается.

Рукоделие, вязание на спицах и крючком не требует от детей восьми дней работы. Позже можно переходить на эту структуру. Здесь не нужно систематичности. Могу себе представить, как мне было бы интересно каждую среду в двенадцать четверть часа вязать чулок, который будут готов через полгода. Каждую среду работать над скульптурой — это, конечно, нечто другое, но вязать чулок так можно.

Нужно, чтобы сама работа нам помогала.

Учительница рукоделия: Мне нравится, что дети на протяжении восьми дней заняты на моем уроке.

Д-р Штейнер: Если речь не идет о художественно-прикладном творчестве, паузы не страшны. Если же начинается художественно-прикладное творчество, то нужно стремиться к определенной концентрации. Когда вы начинаете заниматься с учениками переплетным делом, некоторая концентрация также требуется. В 10-м классе у нас есть практические предметы. В таком классе не нужно заниматься никаким другим ремеслом.

Х: ...

Д-р Штейнер: Стенографии нужно учиться как во сне, без всякой особенной концентрации. Вообще, изучение стенографии — это варварство, верх ариманизма. Поэтому ideally заниматься ею как во сне. Но поскольку это невозможно, очень важно расплзнить занятия, не стремиться к концентрации уроков. Поскольку это — безобразие. Стенографирование — это безобразие в культурном смысле.

Х: Ручной труд был связан с садоводством. Теперь пришла г-жа Михельс. Как нужно производить деление?

Д-р Штейнер: Г-жа Михельс подменит г-на Вольфхюгеля. Самое лучшее, если они договорятся обо всех своих делах между собой.

Х: рассказывает о том, что введен факультативный, дополнительный урок музыкальной эвритмии.

Д-р Штейнер: С музыкальной эвритмией это возможно. Это не перегрузит учеников. Это возможно, потому что происходит много всего. Но если для каждого урока потребуются вспомогательные часы, то будет перебор. Придется преподавать всю ночь.

Х: спрашивает про эвритмию для детей во вспомогательном классе.

Д-р Штейнер: Я надеюсь, что сумею посетить эти занятия. Для детей, учащихся во вспомогательном классе, самое лучшее, — и для этого нужно использовать все средства, — если эвритмия уместается в урок.

Х: спрашивает про разработку учебного плана.

Д-р Штейнер: В лекциях по педагогике содержится много теоретического материала. Требуется практический опыт.

Х: Делались попытки создать интернаты.

Д-р Штейнер: Интернаты при определенных условиях хороши. Теперь, однако, хороший интернат — редкость. Они лежат не в плоскости педагогики нашей вальдорфской школы. Педагогика нашей вальдорфской школы не стремится к тому, чтобы создать особые отношения, особую среду. Она стремится выделить в самой среде такие отношения, которые наилучшим образом позволяют вести преподавание.

Если все нормально, можно посоветовать это детям.

Х: Г-жа У. спрашивала про участие других родителей.

Д-р Штейнер: Это должно делаться только так: родители обращаются в школу, и если школа находит, что у г-жи У. неплохой интернат, то коллегия советует родителям туда обратиться. Сегодня это — чужеродный элемент. Мы должны сосредоточиться на основании как можно большего числа

вальдорфских школ, чтобы не было необходимости отдавать детей в интернаты только для того, чтобы они посещали вальдорфскую школу. Сегодня ситуация такова, что существует только одна вальдорфская школа. Поэтому интернаты могут играть роль определенных суррогатов. На самом деле всюду должна быть возможность посещать вальдорфскую школу, в противном случае Штутгарт останется навечно только образцовой школой, и ничем больше.

Сейчас началась форменная свистопляска. Когда я просматриваю письма, — достаточно взять три последних дня, — я вижу, что такие интернаты хотят учреждать пачками. Каждую секунду люди чего-то хотят, и надо смотреть на это критически. Оборотистость возникает в ту же минуту, как появляется такая вещь, как, например, вальдорфская школа. Приходят всякие незваные.

Об одном начавшемся курсе повышения квалификации.

Д-р Штейнер: Принципиально мне нечего возразить. Вы должны только следить, чтобы не появлялись личности, которые начнут разыгрывать весь класс.

Вопрос о том, не хочет ли г-н Штейнер что-нибудь написать в отчете за два с половиной года работы.

Д-р Штейнер: Я напишу.

Теперь есть еще вопросы.

Вопрос о букваре.

Д-р Штейнер: У меня нет букваря. У меня он был давно. Я не имею ничего против этого букваря, если он выполнен со вкусом. Если я должен разработать шрифт, мне нужно снова все просмотреть.

Одна из учительниц жалуется на нарушения в расписании из-за подготовки к конфирмации.

Д-р Штейнер: Действительно так много? Это — вторжение в здоровый учебный план.

Х: Возникло желание учредить особенную воскресную службу только для учителей.

Д-р Штейнер: Что-то такое уже обсуждалось. Нужно установить, есть ли в этом настоящая потребность.

Х.: Желание высказано.

Д-р Штейнер: Конечно, может получиться нечто прекрасное. Я могу себе очень хорошо представить, что получится прекрасное общее дело. Не так легко будет найти форму. Кто будет проводить службу? Предположим, порядок будет определяться по выбору, с последующей сменой. Эти вещи очень трудны. Должна присутствовать действительно общая воля. Кто должен это проводить?

Х.: Не думалось, что в этом месте возникнут споры. Здесь не должно быть никакой ревности.

Д-р Штейнер: Если у кого-то есть свое мнение по поводу достойной кандидатуры, возникнут проблемы. По этому пункту все должны достичь единства: кто проводит службу, тот проводит ее хорошо. Но затем возникнут и другие проблемы. Это всегда так. Как с тем венцем, которого спросили, далеко ли до Америки. Он ответил: "Доедете до Штокерау (пригород Вены), а уж там узнаете!"

Х.: Нужно ли связывать это с одним человеком?

Д-р Штейнер: В противном случае каждую неделю будут возникать споры по поводу того, кто проводит службу лучше.

Х. предлагает г-на N.

Д-р Штейнер: Нужно провести тайное голосование.

Х.: Мне кажется существенным только одно: чтобы это было.

Д-р Штейнер: Конечно, это трудный вопрос, как выбор Папы.

Х.: Мне все равно.

Д-р Штейнер: Тогда можно подумать о форме. Я ни за что не решусь сам назначить того, кто должен это проводить.

Х.: Один из тех трех, что совершают детскую службу.

Д-р Штейнер: Если они будут признаны всеми — действо ли это, или это просто формальная вещь, — то вы може-

те учреждать и проводить его вместе; или же это ритуальное действие — тогда полная серьезность. Тогда никаких происков.

Высказывается еще один учитель.

Д-р Штейнер: Теперь я перестаю что-либо понимать.

Культезотеричен. Культ — это самое эзотерическое, что только можно себе представить. То, что вы сказали, относится к тому, что по поводу ритуала нельзя проводить демократических голосований. Конечно, коллегия может и дальше культивировать ритуал, если уж он есть. Тут коллегия должна быть единой.

Х.: Я придерживаюсь того мнения, что по отношению к отдельным людям нельзя использовать никаких авторитетов.

Д-р Штейнер: Это я и имею в виду. Вспомните, как был введен ритуал для детей. Это вовсе не было задачей вальдорфской школы.

Вопрос состоит в том, а может ли такая вещь, которая возвращается с огромной осторожностью, выйти из недр учительской коллегии и в единомыслии пестовать этой коллегией как таковой. Предположим, сейчас все согласны. В следующий раз придется ограничиться приемом лишь таких новых учителей, которые с самого начала тоже уже согласны. Эзотерически можно объединить людей, которые объединяются под конкретным знаменем данной эзотерики. Культурное действие возможно только в эзотерических кругах, если оно должно чем-то стать. Иначе нужно сделать что-то вроде мессы. Но тогда для тех, кто воспринимает это как нечто неэзотерическое, нужна новая эзотерика. Вы не можете прочесть мессу без священника. В эзотерике люди должны объединяться по содержательному принципу.

Вопрос об эзотерических часах.

Д-р Штейнер: Это очень трудно. Я должен сейчас постоянно отказываться от этого. Вы знаете, несколько лет назад было достаточно эзотерики. Но я должен был отказаться

от такой практики, потому что эзотерикой злоупотребляли. Эзотерику просто выносили вовне и выставляли на всеобщее обозрение. В этом отношении никогда не происходило ничего столь же вопиющего, как именно в рамках нашего эзотерического движения. Все происходило наперекор всякой эзотерике. Какие бы сомнительные вещи ни существовали в эзотерике, они всегда носили интимный характер. И действовали через все времена. В антропософское движение вторглась групповщина; она захватила все, в том числе, к сожалению, и эзотерику. Главной стала не антропософия, а те или иные конфликтующие групповые интересы. Антропософское движение расколосось на клики. Не правда ли, в этом отношении дела обстоят чуть ли не хуже, чем во внеэзотерическом мире. Представьте себе, что чувствует человек во внешнем буржуазном мире, среди настоящих обывателей? Если какого-то тайного советника переводят из города в город, он должен с полной невозмутимостью ходить с визитами к людям совершенно противоположного склада. Но в антропософском обществе принято так: если человек приезжает в город, где есть несколько групп, то случается, что он думает так: "Тем лучше. Я могу посетить несколько". Но, побывав в одном, он в другом получает уже от ворот поворот. Простой, наивный человек, он думает, что может ходить, где ему заблагорассудится. Есть города, в которых антропософские группы относятся друг к другу указанным образом.

Эзотерика — это болезненная глава антропософского движения. Дело не только в том, что постоянно указывается на нечто древнее, что происходило когда-то. Ситуация буквально такова, что этот Кулли, когда он пишет свою новую статью, информирован о последних событиях, происходящих у нас, вплоть до последних мелочей.

Сперва нужно найти форму.

Х.: Можем ли мы найти ее?

Д-р Штейнер: Форму действительно нужно сперва найти. Вы видите, сегодня существует прекрасное движение, пришедшее к теологическому курсу. Оно было очень эзотерическим. Оно решилось на учреждение культа, культа в высшем смысле этого слова. Вы можете видеть, что такое единство.

Каждый раз я могу обдумывать то, в чем вы имеете потребность.

Воскресные службы для детей, разве это не эзотерическое дело для всякого отдельного человека, который присутствует на них, неважно, ребенок он или взрослый?

В конце концов вы должны понять: мирянин имеет священника, — протестантизм не обладает более ничем эзотерическим, — священник имеет декана, тот — епископа, и так вплоть до Папы. Но и у Папы есть свой исповедник. В этом выражается изменение человеческих отношений. Железная верность принципу, вот что необходимо. Исповедник не выше Папы, но при некоторых условиях он может выговорить ему, может наложить на него епитимью. Конечно, при этом римская церковь испытывает ужасные трудности.

Я подумую над всем этим.

Конференция от 14 января 1922 года, суббота, 19 часов

Д-р Штейнер: Я хотел бы кратко обсудить самые необходимые вопросы, почему и попросил вас прийти сюда. Пожалуйста.

Х.: Инспектор придет в феврале. Он хочет получить отчет о нашей преподавательской работе.

Д-р Штейнер: Этот отчет надо составить максимально лаконично. Минимум историй. Стил, как у учебной программы: бином, перестановки; только совершенно предметно.

Вы должны исходить из предпосылки, что человек на такой должности будет рассматривать всякое отклонение

как неправильность и злиться. По возможности обойдитесь без душевности. Это не их дело. Если писать им длинные комментарии обо всех отклонениях от обычной школьной программы, то они сядут вам на шею. Мы не должны надеяться на то, что сможем действительно удовлетворить таких людей. Мы должны попытаться встать по отношению к ним в позицию простого информирования о нашей работе: мы делаем то-то и то-то. Надеяться на соучастие и понимание с этой стороны бессмысленно. В любом другом случае надежды больше. Гораздо лучше сообщить им, до какого уровня мы дошли. А отклонения по возможности не выпячивать.

Х.: Н.Г. хотел бы посещать школу только полдня, другую половину дня он собирается заниматься деталями машин.

Д-р Штейнер: На такие случаи, — он в 10-м классе, конечно, для восьми младших классов такой вопрос не может даже подниматься, — нужно решить, не брать ли вольнослушателей, посещающих только отдельные уроки. Это вполне возможно. Он не станет регулярным учеником, он станет вольнослушателем. Пусть это и будет общим решением: все, кто оказывается в подобной ситуации, переходят на положение вольнослушателей.

Х.: Принимать ли ученика Е.Х. во вспомогательный класс, а после главного урока присоединять ли к какому-нибудь обычному классу?

Д-р Штейнер: Его нужно принять только во вспомогательный класс, а после 10 часов отсылать домой.

Х.: Свободная антропософская молодежь обратилась с просьбой о проведении педагогического курса на Пасху в Йене.

Д-р Штейнер: Вопрос в том, хотите ли вы. И можете ли! Кто из членов коллегии хочет и может? Было бы здорово, если бы вальдорфская идея пропагандировалась и находила своих сторонников, особенно среди молодежи. Чтобы идея вальдорфской школы находила свое распро-

странение, чтобы вальдорфскую школу рассматривали как особое и значительное явление.

Х.: Не было бы правильнее, если бы мы предприняли нечто по собственной инициативе?

Д-р Штейнер: Это, конечно, правильно. Если удастся организовать что-то такое самостоятельно и затащить молодых людей, то прекрасно. Но, не заручившись поддержкой молодежи, сегодня в педагогике не на что рассчитывать. Нужно завоевать молодежь. Именно ту молодежь, которая участвует в молодежном движении. Но, с другой стороны, я совершенно не сомневаюсь, что если к вам обращается йенская молодежь, то почему это не будет выглядеть как ваша собственная инициатива? Все дело в том, как действовать, как работать. Я думаю, здесь можно очень много сделать.

Я сам не уверен, что смогу в этом участвовать, поскольку должен буду в это время быть в Англии. Там свою школу хочет присоединить к нашему движению мисс Кросс. Вероятно, это очень важно, хотя и не слишком легко осуществимо. Если бы была возможность устроить туда учителями некоторых из тех, кто участвовал в Рождественском курсе в Дорнахе в 1921 году, то конкретное начало было бы положено.

Я думаю, что в таком деле, как это движение, нельзя слишком заботиться о направлении. Я не знаю, знаком ли вам известный анекдот про Бисмарка? Он работает и в случае вальдорфского движения. Я имею в виду ту историю, когда Бисмарк по должности был приглашен на некое празднество при дворе. Но, не будучи высокородным дворянином, он не имел права занять слишком почетное место за столом. Пришла также и г-жа фон Бисмарк, и начались пересуды, почему они сидят так далеко. Дело дошло до того, что к Бисмарку был подослан церемониймейстер — настоящий пудель — с просьбой сесть поближе: “Ну право же, так не годится, вы, в силу вашей должности, вполне имеете право... но не ваша жена”. На

это Бисмарк ответил: “Видите ли, моя жена сидит вместе со мной. Меня вы можете посадить куда хотите. Там, где я сижу, всегда почетный край стола. Все дело в том, как себя держать”.

Теперь то, что касается отдельных классов и учеников.

Х. спрашивает о Л.Р. из 4-го класса. Он высказывает мысли о самоубийстве.

Д-р Штейнер: Он — кандидат во вспомогательный класс, но мы оставим его у вас, пока я на него не взгляну.

Х.: В одном из двух первых классов плохие показатели здоровья.

Д-р Штейнер: В этом классе у нас первые военные дети. Но поскольку дети были разделены просто по алфавиту и параллельный класс оказался здоровее и лучше, виноваты худшие условия в классной комнате. Виноваты влажность и отопление.

Х.: Дело также в семейных отношениях.

Д-р Штейнер: Небезоблачные отношения и между самими детьми, некоторые так и хотят задеть всех остальных. Многого здесь не изменить. Но можно изменить режим отопления. Самое лучшее — центральное отопление. Нужно провести. Самым разумным было сделать его при строительстве.

Х. говорит о Д.М. в 7-м классе и о его поведении на уроках латыни.

Д-р Штейнер: С теми, кто был у вас сегодня на уроке, вы достигли очень многого. Вы взяли с самого начала весь отрывок. Это — самое лучшее. Ученики научились сравнительно многому. Кто этот Д.М.?

Х. говорит о том же ученике.

Д-р Штейнер: Это мальчик с левой стороны на одной из последних скамеек? Теперь понимаю.

Х.: Он с удовольствием пишет греческие буквы, но не знает, что они означают.

Д-р Штейнер: Нужно в его случае попытаться действовать обходным путем, через художественное начало. Скажем, нужно попытаться сделать следующее: пусть он нарисует семь кругов, красного, оранжевого, желтого, зеленого цве-

та, всех семи цветов; и затем пусть попытается подвинуть красный круг сюда. Таким образом, он приложит интеллект к искусству. Можно — конечно, трудно тратить на мальчика столько времени — также попытаться дать ему задание рас- сортировать слова на существительные, глаголы и т.д. Общая схема: интеллект выступает в художественно-наглядной форме. Это могло бы ему очень помочь. Можно попробовать.

Х: Я пытаюсь действовать с помощью Амоса Коменского.

Д-р Штейнер: Это неплохой ход. Нужно только сделать все совершенно наглядно, но так, чтобы в наглядности заключался интеллект.

Х: Я закончил в 7-м классе с баснями Лафонтена. Некоторые басни содержат не вполне корректную мораль.

Д-р Штейнер: Пошутите по этому поводу. Их нужно рассматривать как басни.

Х: Мне кажется, что Лафонтен абсолютно лишен юмора.

Д-р Штейнер: Черпайте юмор из самого себя. Недоразумений хватает повсюду. Все дело в том, чтобы попытаться вникнуть в предмет. Если вы закончили, я бы посоветовал взять прозу. Mignet, вот что можно взять с этими учениками.

Х: После "Christmas Carol" нужно читать Темпеста.

Х: Я читал Темпеста с розданными ролями.

Д-р Штейнер: Это настоящая педагогическая проблема. Все дело в том, как к этому подойти. Дети изучают материал, дальше в материале не продвигаются, хотя при этом, может быть, лучше всего проникают в дух языка.

Х: Я хотел бы в 9-м классе читать Жюль Верна.

Д-р Штейнер: Ничего не имею против Жюль Верна, если вы будете работать с ним так, что дети не станут фантастами.

Х: Советуете ли вы брать короткие новеллические отрывки?

Д-р Штейнер: это хорошо для тринадцати-четырнадцатилетних. Когда я говорю о Mignet, я имею в виду именно это. Нужно брать характерные французские и английские произведения и читать их.

Х.: С экономической точки зрения придется вернуться к школьным изданиям.

Д-р Штейнер: Можно брать чтение отовсюду. Нужно только добиться, чтобы у каждого ученика была книга. Используемые порой учебники — это настоящий яд. Особенно учебники для младших классов.

Х.: К два года учился в школе, теперь он уходит с очень обрывочными знаниями. Какую характеристику ему писать?

Д-р Штейнер: Напишите в характеристике правду. Точно мотивируйте свои оценки. Вы можете писать все, что считаете нужным. Однажды он поймет.

Х.: Материал для рассказывания в 3-м классе — библейская история. Я не знаю, как мне ее рассказывать.

Д-р Штейнер: Возьмите старое католическое издание Библии. Вы увидите, как рассказывается там. Там составлены очень неплохие истории, но вы, разумеется, должны рассказывать еще лучше. У вас появляется возможность освободить библейский материал от ужасного перевода Лютера. Вообще полезно брать католическое издание Библии. Кроме того, я советую вам заняться долютеровскими переводами, чтобы навсегда освободиться от сказки о заслугах Лютера в деле перевода священных текстов. Вся эта история о заслугах Лютера в деле формирования немецкого языка ни на чем не основана. Если вы вернетесь к ранним переводам и возьмете большие отрывки, вы увидите, что ранние переводы были блестящими по сравнению с лютеровским, который по сути затормозил развитие немецкого языка.

Есть такое издание Библии для школьников — Библия Шустера. Ее можно купить всюду, где достаточно католиков. Нужно начать с истории Сотворения, с падения ангелов. Католическая Библия начинается с падения ангелов; затем следует история Творения. Это прекрасно. Простая, ясная история.

Вопрос об одном из учеников 7-го "А" класса с мышечной атрофией.

Д-р Штейнер: Давать *Nurphysis cerebri*. Это — самое правильное.

По поводу вспомогательного учителя музыки.

Д-р Штейнер: У нас мало хороших музыкантов, но некоторое количество все же есть. Я во время своей поездки попробую кого-нибудь подыскать.

Конференция от 15 марта 1922 года, среда, 15—17.45

Д-р Штейнер: Вы собрались сегодня в первую очередь для того, чтобы обсудить результаты школьной инспекции со стороны вышестоящих инстанций. У меня сложился определенный образ на основе телефонного сообщения. Но прежде чем мы перейдем к выработке общей позиции, было бы все же хорошо, если бы я смог услышать рассказы отдельных коллег, принимавших участие в инспекции, дабы картина была полнее. Я неоднократно выражал готовность поговорить с г-ном инспектором, но он вплоть до сегодняшнего дня не нашел для этого времени.

Мы должны все обсудить, чтобы выработать аргументы, с помощью которых мы сумели бы парировать те или иные выводы, вынесенные на широкую общественность. Бесплезно и бессмысленно возражать самим проверяющим инстанциям. Если бы мы имели успех, нам не потребовалось бы никакой вальдорфской школы. Вальдорфская школа существует потому, что инстанции не понимают наших методов.

Давайте обсуждать ситуацию по классам. Пусть коллеги расскажут нам, что происходило в отдельных классах.

Рассказывается о проверке отдельных классов. Вопросы во время проверки были слишком внешнего характера.

Д-р Штейнер: Один юноша в Цюрихе сказал, что он никогда больше не пойдет в школу, поскольку для него участвовать в таком наглядном преподавании кажется слишком

глупым. В Берлине во время курса по проблемам высшей школы я высказался по проблемам обучения чтению. Такие актуальные вещи должны появляться в газете про трехчленность. Например, об обучении детей чтению и о том, что наши дети, — я говорю об этом повсюду, — слава Богу, учатся читать в восемь-девять лет. Такие вопросы мы должны постоянно ставить перед публикой. Это важнее, чем статья о мировом конгрессе в Гонолулу. Затем нужно постоянно критиковать это сидение и ничегоне делание.

Х.: Проверя математику, он требовал быстрого ответа.

Д-р Штейнер: Если ребенок не может быстро считать, значит, тело еще тяжеловато.

Х.: Я чувствую, что то, что мы даем по грамматике детям, им еще чуждо. Нужно ли этому учить во 2-м классе?

Д-р Штейнер: Все дело в том, как это делать. В отдельных случаях можно не перегружать детей терминологией: “предмет”, “признак предмета”, “деятельность предмета”, — а просто исходить из некоторой предметной противоположности. Ребенок семи с половиной лет способен различить действие и предмет. Это различие ему доступно. Дело не в терминологии, дело в том, что вы исходите из рассказов и проясняете различие между предметом и деятельностью. Ребенок в этом возрасте способен понять такие вещи. Он должен ухватить различие между “прыгать” и “бегать”, с одной стороны, и “человек” — с другой. Необязательно облекать это в форму педантичной грамматики. С детьми младших классов нужно старательно избегать такой формы, как определение.

Рассказ про инспекцию продолжается.

Д-р Штейнер (смеясь на слова учителя, который получил одобрение инспектора): Да, видать, вы должны еще много работать над улучшением своего преподавания.

Рассказывают учителя-предметники.

Д-р Штейнер: На уроки рукоделия он еще зайвится с супертеткой.

Во всяком случае ясно, что такая инспекция является образцом того, как нельзя выяснять действительные изъяны школы. Если вы только попробуете вдуматься в то, было ли у этого человека хоть малейшее желание познакомиться с вальдорфской школой, то вы вынуждены будете констатировать: никакого. Он просто пытался определить, насколько дети соответствуют требованиям обычной школы. Совершенно ясно, что понять недостатки можно, только если задаешь вопросы. Но саму форму этих вопросов он должен был сперва "вычитывать" из детей. Дети должны были дать ему повод ставить вопросы.

Конечно, не слишком много можно узнать, если просто слушать вопросы учителя и ответы детей, не имея других критериев оценки. Существуют тысячи психологических причин, по которым дети отвечают хорошо или плохо. Вспомните просто о том, что происходит в университетах. Студенты, у которых семинары вел профессор, принимающий экзамен, отвечают хорошо, остальные студенты — плохо. Тот, кто знает профессора, сдает легко. Простое слушание здесь не помогает.

Важно постоянно доносить до сознания общественности те вещи, от которых мы намеренно отказываемся. Чтобы знакомить с этим мир, мы должны использовать то газетное пространство, которое предоставляется нам "Трехчленностью социального организма". Мы должны работать в сотрудничестве с различными антропософскими органами, иначе все развалится. Все и так разваливается. Мы же должны работать вместе. Должны появляться статьи — разумеется, без явного указания адресата; это было бы совершенно неправильно. Но школьная инспекция должна играть здесь свою роль. Должны появляться статьи, написанные с самых разных позиций и говорящие о том, какое большое значение имеет для ре-

бенка обучение чтению в возрасте именно от восьми до девяти лет. В них должно быть рассказано о том, что Гёте до девяти лет не умел ни читать, ни писать, что Гумбольдт научился читать и писать еще позже. Напротив, те, кто научился читать и писать в четыре, пять лет, не стали потом ничем особенным.

Эти вещи нужно разрабатывать. Если все делается правильно, то опасность исчезает. Об этом все говорят, все встает на свои места, дело привлекает своих сторонников. И невозможно тогда сказать, что все это предназначено только для очень ограниченной публики. Наоборот, таким образом можно исправить некоторые завихрения современности. То, что делает такой господин, — это своего рода общее мировоззрение. Если обратиться ко всему цивилизованному миру, приведя такие убедительные примеры, то будет сделано благое дело. На примере этой инспекции можно увидеть, как дела делать не следует. Теперь нужно обратиться к миру и попытаться показать, как все это нужно делать.

Х.: Я написал статью для журнала "Троичность".

Д-р Штейнер: Кратко и точно, с четкими повторами, а не рассусоливая на десяти страницах.

Дело не в том, что появляющееся в "Троичности", не может появиться в "Трехчленности".

Обсуждалось следующее:

Осторожное указание на то, что такими методами нельзя понять содержание данной школы. Это нужно раскрыть на некотором конкретном материале.

Затем, и прежде всего, должно быть защищено эпохальное преподавание.

Затем очень характерно, что инспектор высказывает мнение о необходимости быстрого умения считать.

Это почти все, что вы рассказали мне сегодня; блестящий пример того, как дела не следует делать.

Оставление на второй год.

Затем то, о чем уже говорилось: что он выделял сильных и слабых детей и делал это в присутствии тех же детей, что совершенно недопустимо.

Затем он, видимо, делал то, что всегда делают плохие педагоги: он ставил вопросы, на которые ожидался один совершенно определенный ответ. Все остальные исключались, причем вопросы не имели для детей никакого смысла. А это ведь всегда прекрасно, когда ребенок дает свой, неповторимый ответ. Для собственной психологии было бы интересно узнать, какие места из стихотворения он неправильно понял.

Затем было сказано, что про уроки иностранных языков он выразился так, что они "ведут к механизму".

Миру должно быть заявлено:

Не слишком раннее обучение чтению и письму.

Защита преподавания иностранных языков с самого раннего возраста.

Проблема оставления на второй год.

Способ проверки и предпосылка, что ученики должны отвечать именно так, как он задумывает. Эти совершенно внешние вопросы, бессмысленные вопросы должны быть особенно упомянуты.

Содержание современной культуры глубоко связано со всем этим. Этому уже от роду несколько десятилетий, и люди современности развивают такую духовность, такое душевное состояние, которое показывает, что их в детском возрасте нещадно третировали. Только более или менее здоровые, наделенные силами сопротивления, могут сегодня еще выстоять. Состояние современного культурного человека в физическом и психическом отношениях очень плачевно. Вот результаты подобной неправильной постановки вопроса. Вплоть до физической организации можно проследить несбаланси-

рованность душевных сил. Кто-то перепутал все пять своих чувств, кто-то, у кого пять чувств в порядке, ощущает результаты этих мучений в сердце или в легких.

Нужно ясно сознавать, что, если мы ищем одобрения вышестоящих инстанций, мы немедленно должны закрываться. Тогда детей можно послать в обычную школу. Они рассматривают вальдорфскую школу как некую атаку.

Дело не в том, чтобы вводить формы букв, как это делалось исторически, поскольку в разных странах это происходило по-разному. Важно обновление всего этого пути от художественного. Не требуется воссоздание исторических форм. Это должно стать ясно. На таких вещах нужно учиться тому, что должно быть прояснено.

Х: Я спросил учеников в моем 7-м классе, почему они так образцово отвечали. Они сказали, что не хотели меня подвести.

Д-р Штейнер: Образцовый ответ.

Я хотел бы, чтобы мы записывали такие вещи, и тогда наши публикации будут актуальны. Столько материала для наших статей. Внешняя деятельность и определенные вопросы. Мы должны заботиться о том, чтобы постепенно люди учились уважать тот образ мыслей, который здесь царит, дабы вальдорфское движение расширялось и дальше.

В Берлине во время курса по вопросам высшей школы был момент, который также мог дать правильное направление нашей публицистике. (*Г-же Гайдебрандт.*) Не правда ли, вы все изложили, а затем вышел какой-то представитель школьной системы и сказал, что отдельные теневые стороны, мол, явно преувеличены. За это нужно ухватиться; нужно показать, что никаких преувеличений здесь нет, что в действительности все гораздо хуже. Экспериментальная педагогика разумна только в некоторых своих основных предпосылках, в отношении всего остального она совершенно неразумна. Это дело приват-доцентов — заниматься

экспериментальной деятельностью, причем в большом количестве.

Режиссура Берлинского конгресса была отвратительной. Реплика на час! Было предоставлено столько возможностей говорить всякие глупости, что совсем не осталось места для защиты настоящих дел. В таких случаях вообще не должно быть никаких реплик. Наши люди не должны оставаться на втором плане. Не говорить ни слова — это, конечно, сама скромность. Не должно быть так, что говорят только наши оппоненты. Образцовый пример того, как можно навредить антропософии, если иметь желание.

Внешняя деятельность относится к внешнему миру, но является одной из задач коллегии.

Вопрос, нужно ли с самого начала предоставлять равное время на греческий и латынь.

Д-р Штейнер: Правильнее, в идеальном смысле слова правильнее, было бы начинать изучение греческого раньше и затем, только через два года, начинать латынь; но в практическом смысле это трудно осуществить. С греческим, на самом деле, нужно обходиться несколько иначе. Здесь нечто противится. Наш учебный план устроен таким образом, что он ориентируется на индивидуальность, на развитие, и в нем это не проявлено. Латынь должна возникать из внешнего мира. Большая помощь — таким образом постепенно понимать язык, как я говорил об этом во время лекции в Берлине.

Все развитие языка я основываю на имажинации. Напротив, К. говорил об инспирации и интуиции. Люди сегодня не умеют точно слушать. Такие вещи очень важно отслеживать. То, что я тогда излагал, нужно постепенно научиться чувствовать. Они могут быть очень полезны при изучении греческого. В латыни это не так важно, поскольку она не дает таких переживаний, как греческий.

Х.: Как осуществлять правильный отбор будущих преподавателей?

Д-р Штейнер: Пока мы остаемся просто отдельной школой, мы ничего не можем здесь сделать. Только тогда, когда число школ увеличится, можно будет самим осуществлять отбор, опираясь на черты характера, которые оказывают свое влияние на весь жизненный путь ребенка. Те 30%, которые приходят к нам учиться, — это все еще слишком мало для того, чтобы подстраивать под них учебный план. Все, что у нас есть, абсолютно необходимо.

Испрашивается совет в отношении двух учеников старших классов: Н.Г. и Ф.С.

Д-р Штейнер: В случае такого трудного ученика, как Н.Г., можно действовать только на основе полного понимания, опираясь на человека, к которому он еще сохранил остаток доверия и который чувствует себя совершенно непродвинуто в той жизненной области, из которой мальчик черпает свой опыт. Мальчик рос и с самого начала имел необычайно живой характер. Он давал очень интересные ответы. Но он вырос вместе с матерью, которая является мастерицей организованного вранья. Это одна из тех дам, которые время от времени получают сердечные приступы или падают в обморок, но на ковер, а не рядом. Организованное вранье. Эта дама всю жизнь подтаскивала к антропософии своего супруга, эдакого простачка, абсолютно тривиального человека. И дети с детства окунулись во все это. Комедия жизни, но такого сорта, что на детей она оказывает трагическое влияние, и в результате они теряют к жизни остаток доверия.

Все это мальчик знает. Он ищет исполнения того, чего жаждет его душа. Он только должен иметь около себя людей, которые в самых повседневных вещах всего лишь говорят правду.

Х.: Он говорит, что он чувствует всюду антропософию.

Д-р Штейнер: В таких случаях помогает посмотреть на вещи с разных сторон. Такой мальчик, как Н.Г., должен быть

излечен от своей уверенности в том, что все люди лгут. Но это трудно, поскольку он знает, что его втиснули в вальдорфскую школу. Кто же прав? Это одно.

Хотя в вальдорфскую школу, он получает возможность найти в антропософии нечто, во что можно верить. Это — почти Геркулесов труд. Для мальчика было бы совершенно нормально ходить в школу, куда жизнь подступает прямо извне. Самое неправильное — это посылать такого ребенка в вальдорфскую школу. Нет никакой необходимости ходить в вальдорфскую школу. Он должен ходить в такую школу, где можно спокойно проводить время с шести до четырнадцати лет среди предметов, вызывающих удовлетворение школьного инспектора. Вальдорфская школа все же не для всех. Он просто сидит здесь.

Я не знаю, является ли с педагогической точки зрения правильным, что Ф.С. находится здесь. В 1908 году я читал курс лекций об “Апокалипсисе”. Он в это время занимался тем, что буравил в земле в саду глубокие дырки. Когда к нему кто-то подходил, он шел навстречу, поднимал ногу и — бил в живот. Никогда не отвечал на вопросы. Одна пожилая женщина хотела доставить ему удовольствие, он же зачерпнул в горсть песок и бросил ей в глаза. Разбил почти все кофейные чашки. Он называл себя “Тебе”, поскольку ему говорили, что “это тебе принадлежит”. Когда же он ведет себя здесь описанным вами образом, то это по сути все то же “я”; тогда же это был просто другой случай.

Нужно заканчивать с Ф.С. и Н.Г. Н.Г. должен взять на себя кто-то, кто никогда не имел с ним дела и к кому он испытывает доверие. “Тебе” может излечить только тот, кто ему импонирует. Он мало знает своего отца. Он нуждается в ком-то, кто ему, для начала, импонирует. (*Обращаясь к одному учителю*): Вы не могли бы? Вы кое-кому нравитесь. На Х.У. действовало, когда он посчитал, что вы ему нравитесь.

В Берлине мне кто-то рассказал об этом мальчике. Из того, что я услышал, я сумел заключить, что основная вина лежит на его квартирных условиях. Нужно запретить там проживание посторонним. Х. должен не выносить вальдорфскую школу. Я пообещал спросить, не может ли он жить у кого-нибудь из учителей. Он читает Шопенгауэра, и это хорошо. Он очень дружелюбно приветствовал меня.

Вопрос об одном мальчике с искривленным позвоночником.

Д-р Штейнер: Он должен некоторое время находиться во вспомогательном классе; нужно давать ему исключительно то, что он делает с удовольствием, и прислушиваться к тому, чего он не хочет.

Учительница английского языка жалуется на трудности в 7-м "Б" классе.

Д-р Штейнер: Это не удивительно, если принять во внимание то, как держит этот класс классный учитель. Требуется разрядка. Если бы у них был не он, а кто-то другой, то вам было бы легче. Ваша проблема в некоторой неопределенности мыслей, в мыслях детей прячутся ваши собственные мысли. Это не проявлялось бы столь сильно, если бы с классом работал кто-нибудь еще, похожий на вас. Классный учитель импонирует классу постольку, поскольку он в ситуации. Входя в класс, нужно освободиться от этой ужасной неопределенной лирики, от этой сентиментальности.

Учительница иностранного языка говорит что-то о затрещинах.

Д-р Штейнер: Если уж вы даете затрецины, то делайте это как д-р Шуберт.

Шуберт: Что, кто-то жаловался?

Д-р Штейнер: Нет. Но вы ведь постоянно даете затрецины.

Шуберт: Когда это?

Д-р Штейнер: Я имею в виду астральные затрецины. На самом деле, все равно, какие давать. Но только не сентиментально.

Класс — это зеркальное отражение наших мыслей. Вы должны сами быть определеннее в своих мыслях. Если бы я побывал у вас, я бы поступал так же. Я бы совершенно точно вел себя невоспитанно. Я бы не растерялся. Я не знаю, чего вы хотите. Нужно мыслить определеннее. Борьба целого класса с учителем не есть нечто реальное. За это нельзя ухватиться. Можно говорить об отдельных детях, но не о целом классе. Простудите брошюру Баравалья; простудите ее до Троицы. Лирика при работе с классом неуместна. Вы мне напоминаете книгу Гуссерля (?). Отвыкните от такого способа мышления, как тот, что принят в книгах Гуссерля (?).

Искусство учителя состоит в крепком и самоотверженном соединении со своим предметом. Качества, которые не назовешь часто встречающимися.

7-й "А" стал нормальным классом, там можно работать. Плодотворность обучения зависит от полноты того впечатления, которое учитель производит на ребенка, а не от маленьких шалостей и непослушаний. Очень часто учитель может выглядеть смешно из-за какой-то детали в одежде или еще чего-нибудь, но это не страшно. Однажды учитель пришел на урок в распоротом сапоге; по этому поводу не стоит сильно переживать. Это частности. Главное — человечность учителя.

Взаимосвязь со следующей репликой не ясна.

Вы владеете залом. В Венском зале в 1887 году исполнялась 4-я симфония Брукнера. Я присутствовал при этом. Это было первое исполнение 4-й симфонии.

Вопрос о пяти учениках 7-го "А" класса.

Д-р Штейнер: Пойдут ли они учиться? Они все очень похожи. Можно надеяться, что дела пойдут получше, если дать всем четвертым прочитать речи Будды, четко и формально, со всеми повторами, и пусть выучат наизусть небольшие отрывки. Или "Бхагавадгиту". Можно сделать это и со всем классом. Можно взять и сделать это со всем классом, а затем пусть

эти дети что-нибудь спишут, а во второй раз они должны уже рассказать отрывок наизусть. Так можно подействовать на них. Можно включить все это в преподавание истории или литературы. А можно делать это и ежедневно.

Вопрос об одной ученице, родители которой не хотят, чтобы она занималась эвритмией.

Д-р Штейнер: Убедить родителей. Она не должна прерывать занятий по эвритмии.

Вопрос об одном ученике, П.Р., с парализованной рукой.

Д-р Штейнер: Мы должны подумать, какую он будет приобретать профессию. Он может использовать руку только самым примитивным образом. Он плохо пишет. Он должен стать кем-то вроде бухгалтера. Выбрать такую профессию, где рука ему не мешает. Актером он стать не сможет. Самое желательное, если бы мы сами смогли давать таким ученикам в первой половине дня общие знания, а во второй половине дня обучать их в профессиональной школе, дополнительно к средней школе. Нужно попытаться сделать так, чтобы он преодолел себя и все же смог участвовать в рукоделии. Он должен учиться у нас бухгалтерии. Мы должны найти для него учителя по бухгалтерии.

Х.: Классы средней школы имеют больше часов рукоделия.

Д-р Штейнер: Все эти часы — сплошная бессмыслица.

Х.: Р.Л. из 4-го класса не ходит в школу.

Д-р Штейнер: У нас нет средств для принуждения детей, если отсутствует желание родителей.

Те вещи, которые обговаривались сегодня, мы должны суметь переработать и превратить в нашу практику. Расширение движения влечет, с другой стороны, и все большую ответственность. Весь мир взирает на вальдорфскую школу, весь цивилизованный мир. Чрезвычайно необходимо, чтобы в школьной области хорошо делалось то, что недостаточно хорошо делается в области антропософского движения. Главное, чтобы в Штутгарте действительно наладилась совместная

работа. Чтобы все, различные круги, действительно сотрудничали, действительно нашли возможность для совместной работы.

Если войти в антропософское движение, то всегда обнаружишь, что люди вовне не знают, как им относиться к Штутарту, что там, собственно, происходит. Многое зависит от того, удержит ли вальдорфское школьное движение тот импульс, который оно должно удерживать. И тем более если мы уже показали свою неспособность в других областях, то тем сильнее мы должны выступить перед миром в областях гуманитарных. Вальдорфская школа по сути своей, учителя вальдорфской школы должны всегда заботиться о распространении в мире понимания своих задач и устремлений. Такие лекции, как, например, прочитанные Штайном и Швешем, а также Гайдербрандт, оказываются чрезвычайно действенными. По поводу конкретных вопросов царит полное непонимание.

Среди вальдорфских учителей не должны процветать такие выходки, как это принято в современной цивилизации, когда Х. пишет в совершенно невозможном тоне статью о декламации С.Г. Вводя в наши круги привычки современной журналистики, беспредметную критику, мы шаг за шагом разрушаем наше дело. Это невозможно, не правда ли. (Имеется в виду рецитация С.Г.) Я очень люблю С.Г. Он должен стремиться постоянно вникать в предмет. Он делает пока первые, детские шаги. Все это превращает наше движение в посмешище. Пропет гимн в самом плохом смысле слова, с самыми непростительными журналистскими приемами. Я бы с радостью повторил это в присутствии Х. Это печальный опыт. Действительно печальный опыт. Уровень должен выдерживаться. Во всей статье нет ни одной возвышенной мысли, кроме истории декламации и рецитации. Когда происходят такие вещи, демонстрирующие полное отсутствие

доброй воли, когда внедряются такие обычаи, дело оказывается под угрозой.

О конференции по проблемам воспитания.

Д-р Штейнер: Нужно сразу же задать широкие рамки. Это позволит всем работать не над достижением компромисса, а над реальным взаимопроникновением наших педагогических точек зрения, ведь мы не стремимся, как это зачастую происходит на современных конгрессах, просто переливать из пустого в порожнее, а хотим, чтобы что-то вошло в слушателей. Нужно вызывать такое настроение, когда наши люди заранее знают, что им должны сказать другие. Чтобы наши люди не стояли, разинув рот, чтобы они серьезно и основательно готовились к вопросам, обозначенным в программе. Ни в коем случае не должно возникнуть чувство: вот, они во все суют нос, а приходят специалисты, и выясняется, что цена всему этому — ноль. Режиссура должна быть такова: после выступления оратора остается еще время на вопросы.

Такого быть не должно. В Берлине было бы невозможно, чтобы люди покинули лекцию с настроением, что вот, мол, тут говорили об Эйнштейне, а никто в этом ничего не понимает. Совершенно отвлекаясь от того, как все было на самом деле, — но публика признала правым такого идиота, и организаторы признали его правым. Во всяком случае произошло нечто неслыханное с точки зрения научного мировоззрения. Первое, с чем пришел Риттельмайер, было то, что он сказал: "Мы потерпели неудачу". Такие вещи не должны происходить. Если такое происходит в области педагогики, это ужасно. У слушателей должно создаваться впечатление, что здесь царит полная профессиональная компетентность. И это касается каждого оратора.

Вплоть до этого момента требовались большие усилия для того, чтобы совершить нечто. Конгрессы пользуются большим успехом, но никто не берет на себя труд упорядочить их

действие. Если бы только хоть кто-нибудь заботился о том, чтобы достигнутое продолжало действовать. То, что вы хотите сказать, никак не доходит до слушателей. Об этом никто не знает. Наша работа должна развиваться интенсивнее. Нужно формировать суждения. Но я убежден: я рассказываю историю про X. и — она будет снова забыта. Мы, например, уже давно учредили экономическое движение, а хозяйственники так и не попросили слова. При подготовке экономическая часть очень важна. Лекция Ляйнхаса была очень хороша. Она не должна быть забыта. Статья д-ра Унгера о калькуляции — это начало того, что и дальше должно разрабатываться. Теперь нужно говорить о том, что здесь присутствуют три слоя, которые следует свести к чему-то общему.

Всюду, где я бы ни выступал со своими лекциями, я упоминал Ляйнхаса и вашу лекцию, г-жа Гайдербрандт. Нужно формировать мнения. Мнения, наполненные субстанцией нашего движения, а негативные мнения можно забыть. Нужно наперекор им творить доброе.

Все это я с болью в сердце сообщаю вам, поскольку вальдорфская школа возникла благодаря тому же доброму духу. Самой вальдорфской школы это не касается. На долю вальдорфской школы выпала большая задача, поскольку в других областях продвижение, увы, незаметно. Школа развивается хорошо. Но вальдорфская школа несет на себе обязательство расширить круг своей ответственности. Когда происходит провал, причем провал перед лицом все большего числа приверженцев, тогда те, кто работает в вальдорфской школе, должны подставить плечо всему движению. Такова ситуация сегодня. Вальдорфская школа, которая может опереться на широкий фундамент, поскольку она по существу всегда выполняла взятые на себя обещания, может оказать поддержку всему антропософскому движению. В такой поддержке мы сегодня

нуждаемся. Ответственность сильно возрастает. Вот что я хотел бы донести до вас. Мы не имеем ни малейшего повода радоваться, когда число наших приверженцев растет. Каждый раз с ростом интереса мы должны связывать растущую ответственность.

Вопрос о педагогических мероприятиях в Кайзерслаутерне.

Д-р Штейнер: В Бремене мы ничего проводить не стали. Мы поставили серьезные вопросы; но нет смысла систематически говорить о вальдорфской педагогике, не обсудив сперва принципиально педагогические вопросы современности. Эти семьдесят человек придут просто из вежливости. Они не знают, что происходит. Им сперва нужно рассказать о том, что что-то в мире неправильно. Нужно прочесть культурно-историко-педагогическую лекцию. Это не лишено смысла. Три дня на курс с такими слушателями — это слишком большое распыление сил.

Мы видели это здесь. Меньше всего было учителей. Все объясняли свое отсутствие занятостью. Не думаю, что будет лучше.

Нужно вызвать у людей сознание того, что должно случиться. Я боюсь, что люди верят в приход трехчленности. Я думаю, что если два или три человека на обратном пути из Голландии пожелают прочесть там лекции, то это уже хорошо. Да, мой Бог, конгресс в Штутгарте, конгресс в Берлине. Нужно распространять все это. Иначе придется ехать в каждую глухую деревню и читать лекции там. Достаточно распространить идею в некоторых центрах. Нужно больше работать в направлении экономии наших усилий.

Х.: Что можно конкретно сделать для Берлина?

Д-р Штейнер: Очень многое! Поставлено столько вопросов, сколько не поставлено нигде в мире. Все имело слишком теологический характер. Нужно снова распрос-

транять лекции. Штеффен опубликовал в "Гетеануме" Рождественский курс, и его пересказ мне нравится больше, чем мои собственные лекции. Блестящий, отличный пример того, как нужно работать.

Когда же появляются некоторые из современных сухих изложений, проникнутых школьным духом, абсолютно непроходимых для нормального читателя, тогда возникает чувство, что здесь не было и намека на добрую волю. Р. сможет это лучше. Когда он сам читает лекции, они очень хороши. Но когда он пишет, то пишет так, что приходится как на стену взбираться. Отсутствие доброй воли.

*Конференция от 28 апреля 1922 года,
пятница, 16.30—19 часов*

Д-р Штейнер: Нет сразу всех эвритмисток? Почему сразу всех? Такого в будущем быть не должно. Время моего приезда столь ограничено, что хоть кто-то должен присутствовать.

Классная учительница спрашивает про К.Ф. из 7-го класса.

Д-р Штейнер: Когда я буду здесь девятого, я поговорю с ним. Я считаю, что он должен перейти в параллельный класс. Здесь ситуация такова, что разрешить ее может только мужчина. Вы тут ничего сделать не можете. Пока он не излечится. Поскольку возможность есть, ею можно воспользоваться. Его нужно подвергнуть своего рода целительному процессу, вот что я скажу. Я поговорю с ним, и после этого мы должны будем обходиться с ним строго. Он не сможет никому повредить, если будет присутствовать на других уроках.

Если оставлять его вам, то он должен измениться. Можно поступить и так, что д-р Ш. и В. займутся им, и он в результате останется у вас. Это не будет для него так болезненно. Он ведь только немного опустился. У него сексуальные пороки, и в этом вся беда.

Воля к совместной работе! К взаимопониманию в коллегии! В этом отношении ситуация улучшилась. Нужно иметь интерес к беседам на педагогические темы. Никакой особенной подготовки к педагогическим лекциям. Совсем краткое сообщение, как во время прогулки, и — затем плодотворное обсуждение.

То же самое происходит повсюду. Особенно это заметно в Англии. Нужно повторять по десять раз, прежде чем люди начинают понимать. Два с половиной года назад, работая с рабочими, мы обнаружили следующее. То, что говорилось о трехчленности, хорошо воспринималось теми, кто ни к кому не примыкал. Когда же выходили “штатные” ораторы, то выяснялось, что они не услышали ничего, кроме тех самых слов, к которым они привыкли из чтения своих агитационных брошюр. Стало очевидным, что эти люди не услышали ничего из сказанного. И это повторяется повсюду. В педагогической области что-то высказывается, и люди говорят нам, что мы как раз так и преподаем. Но это не так. И людям нужно по возможности чаще указывать на это. Все время подчеркивать основные положения нашей педагогики, чтобы они наконец их услышали. Они же слушают только то, что они привыкли слушать.

В Вене выступал профессор Цизек. Он преподает в школе Цюрбрюккера. Он — настоящий педант, этакий упертый господин. Он умеет с известным мастерством учить не особенно одаренных детей, попадающих в среднюю школу, рисовать законченные картины в том смысле, в котором это нравится людям, ничего не понимающим в искусстве. То, что делают эти дети, очень приятно. Но все это в четырнадцать-пятнадцать лет теряется, исчезает. После этого дети снова разучиваются рисовать. Дети рисуют, исходя из собственной системы обмена веществ; это продолжается вплоть до полового созревания, а потом прекращается. Это прекращение связано с грудной системой, системой циркуляции крови. В

тот момент, когда человек приходит к самому себе, все это прекращается. Все удивлялись, что это за такое необыкновенное явление. Такие вещи нужно понять в их исходной точке. Это — совершенно принципиальное безобразие. Люди преклоняются перед сенсацией. Противоположное направление состоит в том, чтобы работать из собственных сил. Профессор заставлял рисовать мадонн с полной свитой, битвы, Константина и других цезарей. Невероятно, абсолютное совершенство. Этакий декадентствующий фанатик.

В этом господине заключен демон, который подзуживает демонов, сидящих в детях. Вы видите на этом примере, что происходит сегодня на ниве воспитания. Педагогам необходимо все более и более основательно знакомиться с такими туловыми ходами современной педагогики, чтобы понимать, что же такое человек.

Вопрос о родительском собрании.

Д-р Штейнер: Я попал в такой цейтнот, что самое лучшее — это провести родительское собрание девятого вечером, а чуть раньше — генеральное собрание. Генеральное собрание утром. В четыре часа заседание Вальдорфского школьного объединения. А родительское собрание в половине восьмого. Члены Вальдорфского школьного объединения могли бы прийти на родительское собрание. Нужно назвать его так: "родительское собрание и собрание членов Школьного объединения".

Вопрос об одном ребенке из 1-го класса, который не может считать.

Д-р Штейнер: Нужно делать с ним особые упражнения. Вы рисуете круг, затем полукруг и требуете от него дополнить полукруг до полного круга. Вы рисуете только одну сторону симметричной фигуры и просите дополнить ее. Кроме того, отправьте его во вспомогательный класс. В этом случае так поступить возможно.

Вопрос о годовых экзаменах и соответствующих свидетельствах.

Д-р Штейнер: Вы имеете в виду Юнгена? Зачем его еще раз экзаменовать? Мы должны выдавать свидетельства просто как документальное подтверждение.

Вы можете выдавать свидетельства факультативно. Дается свидетельство, подтверждающее, чего они достигли после окончания того или иного класса.

Я не думаю, что свидетельство будет иметь потом значение.

Х: Ставится вопрос, дает ли вальдорфская школа достаточный объем знаний. Ученики 9-го класса сравнивают и обнаруживают, что они знают недостаточно.

Д-р Штейнер: Вопрос решен. Когда школа основывалась, я выработал меморандум, в котором сказано, что наши руки полностью развязаны на период между поступлением в школу и окончанием 3-го класса. Ученики должны иметь возможность в 4-й класс поступать, куда они хотят. То же самое в 12 лет; и то же самое мы можем продолжить и распространить на 18 лет. Вопрос решен. Дело только в том, чтобы мы это не просто декларировали, а чтобы мы с возможнейшей экономией действительно достигали тех же учебных целей. Но можно действительно и у нас достичь той же степени обученности. Когда вы экзаменуете ребенка на той или иной возрастной ступени, вы вычитаете все, что он забыл. Вы обнаружите, что у нас ребенок в том же возрасте может знать то же самое. Конечно, у нас не будет достигнуто все то, что должно быть достигнуто, поскольку учителя не всегда в состоянии основательно готовиться к урокам. К урокам следует готовиться основательнее — тогда мы можем выставлять оценки со спокойной совестью.

Х: По некоторым предметам мы не достигли еще такого уровня, что ученики в состоянии перейти в 8-й класс. В английском языке некоторые ученики находятся на совершенно детском уровне.

Д-р Штейнер: Это решается только проработкой наших учебных программ с самого низа. Вопрос нельзя решить с теми

учениками, которых мы получили в 4-м, 5-м классах. Но мы должны его решить с теми, кто пришел к нам в 1-й класс; если это невозможно, значит, мы допустили ошибку. В важнейших предметах мы должны довести детей до такого уровня, находясь на котором они смогут сдать экзамены.

Мы можем выдавать им дополнительные свидетельства. Формулировки в этом случае подобрать легче. Мы выдаем дополнительные свидетельства, в которых стоит: "Ученик достиг учебных целей 3-го или 6-го класса в тех-то и тех-то предметах следующим образом..." До оценок мы не будем опускаться. Мы выразим все разумными словами. Это касается 3, 6, 8, 12-го классов. Мы обязаны это сделать. Для 8-го класса *нужно* выдать это дополнительное свидетельство.

Если дети не уходят, в этом нет необходимости; это касается только тех, кто собирается покинуть школу. В старших классах вам это нужно только для написания итогового свидетельства.

Х.: Предписано вручать уходящим ученикам Рейхskonституцию.

Д-р Штейнер: Это можно делать.

Вопрос о преподавании греческого и латыни.

Д-р Штейнер: Вы можете переводить, поскольку это неживые языки.

Экономии преподавания еще недостаточно. Это важный принцип в педагогике старших классов, отсутствие которого я постоянно ощущаю. Речь идет о том, что некоторую тему рассматривают достаточно подробно. Скажем, физика. Возьмем опыты с призмой. И после того как это проделано, после того как это вошло в кровь и плоть, все остальное берется более или менее афористично. И затем снова некоторую главу подробно и образцово. Иначе возникает такая ситуация, что детям дается слишком мало материала и материал не получает своего завершения. В физике не удавалось подробно рассматривать отдельные образцовые главы. Этот принцип касается всего. Одна часть

подробно, другие — бегло, затем — снова подробно, и в результате возникает завершенность. Я не могу сказать, что если преподавание построено таким образом, то дети не достигают учебных целей. Дело просто в том, как подвести детей к концентрированной совместной работе. По сути от этого зависит все.

Х.: Для математики и физики времени недостаточно. Преподавание "эпохами" позволяет достигнуть лишь некоторых результатов.

Д-р Штейнер: Нормальный класс средней школы имеет 32 часа. Из них пять часов на математику, три часа на физику, два часа на естествознание. Других идей нет. Нужно построить преподавание так, чтобы достигать учебных целей за это время. Время не главное мерило.

Учитель религии полагает, что три четверти часа — это слишком мало для преподавания религии.

Д-р Штейнер: Для такого урока благо, если ученики имеют его чаще. Я не понимаю, почему три четверти — это мало. Я полагаю только, что уж лучше, когда ученики погружаются в этот материал дважды в неделю. По мне так лучше короче, но чаще.

Х.: Дети должны в 7-м классе иметь чувство ответственности по отношению к заданию.

Д-р Штейнер: Нужно прийти к тому, чтобы дети с любопытством относились к своим заданиям. Если вы ставите им такие вопросы, которые пробуждают в них любопытство к тому, что они обнаружат сами, то у них есть стимул. Я бы делал именно так. Чувство долга развивается не ранее, чем дети осознают все значение и все последствия понятия "долг".

Давайте им сочинения: "Паровая машина — свидетельство человеческой силы". И затем сразу после этого: "Паровая машина — свидетельство человеческой слабости". Такие темы друг за другом. Я думаю, этим вы возбудите интерес. Детей можно держать в напряжении, но этим напряжением не следует злоупотреблять. В остальные моменты они должны следовать за ходом урока не в напряжении, а просто внима-

тельно. Долг был понят людьми так поздно и так недавно, что об этом следует поговорить с детьми. Привести примеры. Преподавая, нужно обратить внимание детей на исторических личностей с развитым чувством долга и без такового. Дети поняли, что каракатица — это плачущий человек, что мышь — это внимательный глаз. То, что заключено в нашей педагогике, нужно разрабатывать таким образом, чтобы дети получали сильные образы. Это побуждает их. Нужно давать детям образы, которые глубоко запечатлеваются в них. Это требует времени. Нужно время, чтобы дети погрузились в эти образы. Если это произошло хотя бы один раз, они начинают тосковать по таким образам.

Х.: Я читал в 8-м классе "Фауста".

Д-р Штейнер: Трагедию Гретхен я еще не стал бы разбирать с четырнадцати-пятнадцатилетними учениками; но некоторые главы из "Фауста" прочесть можно.

Я много этим занимался. Мне это очень близко. Я много думал над вопросом, как изучать в школе Шекспира. Нужно подготовить для школы особенное издание, поскольку драмы Шекспира отредактированы таким образом, что в них испорчены целые сцены. Они задумывались вовсе не так, как их играют. Шекспировскую драму нужно обработать для юношества, чтобы выявить то, что в ней содержится.

Мы упоминали это в Стратфорде. В определенных вещах в Англии во время лекции можно продвинуться дальше, чем в Германии. Так, я упомянул, что Шекспир — это человек сцены. Как настоящий художник знает, что у него есть только плоскость холста, так и Шекспир знал, что у него есть сцена. Это относится к делу. Если в этом смысле оживить героев Шекспира, то можно взять их в сверхчувственный мир и они останутся живыми. В высшем мире они будут делать не то же самое, что на физическом плане, но они будут жить; там они действуют. Из этого выйдет другая драма. Если вы поднимете

в духовный мир драму Гауптмана, то ее герои умрут. Они превратятся в деревянных кукол. То же произойдет и с Ибсенем. Даже гетевская Ифигения не сможет полностью жить на астральном плане. Герои же Шекспира движутся и действуют там, так что драму Шекспира можно переписать в собственном стиле. Ее можно обработать.

Это было для меня неожиданно. Я говорю только о моих теперешних опытах. Можно предпринять что-то подобное и с Еврипидом. Ифигения полностью не живет на астральном плане. Здесь что-то происходит. Это нужно тщательно исследовать. Герои Софокла и Эсхила, скажем Прометей, живут на астральном плане. Там живут и герои Гомера, например Одиссей. Герои римской поэзии там не живут. Французские поэты, Корнель и Расин, испаряются как роса, просто исчезают, не существуют более. Герои Гауптмана превращаются в деревянных человечков. Ифигения Гете становится проблематичной, там не остается живых фигур. То же и с героями Тассо. Герои Шиллера, например Валленштейн, на астральном плане выглядят как мешки с соломой. Несколько более живым смотрится Димитрий. Если бы Шиллер доработал мальтийцев, получилась бы живая драма. Ужасно выглядят на астральном плане фигуры Орлеанской девы и Марии Стюарт. Тем самым я ничего не хочу сказать против воздействия этих произведений на физическом плане. У Шекспира же живут все, даже второстепенные персонажи, поскольку они созданы, исходя из потребностей сцены. То, что имитирует действительность, не живет на астральном плане. Живет то, что рождается из эмоций, а не из интеллекта. Скажем, на астральном плане мгновенно оживают герои едких комедий. Они сотворены не для подражания реальности.

Я решился однажды сказать следующее: самый значительный факт, свидетельствующий о своеобразии Шекспира, — это то большое влияние, которое он оказал на Гёте. Причина этого высказывания состояла в том, что на Гёте не производило ни-

какого впечатления все то, что было написано в науке о Цезаре и Гамлете. Это воздействие на Гёте можно вычитать исключительно из его собственных слов. Многое из сказанного им в этом отношении очень спорно. Но одно является бесспорным; то место, где он говорит: "Это не стихи, это что-то вроде Книги судьбы. Кажется, что ее страницы листает ветер самой жизни" — вот выражение его переживания. Когда же он высказывается о Гамлете, он перестает быть самим собой.

Х.: Я читал в 8-м классе "Макбета".

Д-р Штейнер: "Макбета" читать можно. Перерабатывать нужно только те вещи, которые нельзя давать детям. Перевод Шлегеля лучше, чем перевод Шиллера.

Вопрос об изданиях Библии.

Д-р Штейнер: Библию нужно давать так, чтобы ее можно было понять. Ветхий Завет написан не для детей. Там есть такие вещи, которые нельзя давать детям. Католики работали с ним хорошо. Библия Шустера годится для детей. Я видел ее у Шуберт. Очень тонкая обработка.

Это такие задачи, которые могут быть решены внутри учительской коллегии. Как работать с Библией в каждом возрасте, как это происходит с Шиллером, Гёте, Шекспиром?

Все попытки слишком детские. Так делать нельзя. Это нужно делать с преданностью и гениальностью. Главы нужно перерабатывать, а не просто выпускать. Комические пьесы Шекспира можно прекрасно использовать.

Х.: Меня спрашивают о произведениях, которых нет в школьной библиотеке, например о Германе Гессе.

Д-р Штейнер: Семнадцати-восемнадцатилетние школьники могут это читать. В связи с "Фаустом" Гёте можно увидеть, что если слишком рано читать такие вещи с детьми, то можно разрушить вкус на всю жизнь. Молодой человек, слишком рано берущийся за "Фауста", не имеет об этом никакого представления. Я сам не был знаком с полным текстом до девятнадцати лет.

“Валленштейна” хорошо читать с четырнадцати-пятнадцатилетними, можно читать и Шекспира. “Король Лир”, может быть, самая сильная современная драма судьбы; ее нужно читать попозже, не так рано. Должно остаться ощущение. Его нельзя заглушать.

Г-жа Штейнер: “Орлеанская дева” — это все же прекраснейший идеал. Я была потрясена, когда двадцать лет спустя идеалом стала “Саломея”.

Д-р Штейнер: Я не за то, чтобы читать “Разбойников” и тем более поздние драмы Шиллера. “Дон Карлос” дает антиобраз. Что мне кажется хорошим чтением, так это исторические труды Шиллера. Они прекрасно подходят для тринадцати-четырнадцатилетних. Клейста я нахожу малопригодным для школы. В крайнем случае “Расколотый кувшин”. Будучи драматургом, Клейст вкладывал в трагедию мало образности. Кроме того, он прусский поэт. За исключением “Расколотого кувшина”. Вы не можете читать “Принца из Гомбурга”, “Германская битва” написана слишком по-прусски. Грильпанцер не оказывает благого воздействия на юношество. Раймон оказывает. Грильпанцер разрыхляет. Можно читать “Эгмонта” Гёте. “Деметриуса” Геббеля, хотя его герои тоже не живые. Можно читать “Женевьеву”, “Нибелунгов”; с исторической точки зрения Кальдерон — это отживающий свое драматург средневековья, его произведения полны упадка, тогда как у его современника Шекспира они полны подъема. Первую драму, с которой следует познакомить детей, можно выбирать по-разному. Я бы полагал, что начать следует с античных авторов, например с “Антигоны”; при этом драматургия вообще не должна появляться до двенадцати, тринадцати лет. Можно читать “Вильгельма Телля”. “Герцог Эрнст” — добросовестное швабское произведение не слишком большой поэтической ценности. Так, ничего особенного. Даже не живет по-настоящему на физическом плане.

Всю неделю в Стратфорде шли постановки Шекспира. 23 числа выступали представители различных стран. Было весело узнать, что один из значительнейших французов (Вольтер) назвал Шекспира "сошедшим с ума дикарем". Бросалось в глаза, насколько лучше смотрелись постановки комедий. "Юлий Цезарь" был сыгран скверно. "Укрощение строптивой" было прекрасно. "Много шума из ничего"; "Двенадцатая ночь".

На французском ученики должны читать "Сида"; что-то они должны об этом узнать. Хорошо также читать Расина и Корнеля, Мольера. Каждый образованный человек должен быть в состоянии сравнить Корнеля и Расина. Нужно знать Мольера.

Учитель 9-го класса спрашивает о темах сочинений для этого возраста. Я задаю ученикам написать сочинение о Фаусте, о характере Фауста.

Д-р Штейнер: Это слишком. Даже Куно Фишеру не удалось хорошо написать об этом. Я бы больше соотносил темы сочинений с жизненными наблюдениями. Скажем, для 8-го класса: "Что прекрасно в природе?" А затем: "Что прекрасно в душе?" Больше таких тем, где дети принуждены сосредоточиваться на разработке темы.

Х.: Нужно ли предварительно обсуждать тему сочинения?

Д-р Штейнер: Тема должна быть подготовлена всем ходом уроков. Нужно поговорить о самом разном. Когда вы говорили о Жан-Поле, у вас было множество возможных плодотворных тем.

Х.: Что бы вы предложили в качестве темы для сочинения, опираясь на такой материал, как дружба Гёте и Шиллера? (9-й класс).

Д-р Штейнер: Я бы описал ученикам, как Гёте проехал через Веймар в Тифурт. Затем я предложил бы описать "одну прогулку с Гёте", по возможности конкретно. Туда можно вместить все.

Вопрос об упражнениях для kleptomанов: держаться за стопы, вспоминать в обратном порядке.

Д-р Штейнер: Самое лучшее, если делать оба упражнения вместе. Держась за ноги, вспоминать в обратном порядке. Нельзя делать ошибок. Это упражнение должно продолжаться четверть часа.

Х: спрашивает, что брать в 8-м классе на уроках искусства.

Д-р Штейнер: Мотивы Альбрехта Дюрера. В музыке то, что этому родственно, например Баха. Очень живо работать с черно-белым рисунком.

Сказка по-настоящему входит в плоть и кровь детей только тогда, когда они ее рассказывают. Г-жа Уланд в 3-м классе умеет добиться этого. Мне кажется, что она делает это очень хорошо. Об этом г-жа Уланд могла бы рассказать на конференции. У нее получается. Не стоит из-за этого задирать нос. Она так говорит с ребенком, что то, что она делает, интересует весь класс. Она делает это очень хорошо.

Х: Вопрос об учебной программе для 11-го класса по рукоделию.

Д-р Штейнер: В рукоделии в этом возрасте нужно заниматься переплетным делом. Главное, чтобы ученики научились переплетать книгу, научились приемам. Переплетное дело и картонажные работы. На уроках рукоделия ученики должны также изготовить гладильные доски и ролики для стирки. Умеют ли они обращаться с деревом?

Так делают в школе Мисс Кросс. У нее в школе нет прислуги. Сорок учеников делают все. Это интернат. Они стирают одежду, топят печь, готовят, моют окна, заботятся обо всем. У них есть домашняя птица, есть коровы, пчелы, пони. Они выполняют всю работу по дому и саду. У нас каждый ребенок работает, исходя из самого себя. Там каждый делает буквально то же, что и все остальные. Трудно уговорить родителей послать туда детей. Страдает преподавание наук.

В действительности никто не знает, как многому ребенок учится сам. Нужно подготовить ребенку три его оболочечки, подготовить в смысле его индивидуальности, и это наша

воспитательная задача. Ребенок много получает от того, что он все это должен делать. Именно тогда, когда не делается самое необходимое для созревания души, ребенку наносится вред.

Конференция от 10 мая 1922 года, среда, 15—18 часов

Д-р Штейнер: Я хотел бы обсудить некоторые важные пункты.

Х: Что нужно проходить в 11-м классе на уроках искусства?

Д-р Штейнер: Было бы прекрасно, если бы с ними прошли что-то вроде “Искусство в связи со всем культурным развитием”, для лучшего понимания. Если внимательно рассмотреть, почему относительно поздно возникает музыка, как мы ее понимаем сегодня? Как греки называли музыку и так далее, эти вещи. Естественно, нужно обсудить и то, что на уроках немецкого рассматривается с литературной точки зрения. Почему в совершенно определенное время появляется ландшафтная живопись? Эти вопросы. Затем искусство и религия, с точки зрения искусства.

Вопрос по этому же поводу задает учитель религии.

Д-р Штейнер: В преподавании религии должна звучать иная нота. Преподавание искусства должно быть построено так, чтобы все приходило к искусству, к пониманию искусства. В случае преподавания религии я полагаю, что мы должны действовать в том направлении, чтобы действительно выработать религиозное настроение. Это должно стать своего рода религиозным воспитанием. Раньше шла работа в основном над интеллектуальным элементом религии.

По поводу учебного плана именно 11-го класса мы еще должны будем поговорить. Здесь многократно возрастет та трудность, с которой мы уже сталкивались, и которая состоит в том, что, с одной стороны, мы хотим придерживаться опре-

деленной практики обучения, а с другой стороны, должны довести учеников до уровня сдачи экзаменов.

Х: Не могли ли я попросить вас назвать те основные области преподавания искусства, которые должны быть изучены в 8-м, 9-м классах?

Д-р Штейнер: В 8-м классе — мотивы Альбрехта Дюрера. Для 9-го класса — я подумаю.

Х: По вопросу экзаменов у меня есть одно предложение. Нужно иметь в качестве учителей иностранного языка одного англичанина и одного француза.

Д-р Штейнер: Это вопрос денег.

Х: Мы должны больше заниматься грамматикой. Учебный план мы пока не осваиваем.

Д-р Штейнер: Компромисс заложен в учебном плане. Если мы достигаем учебных целей, то мы достигаем и того, что ученики сдают экзамены. Не все делалось для того, чтобы выполнить учебный план.

Х: Нельзя ли нанять специальных учителей иностранного языка?

Д-р Штейнер: Опытные учителя иностранного языка привыкли требовать то, что соответствует текущему валютному уровню. Предположим, такой учитель потребует 1200 франков, что соответствует 72 000 марок. Участие француза или англичанина я всегда рассматривал как вопрос денег. У нас постоянная нехватка средств.

Мы думаем, как принять на работу новых учителей: г-жу Меллингер, г-жу Берихарди, г-жу Негелин. Г-на Руца я еще очень мало знаю, чтобы сразу переходить к долгосрочным отношениям. Он проходит своего рода испытательный срок. И это правильно.

Как велик наш капитал для основания детского сада? Детский сад очень желателен. Давайте на секунду задумаемся, что это значит, что у нас четверо новых учителей. Сравните это с цифрами в доходах Вальдорфского школьного объединения. Сейчас страшно трудно внедрять проекты, которые выходят за рамки самого необходимого. Детский сад можно было

бы создавать, если бы он, как минимум, кормил сам себя. Если для него есть капитал. Финансирование Вальдорфского школьного объединения вызывает озабоченность. Как только выяснится, что мы можем содержать детский сад, мы откроем его. Но мы не должны утяжелять таким образом бюджет Вальдорфского школьного объединения. Деньги должны быть найдены дополнительно.

Еще одна вещь, которую следует обсудить, — в действительности только для того, чтобы с этой стороны не было никаких нападков, — это отношение между полами. Не хочу сказать, что здесь происходит что-то ужасное. Не следует только допускать, чтобы это переходило определенные рамки.

Кое-что кажется мне по-настоящему ужасным. К.С., кажется, является главным зачинщиком. Девочки говорят, что мальчики научились всем этим безобразиям из книг и кино. Главное — это озаботиться всем этим. Я имею в виду одно: эти вещи нужно знать и пытаться со всем спокойствием покончить с ними.

Нужно видеть все это, чтобы дело не дошло до крайностей. Многого тут не сделаешь — лишние попытки только подольют масла в огонь. В целом же речь идет о паре человек. Я бы стал искоренять бульварную литературу. Я бы попытался отвлечь мальчиков от кино, поскольку оно разрушает вкус, и это отзовется потом на развитии вкуса в целом.

Х: Есть ли групповые зрительные упражнения, пригодные для этого возраста?

Д-р Штейнер: Это следует обсудить в связи со всем учебным планом.

Х: В 10-м классе на рукоделии начались работы, которые требуют завершения в 11-м классе.

Д-р Штейнер: Две недели не в счет.

Учитель музыки: Могу ли поставить вопрос о времени обучения игре на фортепиано, в связи с работой обеих рук?

Д-р Штейнер: Это очень важная вещь. Ситуация такова, что с помощью фортепиано легко можно скорректировать

леворукость. На это следует обратить внимание. Затем в этом отношении следует посмотреть на темперамент, чтобы у меланхоликов превалировала правая рука. Они очень легко приучаются играть левой. У холериков же, наоборот, нужно работать над левой рукой. В случае флегматиков следует следить за тем, чтобы они одинаково включали обе руки; то же самое касается и сангвиников. Вот в чем дело.

Далее, важно попытаться, насколько это возможно, приучить детей к тому, чтобы у них не возникало слишком механического чувства при игре на фортепиано, но чтобы они учились чувствовать прикосновение как таковое. Различные клавиши, верх и низ, право и лево, — чтобы они чувствовали само фортепиано. Очень бы хорошо, чтобы вначале они играли без нот.

Вопрос о заключительном празднике.

Д-р Штейнер: Вторник, 30 мая. Открытие мы можем планировать на вторник, 20 июня.

Экспериментальная психология не в состоянии перешагнуть границы того душевного пространства, которое заканчивает свое существование вместе со смертью. Мы говорим о бессмертии, и мы должны говорить о нерожденности.

Статья в "Гегеануме" "Гете — видящий, Шиллер — чувствующий" рассчитана целиком и полностью на Запад.

Конференция от 20 июня 1922 года, вторник, 20 часов

Д-р Штейнер: Первое, что мы сделаем сегодня, — это разберемся с проблемами школы. В последующие дни мы перейдем к тому, чтобы продолжить рассмотрение педагогики и дидактики, в том числе и применительно к младшим классам.

Я хотел бы начать сегодня с II-го класса, поскольку это вновь возникающий и самый старший класс. И здесь я вынужден заметить, что в отношении некоторых вещей я должен вспомнить тот короткий вводный курс в начале учебного года,

где я говорил о тогдашних учащихся 10-го класса: что в отношении их необходимо быть особенно осторожными, потому что они находятся в некотором роде в трудном возрасте. С течением времени у меня появилась возможность сравнить и продумать все тогда сказанное с услышанным во время встречи от самих учеников, далее, с моими собственными наблюдениями, и сегодня я должен сказать, что мое впечатление все же таково: как раз с этой группой детей вальдорфская школа в прошлом году не смогла по-настоящему справиться. Я должен заявить, что особую мою озабоченность вызывает как раз самый старший класс. Сегодня формируется мнение обо всей вальдорфской школе, и в этом отношении невероятно важно, как мы справимся с учениками, учащимися в нашем самом старшем классе.

По этому поводу можно много чего сказать. Я надеюсь, что уважаемые учителя выскажутся сами; но я хотел бы все же сказать, что у меня сложилось впечатление, что отношение между учениками и учителями вообще не приняло желательной формы и что положение дел, к сожалению, таково, что ученики относятся к школе без всякого так называемого чувства "единения" или "привязанности". Конечно, на все это можно возразить, что там, мол, полно бездельников. Это я понимаю и учитываю. Я имею в виду, что дело здесь не в том, что в классе достаточно трудных и плохо обучаемых учеников. Даже с учетом всего этого школа в прошлом году не справилась со старшим классом, и совершенно необходимо найти путь для того, чтобы как-то скорректировать результаты прошлого года, совершенно отвлекаясь от индивидуальных особенностей конкретных школьников. Дело сейчас в том, чтобы произвести коррекцию.

Прежде всего меня тревожит отсутствие присутствия, отсутствие внутреннего участия в ходе урока, что так сильно проявляется в этом классе. Присутствует определенное отчуж-

дение учебного материала. И если некоторые ученики полагают, что они лишь очень немногому научились в этом классе, то это суждение, — а суждения у детей начинают формироваться после полового созревания, это просто факт природы, — возникнув, требует от нас, чтобы мы позаботились о том, — если нас вообще заботит судьба школы, — как бы скорректировать это настроение.

Я могу только сказать, что если среди присутствующих не возникнет убеждения в необходимости основательной коррекции, то положение школы кажется мне очень тяжелым. Бывший 10-й класс вызывает у меня действительно огромную озабоченность. Но теперь я хотел бы, чтобы вы сами высказались по поводу этого класса, чтобы мы пришли к какому-то продолжению. Мы должны именно в этом отношении высказываться совершенно определенно и осознавать, что здесь перед нами настоящая проблема.

Высказываются несколько учителей.

Х: Ученикам недостает ощущения пребывания в строгом систематическом потоке, определенной систематичности в обучении. У них возникает чувство, что они расплываются.

Д-р Штейнер: Это только у тех, кто пришел к нам из строгой системы. Наружу вылезают еще и такие глубокие вещи, как, например, то обстоятельство, что при нашем “эпохальном” преподавании класс имеет то преимущество, что ученикам всегда видны основные мотивы, что у них есть за что зацепиться. Расплывчатость проистекает из того, как это делается. Этим указано, и указано очень точно, на одно определенное явление. Нет настоящего взаимодействия. В этом огромная опасность. Это то, с чем я пытаюсь постоянно бороться, продлевая, сколько возможно, сроки работы классного учителя, что является по определению гарантией от такого рассыпания. Но даже там, где работа нескольких учителей необходима, этого рассыпания быть не должно.

Н.Г. один из самых рассеянных учеников, с ним очень трудно работать. Он абсолютно раздерган и безжалостен.

Х.: Дети знают, что они должны, но они не вкладывают волю в самостоятельный труд.

Д-р Штейнер: Это трудности, связанные с детьми, и нам нет нужды об этом распространяться, поскольку дело сейчас в том, как мы справимся с ними.

Мы слишком мало учли то, о чем я говорил в связи с этим классом в начале учебного года. Я говорил эти свои слова вовсе не просто так, но вы им не вняли. Ученики действительно шагнули в очень трудный возраст; потом будет легче. Этот возраст создает самые большие проблемы, и этого мы не учли.

Х. говорит, что у него не было никаких проблем. У него возникло хорошее отношение с классом.

Д-р Штейнер: Я не имею в виду личное отношение. Я имею в виду то отношение, которое вытекает из учебного материала и из участия в ходе урока. Эта разница очень важна. Дети говорили: "Это очень милый человек, но мы не хотим у него учиться". Дело в том, что возникло такое настроение, когда дети не знают, как взяться за учебу.

Х.: У них была настроенность против французского.

Д-р Штейнер: У них возникло настроение: "зачем нам этому учиться?" Они не должны приходить к такому мнению.

Нужно справиться с мальчиками. Могу себе представить, что кто-нибудь займется с ними Цицероном и пробудит в них воодушевление. Подумайте над тем, что вы получаете учеников в том возрасте, когда материал должен интересовать вас, как учителей, в гораздо большей степени, чем в младших классах. Как чувствует себя в классе человек, если он сам воспринимает материал с воодушевлением! При этом просто невозможно не попасть в точку. При этом так многому научаешься; вы входите в класс, и сами полны воодушевления. Теперь уже промахнуться довольно трудно.

Х.: Почему учишься? Это присутствует с самого первого урока.

Д-р Штейнер: Это говорит только о том, сколь малыми средствами можно пробудить интерес.

Х.: Они требовали уроков вежливости.

Д-р Штейнер: Это симпатично.

Высказываются несколько учителей. В классе часто происходила смена педагогов.

Д-р Штейнер: Эти неразбериха и постоянная круговерть поистине ужасны.

То, что наиболее разбалтывало детей, — так это вопросы, на которые они не всегда получали ответы.

Еще одна причина состоит в том, что ученики слишком мало могли набить себе шишек, довести свои рассуждения до абсурда. Они слушали учителей — а на уроках происходило преимущественно доцирование, не преподавание. Они всем ходом дела подталкивались к своим суждениям. Если учитель на уроке не доцирует, а спрашивает, если учеников могут поправить, — а этого требует их душа, — то до всего этого не доходит и ученики становятся скромнее. И это слишком мало использовалось в течение года.

Х.: Дети требовали много живописи и рисунка.

Д-р Штейнер: Дети в младших классах рисуют достаточно. Старшие классы отделяются теорией. Это относится вообще к трем старшим классам. Они не соучаствуют в работе. Они не привыкли к соучастию в работе. 10-й класс остался без внутренней опоры. Они полностью исчерпаны. Сказанное мною относится к главному уроку и к некоторым другим, связанным с ним предметам.

Х.: Я изложил им метрику, поэтику, "Нибелунгов" и "Гудрун". Получилось неудачно, поскольку то, что я преподавал, я сам понимал слишком мало. На уроках я испытывал неуверенность.

Д-р Штейнер: Это не так, мой дорогой доктор, это не может быть так. Я не думаю, что главное в этом. Я думаю, что в преподавание просочилась частица того негативно-

го, скептического настроения, которое живет среди учителей; настроения, что известные вещи нельзя понять, что часто и подчеркивается. В преподавание прокрался определенный негативный скепсис, поскольку вы слишком часто подчеркивали, что “в это нужно верить”, что на самом деле, если внимательнее приглядеться, далеко не всегда оправданно. Это произошло незаметно.

Главное состоит в том, что, если мы хотим упрочить репутацию вальдорфской школы, мы должны что-то сделать именно в отношении этого класса. Всех нас в первую очередь заботит процветание вальдорфской школы, поэтому мы не испугаемся даже самых смелых решений. Поэтому я хотел бы предложить то, что кажется мне самым необходимым: в этом классе должны наступить самым тщательным образом продуманные перемены. Поэтому я прошу вас не обижаться, когда я сегодня оглашу распределение учителей по некоторым предметам, которые кажутся мне в этой связи важнейшими и на которые должно ориентироваться все остальное.

По-другому мне не представляется возможным, — учебный план еще предстоит, конечно, совершенствовать, — как только передать всё, связанное с немецкой литературой и историей в 11-м классе X.; все связанное с эстетикой и искусством — У., французским и английским — также У. Я все это тщательно продумал. Мои предложения нацелены на то, чтобы исправить положение, и другого я не вижу. Затем я хотел бы, чтобы математику и физику взял на себя Z., а естественную историю и химию — U. Вот предметы, от которых зависит все. Это нужно просто изменить. Дело именно в распределении педагогической нагрузки. Вы увидите, что есть множество причин для таких предложений. Все остальное можно оставить по-прежнему.

Далее возникает вопрос, как сделать так, чтобы ввести в этот класс рукоделие. Оно должно играть в классе свою роль.

А также и продолжение начатого на технологии. На руководящие я считаю нужным поставить, в качестве четвертой учительницы, г-жу Ляйнхас. Мы должны отдавать себе отчет, что в этом классе начнутся переплетное дело и картонажные работы, что ученики должны что-то узнать о турбинах и водяном колесе, о производстве бумаги. Все это нужно успеть пройти на уроках технологии. Нужно вплотную заняться вышеназванными темами. Медицину мы присоединим к естественной истории и химии. Религия останется, как была; музыка также; стенография также. Геодезия присоединится к математике. Греческий и латынь останутся, как были; также и ручной труд. Завтра мы начнем с математики и физики; логарифмы и тригонометрия. Попробуйте перекинуть завтра мост к закону Карно.

Х. ставит вопрос об английском; прочитан "Темпест".

Д-р Штейнер: Я бы посоветовал вам завтра в диалоге поговорить с детьми об этом произведении, неважно, кто что об этом помнит; о том, что они оттуда вспомнят — так, чтобы дети чувствовали необходимость отвечать и, разговаривая, продвигаться в диалоге вперед.

Х.: На французском мы прочли "Сида" Кориеля.

Д-р Штейнер: Это также можно обсудить в диалоге. Нужно брать за прозу. Я не исключаю, что можно взяться за Н. Тaine "Origines" или "Essays". Можно взять и жизненно-философские рассмотрения, например "Путешествие в Италию".

Затем бывший 9-й, нынешний 10-й класс. Я надеюсь, что с ним эта история не повторится.

Х.: Дети хотели бы узнать что-нибудь о современной литературе.

Д-р Штейнер: Этому возрасту еще преждевременно заниматься новейшей немецкой литературой. Нельзя взять Гейбеля или Марлит. Можно взять К.Ф. Мейера, но это все же слишком рано. Понимание Жордана также предполагает большую зрелость. Это они поймут только в 12-м, 13-м классах.

Рассмотрения по-гувернантски ничего не дадут. Чтобы погрузиться в "Демниурга", нужны дети 16, 17 лет. Иначе все эти новейшие течения могут только запутать учеников. Сейчас вопрос в том, с чего начать завтра. С чего бы вы сами начали, чтобы только не провести всю ночь, занимаясь самообразованием?

Французский и английский. Это важно, поскольку дети выведены из равновесия. Вы не попробуете, г-н Н.?

Естественную историю и химию следует разделить, поскольку естественную историю мы запустили. А ее нельзя запускать ни в коем случае. Минералогия, кристаллография, ботаника, учение о клетке, определение растений.

Промежуточный вопрос.

Д-р Штейнер: Это было сделано с оглядкой на то, что в старших классах у нас есть ученики, пришедшие в школу извне, и некоторые вещи мы делали с оглядкой на то, что ученики уже ранее проходили. В 10-м классе нужно обращать внимание на естественную историю и химию.

В 11-м классе с естественной историей и химией следует также связать медицину. А механику и геодезию — с физикой.

Музыка: в 11-м классе — пение соло. Переходить к воспитанию музыкального вкуса и суждению о музыке.

10-й и 11-й классы могут остаться на уроках свободной религии вместе.

Распределяется нагрузка во всех остальных классах.

Д-р Штейнер: Завтра я прочту вам небольшую лекцию, как продолжение педагогики и дидактики.

До инспектора дошли жалобы на невоспитанность учеников вальдорфской школы. Вероятно, донос? На это нужно ответить.

Х.: Некоторые из учителей религии очень непунктуальны, и дети начинают бегать по школе и безобразничать.

Д-р Штейнер: Могу себе представить, что ученики прогуливают уроки. Нет ли возможности, если все это происходит уже не первый раз, чтобы мы со своей стороны жалова-

лись на таких учителей инспектору? В результате нам наносится ущерб. Подали бы мы жалобу. Получили бы преимущество. Важно не проходить мимо таких вещей. Все это нужно собрать и проверить до завтрашнего дня, чтобы виновные могли оправдаться.

Нужно пробовать; то, что происходит, только симптом, но все же симптом. Например, г-н М. был в Штутгарте; а он приложил руку к тому, чтобы основать в Норвегии какую-то школу. И вот он все разведает, возвратился в Норвегию и сообщил; о вальдорфской школе много говорится, но это не вполне так. Он привез в Норвегию информацию, согласно которой дела в вальдорфской школе идут неважно. На школу направлено внимание отовсюду. Если пройдет слух, что здесь направо и налево раздают оплеухи, наша репутация сильно пострадает. Мы должны быть очень бдительны, до тех пор пока школа находится в такой трудной ситуации, что на нее смотрит весь мир. В школе должно действовать железное правило: пусть повсюду в мире ругаются и делают, что хотят, но мы должны поступать порядочно. Я, право, не хотел бы, чтобы работающие в этой школе не могли в любой момент сказать, что они поступают правильно. Вальдорфская школа должна быть образцом антропософской корпорации.

Х: Ф.С. объявил, что он хотел бы остаться на второй год.

Х: Он пишет стихи одной ученице.

Д-р Штейнер: Об этом я уже думал; там есть такие юноши, которые просто говорят, что они если что-то и делают, то только потому, что это может кончиться приключением; все остальное нас не интересует. Мы не можем на это пойти. Мы должны сказать ему, что он кажется нам таким способным, что нам этого не пережить. Тогда мы подвергнем себя опасности расстаться с этим великолепным экземпляром.

Х: У меня в I-м классе учится девочка, которая уже умеет читать.

Д-р Штейнер: Займемся этим завтра.

По поводу ученика О.Р.

Д-р Штейнер: Ясно, что этот Р. не может быть другим. Он таков, каков он есть. Вы не можете ожидать, что после такой домашней атмосферы он будет другим. Нужно помочь ему. Он относится к числу тех, кем в 10-м классе недостаточно занимались. Если Р. — ротозей, то отец его — еще больший ротозей. Оба родителя не доросли до взрослого уровня.

Х: Младший брат В.Р. очень пробужден.

Д-р Штейнер: Тут другое. У него трудности с характером. Таковую среду выбирают только индивидуальности, которые не хотят никаких вторжений. При некоторых обстоятельствах вы должны опасаться того, что, исключив Р., вы погубите то, что в нем пока спит и проснется только позже. Я бы не исключал его.

Я убедился, что в результате нашего позднего решения уже не удастся пройти тот материал, который надо бы пройти к Пасхе. Мы по сути потеряли время от Пасхи до сегодняшнего дня. Если мы закончим следующий год к Пасхе, вам все так и не удастся пройти нужный материал. Сейчас уже миновала середина июня. Нужно в соответствии с этим строить учебный план.

Конференция от 21 июня 1922 года, среда, 20.30—22.30

Д-р Штейнер: Начнем рассмотрение нынешнего 11-го класса с преподавания литературы и истории. Будем строить учебную программу так, чтобы в обсуждении нового материала мы отталкивались от того, что было освоено в 10-м классе. Что мы освоили? “Песнь о Нибелунгах”, “Гудрун”, поэтику, метрику. Теперь можно раскрыть то, что в этом классе будет касаться поэтики и метрики, а именно что я вчера назвал “эстетическим в преподавании искусства”. Для литературы на передний план должен выйти литературный элемент, причем таким

образом, что вы попытаетесь перейти от “Песни о Нибелунгах” и “Гудрун” к великим поэтическим произведениям средневековья — “Парсифалю”, “Бедному Генриху” и другим подобным вещам. Прежде всего, вы должны попытаться вызвать у учеников первоначальным рассмотрением некий целостный мир представлений — так, чтобы ученики познакомились со сказанием о Парсифале и ощутили его как часть целого.

Учитель религии: Я этим уже занимался.

Д-р Штейнер: Не страшно. Если мы примем все это во внимание теперь, в 11-м классе, то мы сможем с правильной точки зрения рассмотреть “Бедного Генриха”. Но самое существенное — это сказание о Парсифале.

Было бы неплохо одновременно рассмотреть и историческую сторону той же эпохи, но в этом возрасте, уже выводя из нее следствия для современной жизни и показывая ученикам, какие фигуры нынешней истории напоминают древних героев, а какие не похожи, но должны быть похожи. Таким образом внести своего рода элемент суждения. Это следует учесть, чтобы в сознании детей из предыдущего вырастал весь девятнадцатый век.

Затем в этом классе следует заняться поэтикой, метрикой и рассмотрением стилей, но не просто останавливаясь на литературных стилях, а распространяя свое рассмотрение на стиль в других искусствах, в музыке и скульптуре. За основу последней части я бы посоветовал взять определение стиля Готфрида Земпера, являющееся очень абстрактным, и показать на нем, как можно преподавать ученикам другие характеристики стилей.

В математике следует заняться по возможности исчерпывающим рассмотрением тригонометрии и аналитической геометрии. В начертательной геометрии ученики должны освоить и суметь изобразить пересечение конуса и цилиндра.

На физике — это я сам попробовал на уроках, которые вынужден был давать, — на физике для этого возраста чрезвычайно хорошо познакомиться с новейшими достижениями современной физики: с беспроводным телеграфом, с рентгеновским излучением; вполне можно познакомить учеников и с α -, β - и γ -лучами. Это можно рассмотреть так, что рассмотрение вызовет у детей широкий интерес.

Вопрос об атомизме.

Д-р Штейнер: У меня возникло такое чувство от общения с нашими друзьями, что вся эта история с атомизмом — вы не можете отрицать, что на преподавании отражается ваша работа. Я думаю, вы найдете правильные формулировки и интонации, если проработаете тему с исторической точки зрения. Я думаю, вы поступите правильно, если рассмотрите всю полемику за и против структурных формул. Атомизм изменился, как только на сцену выступил химический символизм Van't Hoff. Я думаю, что следует проработать всю ту полемику, которую вел против "символической" химии Кольбе, поскольку она ставит данную проблему в фундамент развития химической науки. Это можно показать совершенно точно (?). Вы все много можете сказать против атомизма, но это ничто по сравнению с аргументами Кольбе. Правда начнет всплывать, только если привлечь новейшие исследования. Я имею в виду те зачатки феноменализма, которые содержатся в работах Пеликана и Колиско. Это еще долгое время не будет производить на людей впечатление, поэтому важно упомянуть имя Кольбе. Кольбе говорил: "Van't Hoff, чтобы заниматься химией, влез на Пегаса, которого он, вероятно, одолжил в Ветеринарном институте в Берлине". Это следует привлечь.

Рассматривая вышеназванные разделы, нет никакой нужды говорить об атомизме; как раз в этом случае это необязательно. Можно, напротив, много говорить об алхимии, и тут у вас есть возможность провести многочисленные интерес-

ные рассмотрения, не напуская мистического тумана. Так, у вас есть возможность, рассматривая телеграф Маркони, обсудить включение мозга в мировые взаимосвязи, отталкиваясь от совершенно точного, но более широкого понимания когерера и вставляя мозг в мировые взаимосвязи как своего рода когерер. У вас есть возможность показать то, что выступает материально, что начинает действовать только в определенном месте: ведь мозговые процессы начинают действовать только в физическом человеке. Вы имеете возможность указать ученикам на широкие перспективы.

В химии необходимо по возможности основательно и полно рассмотреть основные понятия кислоты, соли и основания, чтобы ученики знали, что такое спирт, а что такое альдегид. Традиционные главы, разделение на органическую и неорганическую химию, мы будем изучать в меньшей степени. Мне кажется, можно в этом месте, при желании, вставить рассмотрение веществ. Я считаю неправильным развивать химию, исходя из веществ. Лучше начать с процессов и только затем включать вещества и металлы; так что на уроке возникает ощущение, что вещества — это застывшие процессы. Имея кусок серы, мы имеем перед собой застывший процесс. Если я стою в этом месте и идет сильный дождь, то я имею дело с процессом, в который я включен. Если же я рассматриваю издали облако, оно выступает передо мной как предмет. Когда я рассматриваю определенные процессы, это можно сравнить с нахождением под дождем. Когда же я рассматриваю серу, это как облако, видимое издали. Вещества — это застывшие наблюдаемые процессы.

В естественной истории главное — это рассмотреть в данном возрасте учение о клетке. И затем, — не так подробно, но все же рассмотреть на характерных примерах, — мир растений, от низших до однодольных. И при этом уже указать на двудольные, чтобы можно было провести параллели

между цветковыми растениями и грибами. Изучить образование спор. Телеология; вывести на разумном уровне связь между отдельными членами организма; не голые причинные связи, а постоянное смещение причин. Космологическое рассмотрение учения о клетке.

Вопрос о зоологии.

Д-р Штейнер: Зоология? Ее в этом году нет.

Я не думаю, что следует наверстывать слишком большой объем минералогии. Это можно сделать в следующем году. Совершенно естественно при рассмотрении каждого вопроса возвращаться к человеку. Я не знаю ни одного естественноисторического вопроса, от рассмотрения которого нельзя было бы перейти к человеку.

Х.: В геодезии мы выполнили ряд практических задач.

Д-р Штейнер: Нивелирование и съемка. Теперь я хотел бы, чтобы вы установили связь между геодезией и географией, чтобы ученики получили более точное представление о том, что такое меркаторовская проекция. Вам нужно будет показать, как появился парижский эталон метра.

Технология: водные колеса, турбины и производство бумаги. Я не могу себе представить, что учеников этим материалом не удастся заинтересовать.

Х.: Нужно ли на технологии изучать прядение и ткачество?

Д-р Штейнер: В принципе возможно. Однако хорошо бы ввести турбины и изготовление бумаги. К ткачеству можно вернуться попозже. Дети многое получают, если вы познакомите их с производством бумаги, с водными колесами и турбинами. Тут открываются большие перспективы. Можно указать на географическое значение этой темы, на значение водных транспортных путей. Можно довести это вплоть до элементарных рассмотрений из области политэкономии.

Х.: Моей задачей в технической механике было ознакомление учеников с шурпами.

Д-р Штейнер: Это мы оставим на потом. Для 10-го класса все останется так, как мы решали ранее.

Теперь следовало бы обратить внимание на то, что на уроках эвритмии и музыки в этом возрасте необходимо перейти к воспитанию вкуса. Не следует давать большое новое содержание; нужно развивать вкус.

На гимнастику мы собираемся поставить графа Ботмера. Он ориентируется. В этой области требуется совместная работа со всей коллегией. Опять-таки в связи с развитием вкуса.

В эвритмии было бы хорошо достичь определенного созвучия с эстетикой. На уроках эстетики будет рассматриваться стиль на основе работы с определенными стихотворениями. Если бы можно было одновременно брать те же самые стихотворения на эвритмии, то для эвритмиста опора на стиль явилась бы большой помощью. Вы увидите, что тут особенно подходят определенные стихи. Преподаватель искусства сможет использовать то же самое стихотворение для демонстрации сонета. Я набросал несколько форм к сонетам Шекспира и Гейбеля. Формы очень сильно разнятся, поскольку они непосредственно привязаны к стилю. Это может использовать и преподаватель эстетики.

Г-жа Штейнер: Я бы посоветовала рассмотреть "Двенадцать настроений" д-ра Штейнера.

Д-р Штейнер: Один раз эти "Двенадцать настроений" уже проверялись с астрологической точки зрения. Они целиком и полностью космичны. Это нечто такое, что можно рассматривать как в связи со стилем, так и на эвритмии. Стилизован почти каждый слог. Вы сможете всюду обнаружить эту внутреннюю стилизацию. Объективную стилизацию. Можно даже написать к ним музыку. Если читать строго объективно, то может выйти интересно. Это может стать для детей праздником.

Теперь мы должны обратиться к потребностям отдельных классов и учителей.

Вы должны начать на уроках иностранного языка диалогическое обучение. Д-р Ш. много раз говорил первоклассникам, что он не знает ни слова по-немецки. Вы можете опереться на это, прибавив чтение. Не просто зачитывать, а раскачать детей на разговор. Сегодня утром как раз выяснилось, что ученики на это еще не способны. Нужно обратить внимание на то, чтобы дети пришли к речи на языке. Дети должны уметь высказываться по поводу прочитанного. Это касается прежде всего старших классов, где преподавание иностранных языков еще пока отстаёт. Младшие классы выглядят в языках гораздо лучше. В младших классах это дается легче. Языки слабы в старших классах.

Хорошее чтение "Origines de la France contemporaine".

Х.: Могу ли я после Шекспира взять "Завоевание Англии"?

Д-р Штейнер: Главное — это продвинуть детей в предмете. 1-й класс меня очень утешил.

Основополагающие принципы формулировались в расчете на совместную работу. Отсутствие единства — это халатность. Причем халатность такого рода, которая постепенно родилась из стремления облегчить себе жизнь. Необходимо обратить внимание, что дети, говорящие хором, — это, конечно, хорошо, но это еще не доказательство, что они усвоили материал по отдельности, поскольку свою роль играет групповой дух. Нужно работать в обоих направлениях. Все время отталкиваться от сделанного. Когда мы разговаривали, я заметил, что для того, чтобы типизировать определенные обороты, полезно отталкиваться от заучивания стихов. Когда имеешь два, три, четыре подобных стихотворения, можно постоянно возвращаться к ним, чтобы исправлять произношение. Все это уже обсуждалось. Но изучение стихов свелось к своего рода халатности. Причиной этого является то, что

обучение иностранным языкам находится у нас действительно на вторых ролях, поскольку этому уделяется внимание между делом. Кроме того, учителя устали. И еще одна причина состоит в том, что некоторые учителя перестают готовиться. Готовятся к другим урокам. В этом смысле очень удачно можно держаться за стереотип.

Ситуация такова, что я вынужден ругаться. Подготовка находится не на должном уровне. Мы должны показать плодотворность нашей методики. Иначе мы постепенно скатимся до такого уровня, про который говорится, что запланированное, но не реализованное лучше много хуже, чем старое доброе хорошее. Очень легко мы можем попасть в такое положение, что, поскольку мы не в состоянии реализовать свое лучшее, мы не выдержим конкуренции с другими школами. Я всегда стремился освободить детей от утомительных домашних заданий, поскольку я действительно считаю, что в рамках одних только уроков, при рациональном ведении дела, можно уже прийти к идеалу. Но это не всегда получается с одинаковым интересом. В определенных вещах прaxis еще неработан. Поэтому я полагаю, что нужно прийти к определенного рода модифицированным домашним заданиям. Мы не задаем ученикам по математике домашних заданий размером с тетрадь; мы задаем им, в несколько индивидуализированной форме, решать задачи на дом. Кстати, то же самое происходит в области истории литературы и истории культуры. Мы подталкиваем тех, кто не обделен трудолюбием, к домашней тренировке, будучи уверенными, что мы не перегружаем учеников. У учеников не должно возникать такого чувства, что они чахнут над заданием. Они должны выполнять домашние задания с охотой, и в этом отношении огромную роль играет сама постановка. Начинают играть роль такие вещи, как формулировка задачи на уравнение: "Одну даму спросили..." — формулировка должна быть интересной.

Мне на наших уроках часто не хватало юмора. Я обращал на это большое внимание; но в классах я юмора не замечал. Я не имею в виду хохмачество, я имею в виду настоящий юмор. Человек должен физически дышать. Мы не можем требовать от детей, чтобы они постоянно вдыхали. Они должны иметь право и возможность выдоха. Если вы проводите весь урок на одной ноте, то это сравнимо с человеком, которому вы позволяете только вдыхать, но не выдыхать. Необходим юмор. Юмор — это выдох души. Вы должны внести юмор в преподавание, причем это можно сделать по-разному. Юмор возникает из того, что я называл "полетом". Полет; этого требуют ученики всех возрастов. Немного юмора! Давая каждый день только по одному уроку, можно делать это совершенно по-разному. Нужно внести в уроки юмор!

В отношении рукоделия вы меня не поняли. Я полагал, что вы разберетесь между собой. У дам было бы по двадцать шесть часов. Представьте мне завтра цифры. По сколько уроков может вести каждый. Мы должны знать, откуда нам ждать подкрепления. Дайте мне список с указанием максимального числа часов.

Должен быть вспомогательный класс. Преподавание висит на вас. Высокого мальчика следует послать в 1-й класс. Этого сделать нельзя, но в конце концов нужно кого-нибудь из 11-го класса послать в 1-й класс.

Преподавание религии, 11-й класс. Переходить к такой работе с предметом, которая основывается на способности суждения. Переходите к обсуждениям. Раньше основное внимание уделялось образному преподаванию, теперь же нужно на уроках религии переходить к понятиям. Можно рассматривать в религиозной форме вопросы судьбы, греха, искупления: Отец, Сын, Дух. От образов к понятиям. Своего рода причинно-следственное рассмотрение.

8-й, 9-й классы, уроки религии — что мы определяли?

Х.: Мы исходили из рассмотрения скульптурной группы "Лаокоон".

Д-р Штейнер: Нет нужды брать все. Я полагаю, что вы рассмотрели часть Евангелия от Иоанна. Если не заниматься этим специально и много, то чрезвычайно трудно изучать с детьми историю сотворения мира. Других глав из Ветхого Завета брать не стоит. Я бы полагал, что хорошо рассмотреть с детьми, знающими Новый Завет, Деяния Апостолов. И при этом вернуться к Евангелию от Луки.

Латынь и греческий в 11-м классе. Мы должны прийти к тому, чтобы при обсуждении прочитанного ученики действительно получали что-то вроде смешанной стилистики и грамматики. И затем сравнивать строение греческих и латинских предложений. Этому должно предшествовать литературно-историческое рассмотрение. Нужно работать с этимологией слова. При изучении древних языков на этимологию вообще нужно обращать большое внимание. Ливий, достаточно первой книги. На греческом чтение произвольно.

Речь заходит о характеристике О.Р., в которой было написано, что он должен учиться у жизни.

Д-р Штейнер: Он почти отец и не такой уж несмышлениш. При чтении же этих слов г-на Ш., у меня складывается впечатление, что он последний лентяй. Я хотел бы получить характеристику его работы. Нужно конкретно показать, что было. Необходимое следствие из слов д-ра Н. состоит в том, что нужно немедленно принять на работу в школу "д-ра Жизнь". Тогда люди скажут, что вот, мол, приняли еще и этого "д-ра Жизнь" и теперь уж они покажут. Нужно поддержать его еще год и посмотреть, чему он научится.

При написании характеристик вкралась ошибки.

Д-р Штейнер: Налицо недостаток серьезного отношения к делу. Непрекращающаяся халатность. И к этому нужно относиться серьезно. Попытки найти извинения только ухудшают ситуацию. Непрекращающееся безобразие. Если могут

происходить такие вещи, мы перестаем быть вальдорфской школой. У нас нет никакого права говорить о характеристиках, если мы демонстрируем всему миру такое халатное отношение к делу. Просто невероятно. Мы постепенно превращаемся в организацию, к которой невозможно серьезно относиться. Характеристика — это документ! Если появляются такие вещи — в какой, хотел бы я знать, организации мы работаем?! Такие дела должны основываться на четком, механическом порядке, исключая возможность ошибки. Как часы. Ошибок просто быть не должно.

Я хотел бы прекратить эту дискуссию. Невероятно. Если появляются такие документы, дискуссия не имеет смысла.

Конференция от 22 июля 1922 года, четверг, 20.30—22.30

Д-р Штейнер: Я попробовал образно продемонстрировать, как показали себя на Венском конгрессе наши коллеги. Каждый имеет что-то в укромных уголках своей душевной провинции, что выступает наружу в формах, напоминающих времена до св. Терезы. Тогда образованными людьми становились, пройдя через монашество. Д-р Колиско был в каком-то смысле доминиканцем, Штайн — цистерцианцем, а наш дорогой Шуберт — Piarist (???)

Я хотел бы, чтобы вы высказали то, что накопилось у вас на душе. Только об одной вещи хотел бы я сказать прежде. В преподавании религии важно, чтобы играло свою роль все то, что происходило до сего дня. И также необходимо, чтобы в уроки с самых младших классов проникало настроение молитвенного подъема. Нужно постепенно, шаг за шагом вызывать у детей это настроение молитвенного подъема. Ребенок должен знакомиться с настроением молитвы. Должна проводиться мысль: "Не моя, но твоя воля да свершится". Подъем, возвышение на уровень Божественного. На уроке религии

нужно апеллировать не просто к образу, а к настроению. Детям нужно сообщить чувство, родственное воскресной службе, и они должны ощутить настроение молитвы.

Я сказал преподавателю протестантского исповедания, что хотел бы посетить и его урок. Но он ответил, что ему требуется время на обдумывание. Я попрошусь и к католику.

Вот еще одна из наших ошибок. Я заметил это сегодня в тот момент, когда наблюдал за учениками, отвечающими вам о своей конфессиональной принадлежности. Из самой интонации ответа вытекало, что у нас в школе еще нет единства. Мы должны осознать, насколько это серьезно, что мы передаем детей-католиков католическому священнику, и мы сами это должны ощущать только как дань исповеданию, без тесной связи со всем остальным преподаванием. Мы должны строго придерживаться этого принципа, иначе мы будем действовать антипедагогично. Необходимо что-то сделать, чтобы дети-католики не чувствовали себя ущемленными. Это проявлялось в том, какие выражения возникли на лицах других учеников. Но это характерно. И мы должны это преодолеть. Мы должны серьезно относиться к различным религиозным исповеданиям. Дело не столько в самоощущении преподавателя той или иной религии, не в том, что он чувствует себя в школе инородным телом. Я полагаю, что вы особенно не заботитесь о религиозном преподавании детям, принадлежащим к католической и протестантской церквям. Не особенно заботитесь.

Х.: Ребенок говорит, что учитель не рассказывает им об Иисусе.

Д-р Штейнер: Это еще раз подтверждает мои слова. Для таких детей это еще важнее. Плохо, что учитель должен храбриться. Такое случается часто, нужно принимать это как должное. Достаточно перебраться с преподавателем религии парой слов. Я подумал сегодня: "Когда же г-н Ш. представит меня викарию?" Он этого еще не сделал. Такие вещи незаметны, но все же так не годится.

Я не вижу ничего плохого в том, что дети посещают мессу. Мы не делаем ничего плохого, если побуждаем их к этому. Я не вижу также ничего плохого, если протестантские дети из интереса посетят мессу. В мессе, безусловно, нет ничего плохого. Она безлична, она действует своим содержанием. Можно совершенно отвлечься от личности совершающего ее священника. Ее воздействие грандиозно. Присутствовать на мессе как таковой — это больше, чем посетить какую-нибудь торжественную службу. На Missa solemnis, как она служит в церкви, за помпезностью пропадает сама месса. Месса — это только четыре части: “Евангелие”, “Откровение”, “Преосуществление”, “Причастие”. Самое действенное, когда ее проводит священник с двумя служками. Для нас невозможно побуждать детей-протестантов к посещению мессы.

Мне очень жаль, что я не смог посетить все классы.

Вопрос о В.Е. и М.Г. — не перевести ли их во вспомогательный класс?

Д-р Штейнер: Как обстоит дело; мальчик не продвигается вперед, а своим поведением он чрезвычайно вредит остальным детям. Девочку можно, наверное, тащить и дальше. Она — просто обуза. Он же трудноват. Он постоянно мешает остальным ученикам. Сегодня снова начал. Если перевести его во вспомогательный класс, это станет для него благом. Все в нем говорит о том, что за него нужно браться по-особенному. Он очень нервозен и не двигается вместе с остальными вперед.

По поводу некоторых других детей.

Д-р Штейнер: Ситуация такова: если с каждым учеником в классе нужно делать что-то особенное, то невозможно будет преподавать и в классе из десяти человек. Ясно видно, что мы не достигаем наших учебных целей, по крайней мере пока не достигали. И мы не можем искусственно препятствовать достижению этих целей. В целом совершенно безразлично, достигнем ли мы обычных, внешних учебных целей. Что было определено, то и должно быть сделано; в остальном не

имеет значения, достигнем ли мы внешних учебных целей. Но наши собственные учебные цели мы должны преследовать, причем более активно, чем мы это делали до сих пор.

Вопрос об одном ребенке — не оставить ли его на второй год.

Д-р Штейнер: Мы это принципиально отвергаем.

Х: В моем классе учится мальчик, которого почти не бывает на занятиях.

Д-р Штейнер: Если его не было целый год, ему повезло. Настоящее второгодничество мы до сих пор отвергали; пока еще можно, мы не хотим прибегать к этой мере.

Мы не собираемся специально брать голландцев. Иначе кто-нибудь скажет, что наша метода подходит только для недоразвитых детей.

Вопрос о воскресных службах.

Д-р Штейнер: Нужно проводить пять служб. Это трудный вопрос персоналий и помещений.

Х: Нужны длинные занавеси.

Д-р Штейнер: Как сегодня — возможно. Полного совершенства мы все равно не достигнем. Можно оставить так.

Нужны еще женщины, совершающие службу.

Текст Евангелия я не могу дать сейчас. Я все сделаю, но не сейчас. Я постараюсь выслать текст как можно быстрее.

Вопрос об астрономии в 8-м "А".

Д-р Штейнер: Если речь идет о том, чтобы вызвать правильное ощущение, то этого можно достичь, так же как и в более младших классах, рассматривая реальную картину звездного неба и при этом стремясь к ее запоминанию. Дети испытывают известное благоговение, время от времени наблюдая звездное небо и слыша все необходимые комментарии. Испытать благоговение по отношению к нашим картам труднее, чем по отношению к настоящему звездному небу. Карты убивают благоговение.

С латинским курсом дело обстоит не так уж и плохо. Очень различается уровень отдельных детей. Некоторую роль

играют статисты. Статистов следует запретить. С одной стороны, в навыках детей видны пробелы. Но с другой стороны, те ответы, которые они дают, соответствуют 4-му, 5-му гимназическим классам. Я не думаю, что гимназисты-третьеклассники были бы способны на такие зрелые ответы. Отдельные ответы соответствуют 5-му классу. Единственное — это огромные пробелы.

Дальнейшее углубление в частности будет покусением на всякую самостоятельность преподавания. Я не думаю, что тут нужны особые уточнения.

Вопрос, нужно ли на уроках иностранных языков в форме диалогов говорить о грамматике. Один из учителей против этого.

Д-р Штейнер: По смыслу так делать можно. Преподавание не следует вести так, как оно ведется во Франции. Что за проблема использовать при этом французские фразы, я, правда, не знаю. Я думаю, что даже хорошо использовать этот словарный запас. Если изучать грамматику не педантично, а рассматривать ее как средство почувствовать язык, то я не предвижу никаких трудностей. В немецкой грамматике мы слишком мало говорим по-немецки. Когда мы учим грамматику, мы говорим на латыни. Может оказаться, что все это довольно приемлемо. Терминология такова, в том числе и что касается понимания, что ее не удастся перевести. Я не хотел бы здесь давить. Я не хочу сказать, что нужно учить грамматику по-французски. Нужно использовать материал преподавания, разговоры во время урока. Если по техническим причинам нужно вставлять что-то на немецком, то это тоже не исключается. Можно делать так, как считаешь нужным.

Если аналитическую часть удастся снова собрать в образ, это хорошо. При всех обстоятельствах работать на образ. Законченный гимназист по инерции, слыша *homo*, думает о человеке. Это по сути бессмыслица. Не хватает образа. Человек — это душа, выступающая из потока поколений; *homo* же —

это возвышающаяся из физического человеческого фигура. Можно сказать, что человек воплощается в homo. Это как Адам. Если не прийти к образу, душа теряет все. Вот что я имею в виду, говоря о цели преподавания латыни.

Во времена, когда г-жа Х. лелеяла большие планы, она хотела осуществить это для мадьярского. Для примитивных языков это проходит хорошо. Огромный жизненный факт заключается в том, что англичанин говорит: "Mister Smith", а венгр: "Tanito ur". На самом деле это "ur" — "учитель"; примитивный язык говорит: "мастер". В этом — вся жизнь. Совершенно иной образ. Как смотреть на господина, спереди или сзади. Не должно проходить ни одного урока, чтобы ребенок не встретился с образом.

Один из учителей предлагает проект учебника.

Х: Мы думали, что туда стоит включить еще некоторые легенды.

Д-р Штейнер: Это можно сделать. Дополните. Мы должны составить хорошие легенды об Иисусе. Получится хороший учебник. Нужно много говорить с детьми об этих образах. Если вы напечатаете его теперь, то затраты будут менее 20 000 марок. Выйдет дорого. Получится книга для чтения; ее стоимость будет минимум 100 марок.

Х: Возможно ли "эпохальное" обучение ручному труду?

Д-р Штейнер: С одной стороны — да, об этом можно подумать. Но с другой стороны, нет никакой возможности включить это в ряд эпох, то есть поставить на утренние часы. Нужно подумать над тем, нельзя ли сгруппировать эти уроки с уроками иностранного языка и таким образом провести идею эпох. Это приведет к определенной разгрузке учителей, и при этом преподавание не пострадает. Временное отсутствие не повредит. Можно время от времени перемежать эти уроки эпохами иностранного языка. Для иностранных языков не так существен каждый час.

Х: Сколько должна длиться такая эпоха? С какого класса ее вводить?

Д-р Штейнер: Можно с 9-го класса. По четырнадцать дней, чередуя с иностранными языками. Или даже по шесть недель.

Д-ра Штейнера попросили выступить на родительском собрании.

Д-р Штейнер: Я смогу это сделать, только если это будет возможно по времени. С момента последнего собрания прошло что-то уж очень много времени. Три-четыре собрания в год — это неплохо. Но ни одного — это слишком мало.

Х.: В Йене с воскресенья по воскресенье должен пройти педагогический курс. 8—15 октября; мы просим г-на доктора прочесть там цикл вечерних лекций.

Д-р Штейнер: Я мог бы взять те же темы, что и в Оксфорде. Дам вам их завтра. В первой половине дня две лекции, во второй половине — дискуссия.

Х.: Мы просим г-жу Штейнер включить два-три эвритмических выступления.

Д-р Штейнер: По сути было бы необходимо перенести каникулы. Мы могли бы начать на неделю раньше и затем сделать осенние каникулы. В учебное время мы ни в коем случае не должны перевозить детей в Йену. Если же нет занятий, мы могли бы переговорить с родителями, согласны ли они.

Г-жа Штейнер: Если мы возьмем сцену с Аризлем, то нам требуется двенадцать человек. Но дети должны будут выступать блестяще. Упражнения с палочками и с тактом. Несколько вещей в рамках одного номера.

Д-р Штейнер: Просто ради сцены с Аризлем мы не можем их везти. С ними можно еще что-то подготовить. Мы не можем их везти во время школьных занятий, а если и повезем, то только с согласия родителей.

Г-жа Штейнер: Вещь должна быть знакома нынешним зрителям. Можно сделать сцену с гномами и сильфами. Или Олафа Астесона.

Д-р Штейнер: Было бы желательно, чтобы в лекциях учителя по возможности говорили на основе собственного опыта. Переработанный опыт, дальше в том же стиле, который вы выбрали для своей венской лекции. Тогда можно бу-

дет преодолеть те предрассудки, которые разносят повсюду различные люди, будто бы все это уже известно. Мы должны преодолеть эти предрассудки. Было бы хорошо, если бы кто-нибудь осветил вопрос о понимании антропософии нашими современниками. Об этом должны говорить вальдорфские учителя.

И я хорошо себе представляю, что студенты, напротив, выскажут свое понимание молодежного движения. Это не должны быть фанатики; лучше разумные люди. На наших антропософских собраниях выступают часто односторонние люди. Из их выступлений слушатели много не извлекут.

Х.: Мы думали появиться там в полном составе.

Д-р Штейнер: Тогда нужно проектировать каникулы. Нельзя ли сократить ближайшие каникулы? Само по себе это было бы неплохо. Тогда мы должны начать занятия 29 августа. Некоторое число детей также должно там присутствовать, чтобы выступления с палочками не выглядели очень убого. Половина мальчиков, половина девочек. Можно одолжить двух-трех детей из Лейпцига.

Требуется разгрузка. Сегодня нам приходится задействовать людей во всех направлениях. В последний год это нанесло нам вред; вальдорфская школа была перегружена, поскольку учителям приходилось бежать с мероприятия на мероприятие. Если только посчитать, в каком количестве молодежных встреч приняла участие пара учителей, просто ужас. Нельзя даже сказать, что облегчением является проведение Венского конгресса во время каникул. В результате половина была в начале учебного года наполовину мертвой. Так нельзя. А осенью — снова этот курс в Йене.

Здесь должно постепенно пробуждаться настроение, что наше отношение к миру стало более широким, что мы не защищаемся, а постепенно притягиваем к себе людей. Меня буквально завалили предложениями на Венском конгрессе.

Венский конгресс с начала и до конца имел полный успех. Самый большой из выпадавших на нашу долю. Причем в противном случае, в случае неуспеха, вред от него был бы также максимальным. Он проходил перед глазами прессы и общественного мнения, и не должно быть никаких иллюзий в том, какое количество наших недоброжелателей со вниманием наблюдало за нами. Если мы не сможем добиться успеха, вреда будет гораздо больше.

Мы не сможем развиваться дальше, если мы будем замыкаться, если мы не впустим новую кровь. Несколько одних и тех же активно работающих людей постоянно задействуется во всех начинаниях. Своего рода душевный инцухт. Если так будет продолжаться, ситуация станет невыносимой. Мы должны суметь расширить наш круг; но каждый раз, когда кем-нибудь называется новое имя, находится другой человек, который его отклоняет. Нужна свежая кровь. В целом для всего нашего движения необходимо перейти от ощущения защиты к ощущению, что мы должны привлекать новых людей.

Я хотел бы кое-что рассказать. Мне рассказывали, что кто-то пригласил вот вас, дабы перекинуть мост к медицине, и что вы даже начали говорить. Но на третьем предложении вы сказали: "Господин профессор, вы неморальный человек!" Это для меня непостижимо. Это оскорбление. Я понимаю, что это происходит от неумной ревности. Но мы должны найти возможность коммуницировать с миром и с людьми. Невозможно наладить никакую коммуникацию, если с первого слова переходить на оскорбления и называть собеседников неморальными личностями.

Я оказался в таком же положении, когда меня посетил в Дорнахе один очень известный химик и сказал, что существуют такие цветные краски, которые на самом деле сияют. Я должен был бы на это ответить: "Идиотизм", но я ни-

чего не ответил. Мы слишком легко отталкиваем людей. Это ведь его научная позиция.

В газете по вопросам социальной трехчленности был дан некий анонс — разумеется, такие анонсы давать нельзя. Нет никакой нужды в таких анонсах, которые сразу же выдают в авторе дилетанта.

Я сказал, что с антропософской точки зрения сама собой разумеется взаимосвязь вальдорфской школы с коллегией врачей. В этой ситуации голос вальдорфского учителя может прозвучать очень весомо. Такое взаимодействие может привести к тому, что направления внутри антропософского движения будут оплодотворять друг друга. Я не говорил, что должно непременно произойти слияние, чтобы начались сосоры и конфликты; я сказал, что такой симбиоз вполне естествен.

Х.: Мы сделали шаг в этом направлении. Мы собираемся по субботам и читаем лекции.

Д-р Штейнер: Это взаимодействие уже стало плодотворным? Я что-то не заметил. Мой намек надо понимать эзотерически. Я обращался к вашим сердцам. Я не могу гарантировать, что бюрократическое начинание — это всегда благо. Плодотворна только живая совместная деятельность, но не бюрократия.

Конференция от 4 июля 1922 года, среда, 20—0.30

Д-р Штейнер: Я просил вас обсудить сегодня главным образом тот случай, который вас здесь так заботит. При этом мне представляется важным не рассматривать такие вещи в качестве просто единичных случаев. Так нельзя: в это трудное время мы должны рассматривать все эти вещи в отношении к антропософскому движению. Нужно прежде всего смотреть на то, чтобы все это не было использовано во вред антропософскому движению. Мы живем, как в аквариуме, и долж-

ны всеми силами воспрепятствовать тому, чтобы снова был нанесен ущерб антропософскому движению. Ну а теперь нужно совершенно ясно понять, что же, собственно, произошло и как к этому относиться.

Группа учеников 9, 10 и 11-го классов учинила серию мошенничеств, краж и попок. Также один из них делал своим одноклассникам инъекции и пытался их гипнотизировать. Об этом специально сообщалось в Дорнах д-ру Штейнеру по телефону. После этого ученики были допрошены и подробный отчет отослали д-ру Штейнеру. Соответствующие ученики были временно отстранены от занятий.

Д-р Штейнер узнает возраст каждого из участников этих событий, в каком классе он учится и сколько времени посещает вальдорфскую школу. Он также расспрашивает о родителях и ситуации в доме.

Д-р Штейнер: Ну хорошо, когда вообще появились первые жалобы на этих детей? Каким образом все это выплыло?

Х.: Через историю с гипнозом Г.С. один из одноклассников захотел рассказать обо всем мне, сославшись на то, что в доме у С. происходят вещи, о которых мы должны знать.

Д-р Штейнер: Как вы полагаете, удавался ли Г.С. хоть в каком-то смысле его гипноз?

Х.: Нет, окончательно ни разу. Но он много раз пробовал на разных учениках.

Д-р Штейнер: Едва ли можно предположить, если, конечно, он не стремился к какому-то неблагоприятному влиянию, что своими попытками он мог причинить кому-то хоть какой-то вред. В моральном смысле — да, но не до стадии болезни. Во всяком случае, из всей этой истории с гипнозом многого не сделать. Весь ваш рассказ создает такое впечатление, что перед нами не более чем сумма юношеских проказ, замешанных на заскоках этого Г.С. Не известны ли еще кому-нибудь какие-нибудь подробности об этом гипнозе?

Подробный рассказ о Г.С. и его домашних обстоятельствах. Один из учителей говорит о том, что мальчик интересовался этой темой с десяти лет. У отца такие книги были. У мальчика же страсть к экспериментам. Он даже создал лабораторию.

Д-р Штейнер: Что же, про отношение Г.С. к школе нельзя ничего сказать, кроме того, что он очень прилежно учился?

Х.: Раньше я был им доволен, три-четыре месяца назад он начал отставать.

Д-р Штейнер: С иньскциями, в сущности, то же самое, что и с гипнозом. Следующий, о ком нужно побольше узнать, — это Х.Б. Из всех присланных мне сообщений я мог заключить, что он более или менее всем и заправляет и на самом деле стоит за многими из этих безобразий. То есть этот Х.Б. был важной движущей силой так называемого клуба. Как вы справлялись с ним в школе?

Х.: Он работал без внутреннего интереса, но при этом своим вниманием присутствовал на уроке. Подробно говорится об этом школьнике.

Д-р Штейнер: В каком отношении ко всей этой истории стоит Н.Г.? Как получилось, что он снова был принят в школу после первого исключения?

Высказываются несколько учителей.

Д-р Штейнер: Теперь я хотел бы знать еще следующее. После получения одного из ваших отчетов я беседовал с г-ном Г., который рассказал мне об одном вечере, в котором принимали участие ученики с учителями. Как это согласуется с тем, что ученики избрали из своей среды председателя и учителя просили слова у этого председателя? Я чуть не упал со стула.

Обсуждается эта тема.

Д-р Штейнер: Теперь Н.Г., О.Р., У.А. и Ф.С. отстранены от занятий. За спекуляцию отстранены Х.В. и С.К. Г.С. исключен. Как получилось, что в старшем классе в последнее время с таким числом учеников не возникло никакого контакта? Отсутствие контакта привело к тому, что в мае этот класс пришел ко мне. Как так вышло?

Тот разговор продемонстрировал мне, что учителя не имеют более никакого контакта с детьми, со всем 10-м классом. Как так вышло? Без сомнения, здесь налицо существен-

ное отличие от более младших классов, где всегда существует тесный контакт между классным учителем и детьми. Без сомнения, учителя не справились с этим классом. Тот вечер не привел к достижению учителями господства над классом, а, совсем наоборот, как теперь очевидно, к тому, что ученики окончательно взяли бразды правления в свои руки. Тоже мне дискуссии!

Несколько учителей рассказывает о высказываниях присутствовавших на том вечере.

Д-р Штейнер: Ситуация должна была выйти из всех мыслимых рамок. А ведь г-н Ш. ушел.

Трудность только в одном: целую группу учеников мы не можем более держать в школе, но, если мы выбросим их за дверь, этот опыт повторится. Все это будет подано самым возмутительным образом как "новая афера" Антропософского общества. С Н.Г., конечно, трудно. Он должен был знать, что старый Г. планирует кампанию против антропософского движения. Он не совсем в своем уме, но что-то он там планирует. Одно это должно было настораживать по отношению к Н.Г. Н.Г. — большой плут, продукт невероятных семейных обстоятельств. Существуют трудные семейные обстоятельства, но данный случай относится к числу самых неприглядных порождений современной социальной жизни. Во всем этом мальчик рос. И вот превратился в психопатическую личность, в абсолютно больного человека. На самом деле трудно сказать, кто в большей мере болен, Ф.С. или Н.Г.

Конечно, и это я должен отметить, с самого начала нормальное отношение этих детей с учителями было проблематичным. Они не питали к учителям никакого доверия. На самом деле не питали.

Трудно найти второго такого подростка, находящегося в столь сильном внутреннем раздоре, как Н.Г. Изложенное сегодня относится к разряду подростковых глупостей, кото-

рые, как вы сами знаете, случаются в каждой школе. Внутренне, в глубине души, за этим скрывается что-то другое, но сегодняшние примеры относятся к той категории явлений, которые время от времени происходят и в других местах.

Теперь одно недоразумение, в случае Н.Г. и Г.С и, может быть, некоторых других. Вы говорите, что подростки начали дерзить и спрашивали вас, как это, мол, говорится, что антропософия не проникает в преподавание и т.д. Как вы к этому относитесь? Что вы из этого извлекли?

Х.: Когда Н.Г. поставил этот вопрос, возникло такое чувство, что он хочет найти правду и одновременно поставить подножку.

Д-р Штейнер: С Н.Г. все ясно. Он рос и ребенком не слышал в семье ни одного слова правды. Мать внутренне совершенно изолгалась, отец тоже. Они противоречили друг другу, и Н.Г. с очень раннего возраста, может быть, с семи или восьми лет, начал задавать себе вопрос: "Что же это за мир? Мой отец, полный тупица, а стал доктором. Как это возможно?" Он поступил в школу и обнаружил, что учителя там также все тупицы. И вот он пришел сюда и сказал себе: "Об этой вальдорфской школе говорят, что учителя здесь не тупицы". Затем ему нескончаемо повторялось, что в преподавании нет никакой антропософии. А он-то и хотел антропософию. Он-то хотел познакомиться с антропософией. Он хотел узнать, откуда эта скромность; он ощущал ее как неправду. Потом он ушел из школы, очень скоро начал подрабатывать и скопил немного денег.

По прошествии порядочного времени этот Н.Г. пришел ко мне и сказал: "Я не знаю, чем бы мне заняться. Я-то надеялся, что стану в вальдорфской школе лучше. Я ездил на велосипеде в Дорнах и смотрел на ваше здание. Здания всегда делали меня лучше, но тут я не пришел ни к чему. Я не вижу никакой разницы между добром и злом. И я не понимаю, зачем мне становиться лучше. Почему бы мне не стать челове-

ком, который, наоборот, все разрушает?" Действительно, в последнее время, когда он вернулся в школу, на мальчиков что-то напало. Но либо его не следовало принимать во второй раз, либо нужно было работать над тем, чтобы он с доверием относился к учителям. Он был в ужасном положении. Представьте себе, какая это добыча для тех людей, которые собирают данные на антропософское движение.

Я со своей стороны после ознакомления со всеми обстоятельствами должен теперь сказать, что это обычная школьная ситуация. Нужно еще поискать школу, в которой бы таких вещей не происходило. Но для обычной школы нетрудно разобрататься с такими вещами. Другое дело — мы, которые должны следить за тем, как все это отразится на антропософском движении. Итак, мы должны выбирать между исключением этих учеников из школы, — конечно, с полной мотивировкой и по всей форме, — и разбором и пресечением всего случившегося не выходя за стены школы. При этом от нас должна исходить оценка.

Мы должны прекратить все эти вещи. Людей выгоняют — и они становятся врагами. Это всегда так происходит. Но для изгнания из школы требуется, должен вам сказать, нечто совсем иное. Представленный материал не особо для этого предназначен. Все эти выходки Г.С. — просто подростковые шалости, что даст только еще один повод сказать: ну что это за школа, в которой у учеников столько времени на всякие глупости.

Х: У учеников в неделю 44 часа.

Д-р Штейнер: Если прочитать этот протокол, то все выглядит так, будто они в школу вообще не ходили. Здесь у учеников нет и в помине чувства, что они в школе; что они в такой школе, где все это не позволено.

Должен сказать, что на все это следует обратить внимание. В протоколе сказано, что Г.С. основал на Рождество "клуб

детективов". И кроме того, все остальное. И что же, на школе это никак не отразилось? Невозможно ведь не заметить, что среди учеников есть основатель "клуба детективов".

Не правда ли, в целом все выгнаны. Но я побывал сегодня в 10-м и в 11-м классах. Класс производит очень благоприятное впечатление. Он в таком состоянии, что можно начинать с ним любое дело.

Х.: Теперь в классе работать одно удовольствие.

Д-р Штейнер: 11-й класс абсолютно воспитан, и можно делать все, что душе угодно. Как происшедшее с этими учениками отразилось на всех остальных?

Х.: Они очень рады.

Д-р Штейнер: А если спросить — то что они ответят?

Х.: Что рады, что тех выгнали.

Д-р Штейнер: После всех этих опросов создается впечатление, что все эти "злоумышленники" во время расспросов безбожно врали и что мы при этом не слишком-то и много выяснили. Я был сегодня неприятно задет разговором с одной из одноклассниц Н.Г. Ее высказывание относилось аж к прошлому Рождеству. Я и спрашиваю себя: "Неужели все то, о чем говорила эта школьница, не было ранее замечено?"

На самом деле трудно поставить в этом деле все на свои места. Что вы скажете, если через полгода одна из клерикальных группировок раздует дело Х.Б. следующим образом: Х.Б. был примерным учеником, пока не попал в вальдорфскую школу. После нее он опять-таки был примерным учеником. Потребовалось три года его пребывания в стенах вальдорфской школы, чтобы он начал спекулировать. Этот пример ясно показывает, что такого примерного ученика не удалось быстро совратить. Потребовалось три года вальдорфской дрессировки. Что вы на это скажете?

Х.: Я не вижу никакой возможности дальше работать с ним в школе.

Д-р Штейнер: Как дошло до таких крайностей? Был потерян контакт. Я-то думал, после всех своих серьезных речей, что новый прием Н.Г. подвигнет вас на восстановление контакта. Должна быть причина, по которой мы потеряли этих детей. Н.Г. уже два года в школе.

Х.: Мы не нашли правильного к ним отношения. У меня часто возникало впечатление, что мы поставили себя над детьми, а не среди них.

Д-р Штейнер: Почему вы говорите, что встали над детьми? Должно быть так, чтобы дети сами ставили человека над собой. Так должно быть. Дети должны естественным образом ставить взрослого учителя над собой. Это — единственно возможное отношение. Тогда не может быть такого, что дети объявляют вам, что они отвергают всю эту школу.

Все это шито белыми нитками. Всегда остается возможность исключить восемь очередных учеников. Мы не можем все время клеить и штопать. Мы должны иметь возможность представлять в мире наше дело, и мы должны представлять его таким образом, чтобы оно не свидетельствовало против нас. Если мы исключим этих восьмерых школьников, мы должны суметь это обосновать. Очень трудно добраться до сути. Поскольку не хватает твердой почвы под ногами. И, прежде всего, нужно на самом деле узнать, как относится ко всему этому остаток класса.

Х.: Для учеников 11-го класса это переживание спасения и освобождения.

Д-р Штейнер: Сделаем так. В самые ближайшие дни нужно будет принять решение. Завтра я еще раз посету этот 11-й класс, а также и 10-й.

Все это дело заставляет меня задуматься. Тупик. Большой ошибкой было рассмотрение дел этих школьников поодиночке, тогда как нужно было работать с группой. Работать с группой. Я уже говорил это г-ну Р., и тем не менее я получаю протокол. Если прочесть, что написано в этом протоколе по

поводу С.Х., — а это четыре с половиной страницы, — то получится, что она просто веселилась. Она говорила так, как говорит человек, давясь от смеха. Я вообще не представляю, чтобы она задумывалась над тем, что перед ней стоит учитель. Я должен еще раз посмотреть на 10-й и 11-й классы.

Х.: Правильно, я понял г-на доктора, что меньшей неприятностью будет оставить этих детей в школе?

Д-р Штейнер: Вы не можете их оставить. Но главное не это. Главное лежит за этим. Это действительно не должно повториться. Ученики старших классов не должны садиться на голову учителям. Это случилось. Если нет воли к тому, чтобы держать учеников в руках, то ученики сядут нам на голову, как раз благодаря преимуществам нашей методики. Недостаток ее состоит в том, что вы слишком скромничаете с учениками. В других школах также вылезает никчемность, но та позиция, которую занимают ученики и которую занимают учителя, не выходит на первый план. Ошибка состоит в том, как вы дискутируете с учениками.

Мы должны защититься от людей, которые караулят каждую возможность... вы просто не можете себе представить, как они ожидают любого повода для изгнания антропософского движения из мира. Мы должны сделать все для того, чтобы в будущем подобные вещи не повторялись. Всегда в возрасте пятнадцати, шестнадцати лет юноши и девушки пытаются выскользнуть из рук учителей. Нужно принять такие меры, чтобы в результате над всем преподаванием веял ветер настоящей жизни. Я не собираюсь читать вам мораль: пусть, мол, над всем преподаванием веет ветер жизни. В классе должна быть жизнь. В младших классах эта жизнь ведь есть, и она может прийти в старшую школу. Ученики по сути неплохие. Оба класса произвели на меня приятное впечатление. Все должно исходить из совершенно иного импульса — иначе можно вообще опустить руки. В будущем должна стать не-

возможной ситуации, когда ученики приходят и говорят, что они отклоняют всю школу. Здесь должна присутствовать воля к переменам.

Одна из учительниц: Не хотите ли вы еще что-нибудь сказать в этом направлении? Мы явно оказались неспособны.

Д-р Штейнер: Все дело в воле. Если сконцентрировать на деле всю свою волю, тогда можно изменить положение. Даже внешне ситуация в младших и в старших классах разительно отличается. В младших классах зачастую происходит так, что дети показывают спектакль — и нет чувства, будто они спят. У вас было одно-единственное исключение. В целом же классы на старшей ступени спят. Класс не знает простейших вещей. Ни один ученик не знает о крестовых походах. Бодрствование — это что-то другое. Ни малейшего представления о начале крестовых походов.

Должна появиться воля. Из настоящего владения классом вдруг переходят к доцированию. Уходят от живого взаимодействия.

Когда вы сегодня заговорили еще и о Бёме, я насторожился. Так много деталей одновременно давать нельзя — одно убивает другое. В 10 часов обсуждалась целая группа посторонних вопросов. Не правда ли, все должно завершиться образом. И на этом образе остаться. А тут вы еще добавляете ко всему этому Якоба Бёме, — с какой больной головой выйдут с урока ученики. Почему наше расписание устроено так, что на втором уроке убивается то, что закладывается на первом. На уроке истории в течение полутора часов вы можете разбирать новый материал, а затем освещать его старыми реминисценциями. Необходима воля для поддержания в учениках живости. Мы должны решить этот вопрос, иначе мы не вправе работать с этими старшими классами. Все это не ради придира; класс спит — это, увы, так.

Д-р Штейнер: Мы должны сегодня собраться для того, чтобы продолжить обсуждение известного случая с учениками 11, 10, 9-го классов. Ситуация действительно очень тяжелая. Почти нельзя избежать огласки и нападков на антропософское движение. Почти нельзя.

Я говорил вчера с учениками 11-го класса, и у меня сложилось впечатление, что ученики 11-го класса, несомненно, хотят избавиться от трех своих одноклассников, Н.Г., Х.Б. и О.Р., поскольку чувствуют в них нарушителей спокойной работы. В этом все ученики более-менее единодушны; все они считают этих учеников нарушителями спокойствия и не видят никакой возможности для их дальнейшего пребывания в классе, если, конечно, говорить о нормальной работе на уроках. Это очевидно. Но меня не покидает ощущение, что у всех учеников в душе остается неприятный осадок, своего рода заноза: все же, чувствуют ученики, вальдорфская школа должна была бы справиться с ними. Я полагаю, — не знаю, поймете ли вы меня, — что все равно останется некое чувство, при всей необходимости удалить их из класса, — как кто-то выразился: “Мы не можем дальше держать их в школе”, — так вот, все равно останется некое чувство сожаления, что дело дошло до этой черты. А это, конечно, неприятно.

Сегодня я беседовал с У.А. Я обнаружил, что хотя он и самый старший во всей этой компании, но на самом деле он недалеко ушел от всех остальных, он, так же как и все, не знает, как он, собственно говоря, пришел к этому. И по сути против него нет никаких других обвинений, кроме того единственного случая, когда его напоили, да так, что он не мог ни ходить, ни стоять, а все хотел прилечь на лавку. Да, на следующий день у него было тяжелейшее похмелье; причем его и

сегодня еще мучают угрызения совести; утешает его только, что все это произошло в каникулы. Но в остальном против него почти ничего нет. Ну да его и не собираются исключать. Об этом не может быть и речи.

Ну так вот, вроде бы необходимо исключить из школы тех троих. Но можно не сомневаться, что эта история ударит по антропософскому движению, что ее на все сто используют для того, чтобы обвинить антропософское движение в исключении этих детей, хотя они долгое время перед этим учились в вальдорфской школе. И тут ничего не возразишь.

Теперь, пожалуйста, пусть кто хочет, выскажется. В прошлый раз мы не довели обсуждение до конца. Тогда выступило лишь несколько человек. Другие тоже должны сказать свое слово. Итак, мы должны говорить об этих трех учениках имея в виду, что мы можем исключить их только за их поведение на уроках или непосредственно после уроков, которое привело к срыву занятий. А поскольку в старших классах совершенно необходимо довести учеников до экзаменов, то мы не можем позволить и далее разрушать учебную ситуацию. Итак, наша точка зрения состоит в том, что они срывали уроки либо своим пассивным противодействием, либо насмешками над учителями. Вчера в разговоре с классом именно эти вещи выплыли наружу.

С другой стороны, ситуация снова непростая. Я вчера просматривал чертежи, выполненные учениками этого класса, и я не могу сказать, что работы этих трех учеников существенно хуже остальных работ. Чертежи говорят о том, что на этих занятиях, во всяком случае на их практической части, они работали так же, как и все остальные, и тут нет никаких причин для исключения. Тогда возникает вопрос: может быть, на каком-то другом уроке они вели себя так, что это действительно мешало работе? Нам нужны мотивировки. Мы

не можем исключать просто за глупые шалости. Чертежи таковы, что иначе как аккуратной работой их не назовешь.

И.В., с материнской заботой говорившая обо всех троих, выразилась даже, что "Х.Б. заинтересовался математикой с тех пор, как ее стал вести Х". На что кто-то другой заметил, что Х.Б. выражался в том смысле, что "уроки Х. являются приятным разнообразием остальной жизни". Все остальное для него таковым не являлось.

Итак, можем ли мы действительно предметно показать, что они делали работу в классе невозможной? И поэтому мы не можем держать их более в классе, иначе мы дезавуируем учителей. Это уже никуда не годится. Поэтому мы должны найти предметную мотивировку. Должна же быть какая-то причина, по которой весь класс в один голос говорит, что вместе с этими молодцами работа дальше не пойдет.

Х.: Их негативное воздействие происходило за рамками уроков. Они всеми силами подрывали школьную работу.

Д-р Штейнер: По итогам сегодняшнего заседания мы должны составить протокол, в который войдут все наши мотивировки. Мы должны знать, что происходило вне уроков.

Несколько учителей высказывается и предлагает свои формулировки причин отчисления.

Д-р Штейнер: Что бы мы тут ни говорили, если мы посмотрим на все остальные школы, то нигде исключение не является самой первой мерой. В любой школе ему предшествует предупреждение. Далее следует обычно второе предупреждение. Но поскольку мы не выносили им никаких предупреждений, мы не можем действовать так же, как все остальные школы.

Несколько учителей: Г.С. предупреждали неоднократно. В государственной школе за столь серьезное нарушение дисциплины его бы исключили немедленно.

Д-р Штейнер: Однако обычно так не делается.

Х.: Всюду так.

Д-р Штейнер: Но довольно трудно будет подвести под это всех троих.

Х.: Но класс не хочет с ними больше работать.

Д-р Штейнер: Вот, очевидно, истинная причина — класс не может работать дальше. Это истинная причина. За исключением И.В., которая все же представляет себе дальнейшую совместную учебу с этими учениками. Она при этом подтверждает, что они мешали и ей, но она с ними работать готова. Она говорит, что в поведении этих мальчиков виноваты также и другие. Видимо, у некоторых учеников, по крайней мере у И.В., останется это неприятное чувство, что учителя неправильно работали с этими мальчиками. Теперь вопрос только в том, можно ли сформулировать в качестве официальной причины для исключения тот факт, что весь класс, кроме одной-единственной девочки, не мог продолжать учиться с ними.

Х.: Ученицы 11-го класса попросили защитить их от безобразного поведения этих ребят.

Д-р Штейнер: В протоколе об этом нет ни слова. Когда это было?

Х.: Две с половиной недели назад.

Вопрос обсуждается дальше.

Д-р Штейнер: Мне представляется, что если с остатком класса будут действительно работать соответственно, то ничего такого больше не произойдет.

Ну что ж, мы с полным сознанием происходящего должны пойти навстречу огромным неприятностям. Теперь нам будут говорить, что мы исключили учеников, даже не предупредив их, даже не сказав им до этого ни одного слова. Случай С. создаст нам трудности именно по той причине, что мы выгнали его без всякой отсрочки. В случае С. до исключения вообще ничего не было.

Х.: У. и я были у родителей. Мать написала затем письмо.

Д-р Штейнер (зачитывает письмо): Ну вот. А вам не кажется, г-н Н., что тут я к вам придерусь. В то утро, когда происходило исключение, от учеников потребовали прийти в школу в 8 часов для беседы с учителями. Затем все было отложено до 11 часов, и только тогда у них состоялся разговор с вами. Вы сказали ученикам, что хотели бы поговорить с ними не как учитель, а как человек. Это абсолютно невозможно. От этого с ума можно сойти. Ученики должны почувствовать, что они присутствуют при разговоре с учителем. Если же вы уравниваете себя с ними — тогда вы очень скоро попадаете в идиотское положение. Если продолжать так и дальше, то скоро можно превратиться в чистильщика их сапог. Так не говорят.

Выступают еще два учителя.

Д-р Штейнер: Не понимаю связи. Нужно понимать, что происходит, без этого нельзя составить себе никакого суждения. Вы действительно полагаете, что если так обращаться к ученикам, то дисциплину еще можно удержать?

Уж не оправдывались ли вы перед учениками? Вы сказали это ученикам? Тогда история становится понятной. Так не годится. Нет нужды все время им противоречить, но и не нужно давать им понять, что они — ваши ровесники. Это невозможно. Так не годится. Дети потеряют в результате всякие ориентиры.

Х: Нужно дезавуировать учителей.

Д-р Штейнер: Будьте разумны, так нельзя. Представьте себе, что завтра мы с триумфом водворим троих мальчуганов на место: будьте, мол, так добры, придите, пожалуйста, в школу — мы накажем ваших злых учителей!

Х: Мнение учеников таково, что учителя не правы.

Д-р Штейнер: Так как правило и существует. И здесь не исключение.

Положение вещей таково, что на будущее мы должны сказать себе, что обходиться таким образом с ученикам впрямь

непозволительно. Даже если бы распространился слух о таком мнении среди учителей, то на той ступени всего-то и нужно было, что занять совершенно определенную позицию: "С чего это вам вздумалось призывать нас к ответственности за то, что мы о вас думаем!" Нельзя оправдываться перед учениками в своих взглядах! Это абсолютно исключено. Если происходит просто беседа, то можно, конечно, дать ученикам право на дискуссию. Но на этой стадии нельзя дискутировать о нравственных вопросах. Иначе окажется, что они имеют право призывать вас к ответственности!

Нам не остается ничего иного, как только исключить их из школы. Но мы должны найти разумную мотивировку. Тут трудность еще и в том, что после всего этого с ними вели переговоры. Я считаю составление этого протокола вашей ошибкой. Из-за этого всплыла целая куча ненужных вещей. Нужно было разбирать всю ситуацию в классе. И в классе вы выявили бы те факты, которые стали бы основой для отчисления. Это разбирательство поодиночке бросает на все дело неправильную тень. У.А. сегодня кое-что рассказал. Я разговаривал с У.А. только потому, что я должен был знать лишь одно, может ли он еще остаться в школе или нет. Во-первых, есть ли возможность, чтобы с ним могли работать учителя. Это нужно было узнать. С самого начала было ясно, что с пятью другими учителя работать больше не смогут. В тех случаях сложилась непреодолимая ситуация. Я надеюсь, что так далеко в этом случае дело не пойдет.

Речь заходит об ученике Н.Г.

Д-р Штейнер: Этот мальчик достоин жалости. Он является жертвой семейных обстоятельств. Он сказал, что нет никакой разницы между добром и злом. Он хотел примкнуть к людям, поставившим себе целью уничтожить человечество. Он сказал, что будет становиться со временем только хуже. Но он хотел бы увидеть, как можно быть хорошим. Это — содержа-

ние нашей беседы. Я сказал ему, что он глупец, который не в состоянии судить о таких вещах. Я дал ему совершенно ясно понять, что говорю с ним не как человек с человеком, но что я разговариваю с ним как с глупым мальчишкой. Он не вел себя нескромно. Он перетерпел в свое время боль при операции удаления аппендикса; много боли должен был он вытерпеть и от жизни. Он хочет разрушать. Из этого можно заключить, что он хочет разрушить и школу. Где можно, я всюду помогал.

Ситуация Н.Г. продолжает обсуждаться.

Х.: Не лучше было бы провести такое расследование в классе?

Д-р Штейнер: Нужно, и притом вплоть до мер, которые привели бы к исключению мальчиков. Теперь в этом нет никакого смысла. Конечно же, нужно было провести в классе расследование, которое привело бы к исключению детей, иначе возникает новая опасность: мы заработаем обвинения в необоснованности наших действий, в следовании на поводу у слухов, в полном незнании происходящего в классе.

Не остается ничего иного, как только сказать, что класс не хочет иметь с этими тремя молодыми людьми больше дела и что их поведение по отношению к учителям таково, что учителя не хотят с ними больше работать. По-другому не получится. Какие есть еще мотивировки? Другого не остается.

Х.: Нельзя ли мотивировать исключение их внешкольными поступками?

Д-р Штейнер: Даже этот мальчишка, У.А., глупый мальчишка, и тот указывает в протоколе, и я это видел сегодня, что про личные обстоятельства Х.Б. он не хочет распространяться. На это нечего возразить, ведь большая часть запротоколированных здесь проступков произошла в каникулы. И любой человек скажет нам: если вы знали, что мальчишки так поступали, так зачем же их принимали?

Несколько учителей предлагают формулировки для исключения.

Д-р Штейнер: Это касается трех учеников: Н.Г., Х.Б. и О.Р. В остальных случаях нужно поступить так: У.А. уведомить, что он может вернуться. Ему можно вынести предупреждение за прогулы. Если мы хотим исключить С.Х., нам нужно быть предельно осторожными. Она мне почти незнакома, тут над формулировкой должны поработать те, кто ее хорошо знает.

Х: Можно ли в качестве полноценной причины для исключения использовать сознательную и намеренную дискредитацию учителя?

Д-р Штейнер: Формулировка для исключения трех молодых людей неувязима. Для девочки тоже нужно найти похожую формулировку, которую бы никто не поставил нам в упрек. Здесь не место для характеристик.

Мы можем сказать, что ее высказывания о школе и об учителях несовместимы с дальнейшим обучением в стенах этой школы. Вопрос, можно ли воспользоваться словом “дискредитация” или “клевета”. Я не имею ничего против. “С.Х. высказывалась о школе и об учителях в таком духе, что это делает невозможным дальнейшее ее обучение. Эти высказывания не только делались в присутствии свидетелей, но и подтверждались ею самой”.

Х: Но при этом не указывается, что эти высказывания не соответствуют действительности.

Х: Никто и не подумает, что она говорила правду.

Д-р Штейнер: Она тогда может сказать, что школа нанесла ей оскорбление. Я хотел бы найти формулировку, не содержащую слов, из которых следует, что она лгунья.

Говорите ли вы “не соответствуют действительности” или “лживы” — это не имеет значения. Если вы хотите отделаться, лучше этого не включать. Я не противоречу себе; если вы хотите включать эти слова, включайте. Для меня главное, что школа чувствует себя вправе выгнать ее.

Просто скажите, что она “делала безосновательные высказывания о школе”, мне все едино.

Вопрос, нужно ли давать исключенным ученикам характеристику?

Д-р Штейнер: Только в том случае, если они ее требуют. Если мы выдаем им характеристику, то там должно быть указано, что они исключены по дисциплинарным причинам. Характеристики всегда только по требованию. Я помню, в университете характеристики выдавались только тогда, когда студент не проваливался. Я помню, как студент запросил характеристику, чтобы позлить экзаменатора. Мы можем написать в сообщении для родителей, что по их требованию мы выдадим характеристику. По поводу Г.С. также должно быть указано, что его поведение сделало для учителей его дальнейшее пребывание в школе невозможным. Но в будущем мы должны действительно быть поосторожнее.

Х: спрашивает, не сообщить ли обо всем сказанном здесь в торжественной форме ученикам трех старших классов.

Д-р Штейнер: Что вы имеете в виду под "торжественной формой"?

Х: Собрать их в зрительном зале и сообщить им.

Д-р Штейнер: Давайте остановимся на том, что им сообщат это их классные учителя. Только то, что касается класса.

Х: ...

Д-р Штейнер: Мы попросили г-жу Дофлайн заменять главные уроки во 2-м классе.

Большая трудность — отсутствие одного учителя иностранных языков. Попробуем собрать все силы, чтобы справиться с этой ситуацией. Нужно очень постараться и добыть еще одного учителя.

Конференция от 15 октября 1922 года, воскресенье, 14.30

Д-р Штейнер: Все собрались? Мы собрались сегодня, чтобы обсудить различные вопросы. В том числе, поскольку г-н Ш. полагает, что он должен сообщить некоторые вещи,

связанные с темой последней конференции, — и теперь я не знаю, не начать ли с этого.

Х.: Как вести себя по отношению к родителям исключенных учеников? Мы думали, что пометка об исключении не должна попасть в характеристику.

Д-р Штейнер: Весь Штутгарт говорит о школе, и теперь все эти слухи концентрируются на том, что педагогическая коллегия не имеет смелости отвечать за то, что она сделала.

Если где-то, в какой-то школе, происходит что-то подобное, то это не принимает, как здесь, вид аферы. Говорилось, соответствует ли то или другое тому, что обычно принято в школах, тогда как ситуация — если ей воспользуются — может дискредитировать всю вальдорфскую школу. Вы говорите так, будто вам ничего не известно о существовании г-на фон Гляйха. Когда из какой-нибудь там школы исключается ученик, до этого ни одной собаке нет дела. Я боюсь следующего: если сейчас не извлечь никакого урока, то такой случай повторится в самом ближайшем будущем.

Я не говорил, что его нужно исключать, я сказал, что может так получиться, что его придется исключить. Вся эта история с временным исключением имела только одну цель — возможность посоветоваться. Но если вы заявляетесь ко мне в Дорнах с целой кипой невероятных изысканий — тогда сделать уже ничего нельзя. Уже поздно. Я сказал, что нужно расследовать все это дело. Но расследовать — это не значит затевать допросы. Я попросил о временном исключении, поскольку исчерпал лимит доверия.

Х.: Я только вспоминаю, что нужно было временно исключить и других учеников.

Д-р Штейнер: Я выразился условно: если Г.С. действительно делал инъекции, то необходимо его исключить. Дальнейшее исследование проводили уже вы.

Х.: Вопрос инъекций был абсолютно ясен.

Д-р Штейнер: Ясно, что мальчики заигрались. Никто не знает, что, собственно, кололось. Налицо игра. Все дело со временным исключением затевалось ради того, чтобы разобраться обстоятельства после моего приезда. Ситуация такова, что дело Г.С. вызвало все эти неприятности только вкупе со всем остальным. И поскольку весь этот случай создает трудности для школы, других тоже нужно исключить. Но трудность во всей совокупности.

Х. просит д-ра Штейнера высказаться по поводу потерянного контакта со школьниками.

Д-р Штейнер: Потерян контакт учителей с учениками старших классов. Это не новость. Это ясно следовало из просьбы учащихся старших классов, пожелавших поговорить со мной. Уже один этот факт явственно свидетельствует о потере контакта. Это прафеномен. Был бы этот контакт — тогда не произошло бы то, что произошло.

Как принять в такой ситуации решение по телефону, не имея возможности своими глазами взглянуть на все обстоятельства?! На той стадии, когда г-н Ш. привез мне протокол, в котором содержались вещи, ни в коем случае не подлежащие огласке, — на той стадии налицо был настоящий конфликт между учениками и учителями. Мне тут уже нечего было решать. Дело нельзя доводить до такой точки, что ученики берут на себя роль учителей. Дело дошло до конфронтации — учителя и ученики, — причем в самой гротескной форме. Уже сами ученики стали утверждать, что, мол, учителя говорят с нами по-разному в зависимости от того, в каком качестве они находятся, в качестве учителей или частных лиц. Налицо открытый конфликт между педагогической коллегией и учениками. Ясно, что нужно принимать решение. Вопрос только в формулировке. По телефону я сказал, что нужно исследовать все обстоятельства, что нужно добраться до причин. Вместо этого начались допросы! Под расследованием же я понимал

только внимательное наблюдение. Я еще понял бы, если бы коллегия попыталась исследовать изнанку всех этих событий, но допросы — это совершенно невозможно. Я не думаю, что эти допросы проводились до первого телефонного разговора.

Х.: До второго разговора никаких допросов не проводилось.

Д-р Штейнер: Беседа не могла означать ничего иного, как только одно: если самое тяжкое предположение истинно и Г.С. действительно делал каким-то ученикам инъекции морфия или опиума, то он должен быть исключен.

Х.: Любой укол, сделанный подростком, представляется мне достаточной причиной для исключения.

Х.: Нельзя ли повернуть все назад?

Д-р Штейнер: Все это может чрезвычайно навредить Движению. Вы должны учесть следующее. Вы знаете, что в последнее время возникла нужда говорить о вальдорфской школе. Стало необходимым представить вальдорфскую школу широкой общественности как своего рода образцовую школу, причем многие именно так на нее и смотрят. Хотя бы те же люди, которые в Штутгарте захотят узнать о вальдорфской школе; да им стоит только задать свой первый вопрос, и они услышат полную противоположность. Все эти вещи, в моем понимании, могут похоронить антропософское движение. Вопрос в том, хотим ли мы своими действиями похоронить антропософское движение. Антропософское движение не будет похоронено, если мы исключим ряд учеников. Но оно будет похоронено, если начнут рассказывать о вещах, против которых мы будем бессильны. Я бессильен против вещи, в обсуждении которой я не принимал участия. Я не могу подвергать себя опасности и говорить с исключенным учеником. Я не могу с ним говорить после того, как дело дошло до исключения. Из-за

этого для меня вообще невозможно говорить о школе. Как раз в такой момент, когда все о ней говорят.

Я очень сожалею, что хотя я и был здесь, но всего не разглядел. Я видел почти, но не все. И я должен сказать, что что-то в вальдорфском преподавании — некоторые отдельные моменты — прекрасно, прекрасно, как и прежде. И мне милее, конечно, говорить об этих превосходных результатах. Но есть и отдельные моменты, которые показывают, что вальдорфский принцип перестает реализовываться. Здесь, на конференции, нужно обсуждать действительно все. Невозможно такое положение, когда я захожу в класс, где с учебником в руках стоит учитель и задает ученикам задачу вычислить суммарный возраст семи человек, если первому столько-то лет, второму — столько-то, третьему — столько-то и т.д. Каким образом в рамках педагогики, ратующей за приближение преподавания к реальности, выплывают такие вещи? Тут никакой реальности нет. Если такая рутина угнездилась в школе, то, значит, весь мой семинарский курс не имел никакого смысла.

По моему ощущению, если бы налицо был только этот случай, я бы не сказал, что вы не заботитесь об отдельных моментах, и я бы не ушел с таким тяжелым сердцем. Я всегда подчеркивал, что вальдорфская школа суть нечто такое, что следует уберечь от повседневной рутины; и что же, теперь я вижу, что она впала во все грехи штутгартской системы. Горше быть не может, особенно если ставится задача сделать вальдорфскую школу образцовой. Потеря контакта произошла из-за атмосферы.

Должен сказать, что я испытываю глубочайшую озабоченность; когда мы основывали вальдорфскую школу, мы должны были взять на себя обязательство, что после каждых трех лет учебы у нас ученики смогут перейти в другие школы. И если я смотрю на то, что достигнуто за три прошед-

ших года, то, не правда ли, наши ученики уже не могут идти с другими нога в ногу. Это просто невозможно!

Тягостное впечатление произвел на меня рапорт школьного инспектора. Из ваших сообщений я заключил, что он действовал предвзято. Однако рапорт абсолютно благожелателен! Должен констатировать, что все сказанное в нем представляется мне совершенно необходимым; например, что действительно учителя не следят за тем, что ученики постоянно друг у друга списывают. То, что там написано, — правда, и это самое горькое. Вы своими комментариями вызвали у меня впечатление полной неблагожелательности. Но рапорт составлен так, что никаких недобрых намерений у составителя заметить нельзя. Конечно, он вынужден прибегать к резким выражениям, когда видит, что мы портим детей. Само по себе хорошее становится плохим, поскольку его неправильно используют. Хорошее нужно правильно и положительно использовать. Нам требуется определенный внутренний энтузиазм, определенное внутреннее усилие. Оно постепенно исчезло. Подвижность наблюдается пока еще только в младших классах! Нужно освободиться от томительных и скучных уроков, от безразличия, с которым учитель приходит на урок. Отдельные моменты превосходны, об этом я уже говорил. Но иногда налицо полная противоположность тому, что требуется. Нам нужна жизнь, настоящая жизнь в классных комнатах, и если она придет, то все образуется. Нужно уметь выносить свои суждения вовне и находить взаимопонимание. Сейчас же повсеместно господствует настроение, что на уроки можно приходиться не подготовившись.

Это не просто слова. Я должен высказать все это, поскольку в течение ряда лет мои слушатели не хотят понять, что штутгартская система убьет антропософское движение, поскольку она совершенно не стремится думать о содержании этого движения. Вальдорфские учителя совершенно не забо-

тились о налаживании контактов. С другой стороны, также и сами не искали такого контакта, и возникло чувство, что школа не хочет иметь с движением никакого контакта. Возникла сильнейшая критика. Горько! Каждое отдельное учреждение должно в конце концов ощущать, что оно является частью большого Общества. И это ощущение с некоторого времени отсутствует. Я должен постоянно обращать внимание на то, что у нас существовало Общество и оно существовало до того момента, пока не были основаны различные начинания. Здесь, в Штутгарте, были основаны различнейшие учреждения, и постепенно у людей стал пропадать интерес. Так возникла штутгартская система. Каждая группировка идет своим путем. И нет ничего удивительного, что вальдорфская школа тоже постепенно забывает, какому целому она принадлежит.

Поэтому я и говорю: очевидно, что этот случай ничем хорошим не кончится. Хочется получить гарантии. Но гарантий никаких нет. Представьте себе, сколько людей приходит сюда с желанием посетить уроки. Я все время чувствую себя как на иголках, когда ко мне приходят люди с такими просьбами. Я представляю себе, что они могут здесь обнаружить. Конечно, я прекрасно знаю, как трудно работать в таких классах. С другой стороны, я не вижу необходимого огня. Вместо огня присутствует безразличие. Так, некоторый навык. И в этом случае мы уже не можем сказать, что намеченное действительно воплощается в жизнь.

Х: ... Я хотел бы выйти ...

Д-р Штейнер: Я не хочу быть злопамятным. Дело не в этом. Если бы я считал, что дело нельзя поправить, я говорил бы по-другому. Я всегда говорю, исходя из предпосылки, что коллегия состоит из людей, не лишенных способностей. Я убежден в том, что тут все дело в системе и именно система заставляет людей действовать как во сне, с закрытыми глазами и заткнутыми ушами. Я не упрекнул ни одного учителя.

Виновата рутина. Нет никакого старания. Это нужно изменить. Пока же нет никакого старания.

Х.: Я хотел бы попросить, чтобы г-н доктор назвал, что же здесь было упущено.

Д-р Штейнер: Проблема в том, что дело было втиснуто в чуждую ему схему, втиснуто совершенно механически. Это противоречит внутреннему ходу дела. Все происходит играючи. Образ перестал быть образом, он превратился в методику некоего времяпрепровождения. Я считаю в высшей степени вредным изобретение крайне механистичной схемы для иллюстрации сложных противоположностей языка. Что даст ученикам нарисованная на доске фигура, в углу которой написано слово "подлежащее", и т. д. Все это крайне механистично, все это сплошная игра.

Я надеюсь, у вас не останется в душе осадка. Все дело в том, как лучше понять и реализовать педагогические принципы. Мудрствование имеет очень мало общего с жизнью. Меня обрадовало преподавание гимнастики. Нужно всячески развивать этот предмет и подыскать еще одного учителя. Мальчики уж очень ослабли.

Г-н Н. в корне неправильно меня понял. Я не говорил, что кто-то из присутствующих не в состоянии сделать так, как я хочу. Дело в том, чтобы человек стал сотрудником общего движения.

Х.: Я спрашиваю себя, стали ли мои уроки хуже?

Д-р Штейнер: С вами ситуация такова. Вы не всегда придерживались выбранного нами направления, а именно переводить в форму, понятную маленьким детям, то, что вам было известно из антропософии. Когда вы преподавали свой предмет, вы преподавали детям антропософию. Вы не переводили антропософию на ступень, доступную детям. Вначале это происходило по той причине, что вы преподавали с огромным воодушевлением. Два года назад содержание уро-

ков было ближе вашему сердцу; своим воодушевлением вы пробуждали детей, в то время как теперь они по сути не включены в уроки. Вы стали инертным и пассивным, и этим вы утомляете детей. Прежде действовала ваша личность; вы могли успешно преподавать за счет личного воздействия. Может быть, все дело в этой заунывности. Дети не в состоянии участвовать, поскольку они теряют нить; вы не работаете с необходимым энтузиазмом, вот они и спят. Вы не стали глупее прежнего; вы могли бы работать лучше. Поэтому ваша задача — делать свое дело лучше, а не говорить: “Ну раз так, лучше выгоните меня”. Все, что я говорю, — это то, что вы не используете всех своих способностей. Я ополчаюсь против нежелания, а не против неспособности.

(Другому учителю): Вам остается только не терять подробности, и тогда вы уйдете от лекционного тона.

(Третьему учителю): Вам, я полагаю, я уже сказал достаточно.

Х.: Просит увеличить количество часов на французский и английский, поскольку два часа в 11-м классе недостаточны.

Д-р Штейнер: Все это пройдет только тогда, когда мы построим нашу систему настолько, что просто предоставим самим ученикам решать, в каком направлении они хотят получать образование. Количество часов увеличивать нельзя. Количество часов достигло своего предела, больше не выдержат ни ученики, ни учителя. У детей пропадает концентрация. Необходимо предоставить детям право решать; те, кто хочет сдавать экзамены за курс гимназии, должны будут сконцентрироваться на греческом и латыни. Но при этом придется пожертвовать другими предметами. Мы должны будем для этих учеников ограничить часы преподавания английского и французского и большее внимание уделять греческому и латыни.

Х.: На мои уроки греческого и латыни ученики приходят после ручного труда, эвритмии и пения. Если они не в себе, мне не удастся их сдерживать.

Д-р Штейнер: Это я могу себе представить. Нынешняя ситуация, когда всех учеников хотят погрузить во все, далее невозможна.

Х.: Необходимо деление на гуманитариев и естественников. Нельзя откусить третий час от главного урока?

Д-р Штейнер: От главного урока? Это непросто. Нельзя сказать, что основные предметы продвигаются вперед с сумасшедшей скоростью.

Х. хотел высказать аналогичную просьбу по поводу преподавания иностранных языков в 10-м классе.

Д-р Штейнер: Очень трудно говорить о продвижении в изучении иностранных языков, если не овладевать теми вещами, которые дети должны знать. В последние годы в иностранных языках было сделано очень мало.

Х.: Когда начинается ручной труд, у меня нет латыни.

Д-р Штейнер: Это вопрос расписания. Расписание должно утверждаться на конференции. Вы написали мне расписание. Я могу взглянуть на него, чтобы ответить, смогу ли я что-то сделать чисто средствами расписания. С другой стороны, я в шоке, когда вижу, как мало ученики могут сделать. Нет активных навыков, в том числе и по предметам. Дети слишком плохо знают историю. В целом дети слишком мало знают и слишком мало умеют. Это проистекает от того, что постепенно распространилось настроение некоего безразличия. В 8-м "Б" этот феномен, несомненно, присутствует. Достаточно пяти минут, чтобы увидеть, как ученики считают. Все дело в отношении учителя. Навыки учеников проявляются не в умении решать примеры — это не слишком информативно; тут можно увидеть только, насколько ученики освоили методы вычислений. В целом математика почти всюду в очень плохом состоянии.

(Одной классной учительнице): Дети достаточно многое понимают. Вы не должны позволять ученикам выкрикивать с места. Из-за этого ленивые перестают двигаться впе-

ред. Нужно научиться так обращаться к ученикам, чтобы никто не оказался брошенным. Те, кто говорил, многое понимают. Урок истории проходил очень хорошо.

Возникает вопрос, не нужно ли организовать вечера вне рамок школьного расписания, на которых встречались бы между собой учителя и ученики. Тогда ученики, которым в противном случае просто некуда пойти, могли бы с пользой провести время.

Д-р Штейнер: Конечно, это неплохо. Главное, как ведут себя при этом учителя. Такие встречи не должны переходить определенный рубеж, когда, как в том приснопамятном эпизоде, функции председателя берет на себя один из учеников.

Х.: Я думал о лекциях, музыке и тому подобном, не о дискуссиях.

Д-р Штейнер: Это может возыметь очень благотворное действие, а может привести к новым проблемам.

Х.: Желал бы получить на каждый из древних языков еще по одному уроку.

Д-р Штейнер: Количество часов увеличить нельзя.

Разные учителя высказываются по поводу расписания и увеличения числа часов.

Д-р Штейнер: Невозможно добиться абсолютного увеличения числа часов, можно прийти только к относительному увеличению, отрезав что-то с другой стороны.

Х.: В 10-м классе есть ученики, у которых в неделю 42 урока.

Д-р Штейнер: В этом также причина, почему многие ничего не умеют. Я попробую составить расписание.

Вопрос о выборе предметов для тех, кто хочет получить музыкальное образование.

Д-р Штейнер: Если мы хотим делить класс, то нам нужно учредить три направления: гуманитарное, естественнонаучное и художественное. Такая вот тройка. Возможно ли осуществить подобное без серьезного увеличения числа педагогов, это я должен посмотреть.

Х.: Ученики хотят участвовать во всех уроках.

Д-р Штейнер: Это, наверное, является задачей для учительской коллегии; коллегия еще должна обсудить этот вопрос и высказаться.

Теперь к вещам, с которыми дело обстоит не так, как должно обстоять, и которые вызывают у меня серьезную озабоченность. В старших классах, о которых в этой связи в основном пойдет речь, преподавание является своего рода сенсацией. Преподавание в старших классах превратилось в погоню за сенсациями. Это культивировалось. Слишком мало внимания уделялось умению и слишком много простому восприятию. Сенсационность. Если ученики столь мало внутренне заняты, если в них почти не возвращается чувство ответственности, то они думают, что могут делать все, что хотят. Таково настроение. Ситуация слишком напоминает институт, а на настоящую школу не похожа.

Х.: Когда ученики работают энергично, они не устают и после спаренного урока иностранного языка.

Д-р Штейнер: Если класс все время в напряжении, ученики устают больше, чем в том случае, когда они спят.

Х. спрашивает о новом учителе по иностранным языкам.

Д-р Штейнер: Об этом мы уже давно говорим. Можно позвать Титмана. Я просто не решаюсь, поскольку мы должны экономить буквально на всем. У нас вообще нет денег на вальдорфскую школу. Я бы с удовольствием уволил коллегия, но не получается.

Это прямо не связано с трудностями. Большинство вещей коренится скорее в настрое, в воле. Нужно, например, прекратить использование на уроках отвратительных, некачественных учебников.

Вопрос о преподавании мы еще обсудим, когда я вернусь. В этой связи я прошу вас до середины октября оставить все, как есть. Я думаю, что в середине октября мы пе-

рейдем к радикальным мерам. Только я боюсь, что вы не сможете придерживаться прежнего хода дел.

Вопрос о статье-разъяснении по поводу исключенных учеников, которая должна была появиться в журнале "Антропософия" и в газетах. В широких кругах общественности по этому поводу циркулировали абсолютно невероятные слухи, преподносимые в качестве фактов.

Д-р Штейнер: Эта статья должна стать статьей, адресованной широкой общественности. Действительно, слухи циркулируют по всему Штутгарту. Объясняться с властями — это потерянное время. Но общественность не должна оставаться без наших комментариев. Необходимо заявить, что об этом предмете можно, конечно, думать все, что угодно, но против определенных фактов мы должны выступить очень энергично и отвергнуть их, указав на их полное несоответствие истине.

Не следует забывать, что речь идет не просто о школьных делах. Речь идет о делах антропософского движения. Не общества — общество спит. Должно появиться разъяснение. Если мы принимаем такие решения, то мы должны уметь отстаивать их перед широкой публикой. Это все равно что иголка в стоге сена. Мы не должны защищаться. Я был шокирован, когда вы показали мне в Дорнахе протокол, поскольку слишком уж это недостойно — разбираться с отдельными учениками по поводу всяких мальчишеских глупостей.

Х.: Нельзя ли перейти к формулировкам?

Д-р Штейнер: Нужно, чтобы кто-нибудь подготовил предложения. Не думаю, что это так просто. Тут нужно, чтобы кто-то спокойно все взвесил и сформулировал.

Вопрос о форме характеристик для исключенных учеников.

Д-р Штейнер: Характеристики? Эти уступки такому человеку, как г-жа Х. (мать одного из учеников, написавшая письмо), ведут к одним неприятностям. Я совершенно не могу участвовать в дискуссии, поскольку я впервые обо всем этом слышу. Были допущены грубейшие ошибки. Нуж-

но было, чтобы родители обо всем знали. Можно было так составить выпускные характеристики, чтобы все было ясно из отметки за поведение. А так люди знают, что их детей выгнали из школы, — и вдруг получают хорошие характеристики.

Самое лучшее — это поручить составление характеристик д-ру Х. Может быть, я их просмотрю. Г-н У. слишком глубоко вовлечен во все эти события. Мне не кажется удачным, когда характеристики составляет тот, кто так близко участвовал во всех делах. Составьте тройственную коллегию и сами распределите обязанности. И представьте мне план.

Что касается родительского собрания, то это возможно, но без меня. На этом собрании могут всплыть разные вопросы, на которые я ничего не смогу ответить. Я не могу повторить при родителях все то, о чем я здесь говорил. Нужно снова начать с чистого листа; учителя снова должны стать хозяевами в школе. Вы не обязаны говорить о вещах, которые не получались. Я полагаю, одно родительское собрание — это неплохо; но оно должно пройти так, чтобы учителя при этом были во всеоружии. То, о чем я здесь упоминал, внутренне связано с происходящим. В школе должно появиться единое руководство, должна исчезнуть всякая игривость. Должна проявиться серьезность.

Как обстоит дело с ушедшим учеником Z?

Х. отвечает.

Д-р Штейнер: Мы должны твердо придерживаться той позиции, что он ушел не из 3-го, а из 2-го класса. Затем мы должны попытаться хоть сколько-нибудь мотивировать, почему только кажется, что ученики не слишком далеко продвинулись в конце 2-го класса. Этот Z. продвинулся не слишком далеко; говоря так, я имею в виду примеры типа "fert" вместо "Pferd" (лошадь). И таких примеров достаточно. Но все это не слишком информативно. Как и другой пассаж: "Сложение он может выполнять только с помощью пальцев". Это не так

ужасно. Число “7” как таковое он еще не может прибавить к другому числу.

Для нас могут представлять опасность только две вещи. Нам могут поставить в вину, что он не умеет считать с помощью арифмометра. Это первое. Тут мы должны возразить, что стремимся иным образом развивать в учениках числовые представления; мы считаем в столь юные годы арифмометр излишним. Итак, на арифмометр мы должны будем отреагировать. Затем опасность состоит в ужасных диктантах. Тут мы просто должны сказать, что у нас во 2-м классе не предусмотрено написание диктантов. Для современного педагогического сознания это преступление; и в этой точке мы наиболее уязвимы. Мы должны защищаться; мы должны со всей энергией и решительностью защищать наши идеи. Мы должны лишить господ всякой возможности уязвить нас по этим двум пунктам. Мы должны защищаться хлестко и с юмором. Отягчающим обстоятельством является выпускная характеристика, поскольку она была положительной.

Однако и это письмо написано благожелательно, например: “В рамках моих уроков не было возможности развить другие принесенные им с собой знания”. Но для обычного учителя эта “fert” (грубая ошибка в слове “лошадь”) абсолютного непостижима.

Х: Мы принимали и таких учеников, которые совсем не умели писать.

Д-р Штейнер: Это нужно использовать. Если вы можете на это сослаться — тогда ссылайтесь. Письмо написано более чем на двух страницах, причем не упущена ни одна подробность. Мы должны ответить в том же стиле. С сарказмом. Мы хотим развивать в учениках вдохновение. Если хотите, можно поискать в письмах Гёте и найти там ошибки такого же калибра.

Коллегия представляется мне инертной массой. У нее нет сил бросить людям в лицо такие аргументы. Инертная

масса. Вы сидите на курульном кресле вальдорфской школы. А должны жить.

Мы должны использовать то, что есть в нашем распряжении; мы должны писать ответ такой же длины, но в благожелательном, а не в оскорбительном стиле.

Х.: Все мои письма были столь же плохи?

Д-р Штейнер: Может быть, только в этом случае, который попался мне на глаза.

Вопрос об иногороднем ученике, который не может посещать школу в плохую погоду.

Д-р Штейнер: Можно передать отцу ультиматум. Можно сказать ему, что если ребенок живет в Штутгарте, то школа может брать на себя какую-то ответственность. Если же он должен ездить, то школа не может брать на себя ответственность за его здоровье. Нужно сказать отцу, что мы знаем, как обстоит дело с его сыном. Но мы ничего не можем поделать: либо он возит мальчика в школу, либо пусть забирает его. Мы берем на себя ответственность.

Х.: Ученики старших классов подрабатывают.

Д-р Штейнер: Что нам до этого за дело, если это хорошие ученики?

Х. упоминает письмо с просьбой о посещении школы группой английских учителей.

Д-р Штейнер: Нужно их принять. Но я действительно хотел бы, чтобы прежде в школе изменилась атмосфера. Нужно распределить их по классам.

Х. спрашивает о работе с цветом на уроках искусства.

Д-р Штейнер: А разве вы не можете раскрыть то, о чем я вчера говорил ученикам? Сказанное мною сегодня очень современно. Это могло бы стать предметом рассмотрения для многих уроков. Может быть, можно обратиться за советом в Дорнах к г-же Валлер? Я имею в виду непосредственный переход к практическому рассмотрению цвета, вот что нужно было бы делать с этим классом, чтобы они осознали то, что

делали в младших классах. Они должны осознать это. Затем нужно будет серьезно заняться рисунком, которым вы уже начали заниматься. Я имею в виду не просто кривые. Вы можете то же самое перенести и на цвета. Вы можете, абсолютно так же, как и с кривыми, поработать над контрастным сочетанием ограниченного округлого голубого пятна и растекающегося желтого. Вы не должны заниматься этим слишком рано. В младших классах цвета должны жить чисто наглядно.

Затем можно перейти от этого к сравнительной анатомии. Можно рассмотреть противоположность передних и задних конечностей. Можно указать на контраст между чувством и восприятием животного и влиянием хвоста. Здесь та же самая проблема. Здесь ученики приближаются к жизни, к реальности. Эти вещи должны проникнуть во все учебные предметы. У некоторых детей возникает своеобразный мыслительный ступор. Такими вещами нужно заниматься с внутренним участием. Многому вы также можете научиться и на уроках гимнастики.

Мальчики показали мне вчера очень неловкими. Я имею в виду от природы неловкими, и на уроках гимнастики им придется трудновато. Нам нужен второй учитель гимнастики. Вы можете давать максимум четырнадцать часов гимнастики. Чтобы дойти до восемнадцати часов, нужен второй учитель. Уроки физкультуры, особенно для мальчиков, особенно если они проходят в не слишком педантичной манере, а действительно нацелены на формирование тела, чрезвычайно важны наряду с эвритмией.

Я веду уроки, начиная с 6-го класса.

Д-р Штейнер: Мы должны, естественно, спуститься еще ниже. Мне не кажется неправильным, если г-н Вольфхюгель позаботится о том, чтобы наши классы не выглядели так безвкусно. Наша школа не производит пока особенно художественного впечатления.

Х.: У меня в 7-м классе учится Б.Б. Не могли бы вы что-нибудь посоветовать?

Д-р Штейнер: Для своих знаний он учится на слишком высокой ступени. Он ленив? Мне просто кажется, что по своей сущности, по своему шведскому складу, он вообще неспособен к быстрому усвоению. Такие люди очень медленно усваивают материал, но если возвращаться к пройденному довольно часто — тогда все нормально. Они очень любят повторение.

Х.: Он отъявленный обманщик. Ложь дается ему совершенно естественно.

Д-р Штейнер: Ему плохо дается понимание. Обманщик? Это не так. Он делает такие вещи. Но это все вещи такого рода, которые едва ли стоит оценивать иначе как попытку с его стороны вызвать к себе внимание и заботу, попытку несколько поднять свой авторитет. Но если он кого-то уважает, как он уважает г-на Л., то все нормально. С ним нужно повторно разговаривать на одни и те же темы. Он не дерзок. Все дело в данном случае действительно в уважении.

Х. рассказывает об одном происшествии.

Д-р Штейнер: Он запутался в правовых понятиях. Формально он был не прав, и он понял, что за это следует наказание. Эта мысль доходила до него довольно долго. С детьми иногда нужно обсуждать такие вещи и даже успокаивать их. Если их изнутри гложет беспокойство, это плохо, а с подобными мальчиками такое бывает. Плохо, если дети утверждают в мнении, что учитель не видит всей правды. В этом отношении мы не имеем права на безразличие; мы должны заботиться о том, чтобы дети не думали, что учитель способен на несправедливое суждение. Если же они так думают, то нечего удивляться их дерзости.

Х. спрашивает о преподавании иностранных языков в 7-м и 8-м классах. Треть учеников относится к начинающим, две трети имеют более основательные знания. Нельзя ли собрать вместе начинающих, а из продвинутых учеников сделать другую группу?

Д-р Штейнер: Беда в том, что не удастся собрать детей, находящихся на одной и той же ступени. Разве нет возможности так перегруппировать детей? Тогда нужно сдвинуть вниз учеников 5-го класса. Мы шаг за шагом двигались к тому, чтобы преподавание иностранных языков происходило по классам. Но это жуткое распыление наших сил. Нельзя ли все же как-то прийти к тому, чтобы преподавать иностранные языки по группам, а не по классам?

Х.: Проблемы со временем.

Д-р Штейнер: В таких случаях я всегда сожалею, что не могу сам участвовать в составлении расписания. Я не могу поверить, что это недостижимо. Я полагаю, что можно было бы сгруппировать учеников по способностям и при этом уложиться в расписание. При наличии доброй воли что-то можно было бы сделать.

Х.: С 7-м и 8-м классами это возможно.

Д-р Штейнер: Я думаю, что можно было бы справиться, не меняя числа уроков. Я не могу поверить, что нельзя построить систему, в которой на уроки иностранного языка приходят определенные дни и часы. Тогда моя идея проходит.

Х.: Так обстоит дело с преподаванием религии.

Д-р Штейнер: Нельзя ли все же прийти к тому, что преподавание иностранных языков будет происходить в совершенно определенные часы?

Х. спрашивает, не посмотрит ли г-н доктор В.А. из 7-го класса.

Д-р Штейнер: Господи Боже мой, мальчика со всех сторон травили. Сейчас он стал лучше, и если его побуждать к хорошему, то он будет с удовольствием это делать. Ему нравится делать хорошее. Было бы неплохо, если бы вы сообщали ему серьезные вещи, которые он должен как можно чаще переписывать. Лечебная эвритмия здесь мало может помочь. Он должен заниматься очень серьезными вещами.

Х.: Что вы еще можете сказать по поводу моего класса?

Д-р Штейнер: В целом класс должен еще внимательно работать. Они не в материале. У вас, не правда ли, тринадцатилетние мальчики и девочки. Я полагаю, для общего пробуждения следовало бы несколько оживить преподавание математики. Дети не пробуждены. Я думаю, у них нет пока правильного представления о степенях и экспонентах. Вы что-то предпринимали для того, чтобы объяснить им, зачем нужны степени?

Х: Я исходил из роста.

Д-р Штейнер: Я думаю, в преподавание математики следует включить некий повествовательный элемент, чтобы процесс стал понятен изнутри. Это можно сделать различными способами. Главное, чтобы это было предметно. Тот метод, который вы избрали, когда ученики пальцами показывают внешнюю схему, не отражает никаких внутренних связей. Это игра. Я не думаю, что через год эти мальчики и девочки смогут решать такие же уравнения, как нынешний 8-й класс. Вопрос, смогут ли. Они не пробуждены. Они находятся пока на тележном уровне.

Параллельный класс, если отделить способности детей от того, что они могут, действительно способнее, действительно более пробужден. В целом это довольно гомогенный класс. В классе Х. встречаются как очень способные, так и совершенные дураки. Ваш же класс однороден. Очень трудный класс. В 8-м "Б" попадают гениальные дети. В вашем же 7-м классе очень много от природы глупых детей. Я полагаю, что нужно как-то выволить их из того летаргического сна, в котором они пребывают. Мне очень жаль, что я не имею возможности достаточно времени лично посвятить этому вопросу. Много было бы гораздо легче, если бы не все эти невероятные моральные проблемы. Если бы возник контакт между участниками педагогического курса и учителями вальдорфской школы, то я мог бы действовать и здесь совершенно иначе.

Насколько все было трудно и тяжело. Вы не должны сердиться, когда я говорю, что педагогическая коллегия представляет собой тяжелую, компактную массу, грузно усевшуюся на курьельном кресле. У нас еще возникнут из-за этого проблемы. Нам предстоит еще жесточайшие нападки.

Х.: Поскольку г-н доктор приезжает очень редко, многие дела тор-мозятся.

Д-р Штейнер: Нам ничего не остается, как только научиться удлиннять год до 975 дней. В последнее время я постоянно ездил. Начиная с ноября 1921 года я почти все время в дороге. Я просто не могу бывать здесь чаще. Многое пошло бы лучше, если бы не эта система. Антропософское движение, мол, не имело права перерасти свой уровень 1914 года. Так думать — неправильно. Абсолютно то же самое говорит коллегия врачей. Г-н К. из Гамбурга считает нужным мой приезд в Гамбург. Но я начну обсуждать этот вопрос только тогда, когда увижу, что все, что уже есть, проработано. Педагогический курс, который я читал, содержит в себе все, что нужно, остается только его проработать. Я и врачам никогда не скажу таких ужасных вещей, если увижу, что все проработано. Вещи прозябают втуне. Создается впечатление, что я не проводил никаких семинаров.

Х. говорит о трудностях из-за плохих условий проживания.

Д-р Штейнер: Конечно, это имеет огромное значение. Однако, с другой стороны, на это можно кое-что возразить. Все это не отменяет того факта, что школа такова, какова она есть. Я не хочу никого обвинять, я просто хочу сказать, что дело обстоит так, как оно обстоит. Все чрезвычайно трудно. У меня тоже наболело. Но я говорю это потому, что ситуация должна измениться. Существующие проблемы, например проблема отсутствия контакта между коллегами, никак ведь не связана с проблемой жилья. Тот факт, что каждый выбирает свой особый путь, связан с состоянием школы. Когда бы в Штутгарте

протекала гармоничная антропософская жизнь, тогда и школа бы тоже цвела. В последнее время в этом отношении стало только хуже. В моральном смысле каждый замыкается в своих четырех стенах, и очень скоро люди просто перестают узнавать друг друга. Со временем ситуация ухудшилась. То, что делает один человек, должно вливаться в дела другого, в силы Общества. Дружеское признание и оценка того, что делает другой. Не хватает доброй воли. Не хватает дружеского, взаимного уважения к достижениям друг друга. Поэтому эти отдельные достижения ложатся в стол. Нужно говорить о том, что заслуживает признания. Штутгартская система — это система непризнания. Это затрудняет появление новых результатов. Когда я работаю, а ничего не происходит, тогда опускаются руки. Негативные суждения имеют право на существование только вместе с суждениями позитивными. Процветает легкомысленное отношение к позитивным достижениям. У человека опускаются руки, когда он видит, что его работа никому не интересна.

В большой мере был потерян контакт между учителями и учениками. Теперь он снова стал появляться. Я не могу дать гарантию, что такие вещи при некоторых обстоятельствах не повторятся, если упомянутое мною легкомысленное отношение не прекратится.

Вопрос о постоянном классном учителе также и в старших классах.

Д-р Штейнер: Раньше было все то же самое. Было время, когда ученики висли на д-ре Х. Потом в какой-то момент это прекратилось.

Х.: Много неразберихи возникло вследствие болезней.

Д-р Штейнер: Катастрофа разразилась как раз в то время, когда все присутствовали. В целом виноваты не столько плохие ученики. Дело не в нехороших учениках. Я не хотел бы прибегать к резким выражениям, но мне кажется, что всему виной определенное безразличие. Это безразличие прояв-

лялось не столь сильно, пока у учителей было больше работы. Со временем, с тех пор как нагрузка уменьшилась, это безразличие начало все сильнее и сильнее проявляться.

Должны, вероятно, существовать причины, по которым возникали различные группировки. Хотя повсюду в мире говорят о причинности, то есть о том, что есть причины и следствия и что следствия возникают из причин, здесь, в Штутгарте, последствия возникают без всяких причин. Никаких причин нет. Сколько ни ищи, ничего не найдешь. Сколько ни загоняй человека в угол, услышишь от него только личные объяснения, но — никаких причин.

Последствия опустошительны. Они себя уже показали. Штутгартская система полностью опровергла закон причинности. Причины налицо, но они постоянно оспариваются. Их не осознают. Все время говорят о последствиях, причины же гонят взащей. Если умножать 0 на 5, получится 0. Сперва я должен знать, стоит ли что-то за сомножителями.

О педагогическом молодежном курсе.

Когда я приехал и узнал, что эти молодые люди днюют и ночуют у нас, я подумал, что это, пожалуй, уже слишком. Я в этом убежден. Как-то я спросил, почему здесь не присутствует У. Мне ответили, что не было никакого повода для того, чтобы У. появился здесь.

Я не собираюсь делать никому даже малейших упреков. Мы можем дискутировать и дальше: для этого нет никаких причин. Очень жаль, что штутгартская система состоит в том, что есть следствия, но нет причин.

Отсутствие доверия. И вопрос состоит в том, почему мы не сделали все для того, чтобы это доверие появилось. В этом отношении очень многое упущено. Вопрос состоит в том, как мы можем завоевать доверие людей. Просто не было ничего сделано для начала позитивной совместной работы. У людей не было никаких оснований для недоверия. До определенно-

го момента все было нормально. Потом молодые люди просто перестали вас замечать. Если бы мне сказали, что У. несколько чуждаковат, то я имел бы причину. Но они отвечают: "Мы просто об этом не думали".

Дело не в том, что эти молодые люди не испытывают никакого доверия, дело в том, что у них не было никакой возможности это доверие сформировать. "Великие вальдорфские учителя" просто отсутствовали. Люди о вас ничего не знали. Они не знали, что существует Союз за свободную духовную жизнь.

Х.: Среди тех, кто ничего не хочет знать о Союзе, есть также и Х.

Д-р Штейнер: Это следствие. Люди сами нашли бы дорогу; но им никто ее не указал.

Штутгартской системе ни в коем случае нельзя подчиняться. Я хотел бы, чтобы в этом случае серьезней отнеслись к причинам. Это серьезно. Иначе будет уже действительно слишком поздно; вам просто не удастся взять вещи в свои руки.

Конференция от 28 октября 1922 года,

суббота, 20.00 — 1.30

Д-р Штейнер: Мои дорогие друзья, сегодня меня особенно волнует расписание, которое не может оставаться далее в своем нынешнем виде. Мне очень жаль, что я не смог на этот раз уделить должное время посещению школы и вашим проблемам. Но кое-какие впечатления у меня остались от прошлого посещения Штутгарта, когда я имел возможность бывать в школе почти каждый день. Расписание в его нынешнем виде не может оставаться неизменным, поскольку оно слишком раздергано и слишком нерационально. Оставлять его в таком виде нерационально. Естественно, изменение произойдет только тогда, когда возникнет ясность по поводу того направления, в котором это изменение должно произойти. По-

этому для плодотворного течения нашей конференции очень важно, чтобы вы смогли всесторонне высказаться. Я не имею в виду, что нужно говорить только о расписании. Новое расписание — это результат. Было бы желательно, чтобы отдельные члены коллегии высказали все, что у них на душе. С этого давайте и начнем.

Х. хотел бы иметь в 11-м классе больше времени на математику и физику.

Д-р Штейнер: Это можно сделать только в согласовании со всем остальным. Вначале мы должны понять, как обстоит дело с преподаванием иностранных языков в различных классах. Тут мы должны прийти к ясности. Именно здесь расписание должно поменяться. Но эти изменения связаны, конечно, со всем остальным.

Х. хотел бы поделить 8-й "Б" на уроках иностранных языков. Начинающих должен взять другой коллега, а продвинутых — классный учитель.

Д-р Штейнер: Мы не можем произвольным образом делить классы. Мы можем так поступить в действительности только тогда, когда мы принимаем радикальное решение ввести на уроках иностранного языка деление в соответствии с уровнем. Это мы должны осуществить. Иначе мы придем только к бесконечному, безграничному усложнению расписания. Расписание превратилось во что-то невообразимое. Мы будем действовать так, что сперва мы, с помощью методов, основанных на развитии и познании человека, исключим из расписания все то антипедагогическое, что только возможно. Доброе легче извратить, и оно легче превращается в свою противоположность, чем злое. Каков ныне учебный план, так далее продолжаться не может.

Х. хотел бы преподавать греческий и латынь в старших классах всегда только после главного урока и двоянными часами.

Д-р Штейнер: Это неплохо, особенно если преподавание несколько разукрашивается. Один урок — формальная

сторона, другой — чтение. В этом случае лучше иметь два урока подряд.

С греческим и латынью ситуация такова, что удерживать эти предметы на определенном уровне возможно только в том случае, если с определенного класса дети будут решать, хотят ли они изучать английский и французский или же греческий и латынь. Это становится безусловно необходимым. Мы должны работать с такой направленностью, чтобы ученики оказались в состоянии сдать экзамены. А этого нельзя достичь иначе как только их — совместно с родителями — выбором греческого и латыни или же английского и французского. Поскольку английский и французский начинаются с 1-го класса, без сомнения — мы можем для взрослых учеников устроить, по их желанию, повторение. Но это деление мы должны провести.

Х.: С какого класса следует ввести такое деление?

Д-р Штейнер: Желание изучать греческий и латынь равнозначно гимназическим выпускным экзаменам. Сегодняшняя ситуация не дает никакого повода для полноценного изучения греческого и латыни, если при этом не преследовать в качестве цели сдачу гимназических абитуриентских экзаменов.

Х.: Ученики должны сохранить французский — это экзаменационный предмет.

Д-р Штейнер: Но в целом мы начинаем обучение иностранным языкам в самом начале школы, поэтому было бы жаль, если бы мы не смогли продолжить это обучение путем компактного повторения также и на более старшей ступени, даже если ученики хотят изучать греческий и латынь. Мы должны сэкономить на том, что будет так или иначе повторяться. Нынешнюю ситуацию удержать не удастся. Расписание превратилось в нечто антипедагогическое и невообразимое.

Х. предлагает в 7-м и 8-м классах на уроках новых иностранных языков составить параллельные классы и сформировать группу начинающих и группу продвинутых учеников. Если оставить преподавание в том виде, в котором оно проходит сейчас, многого не добиться.

Д-р Штейнер: Повсюду в мире выход видят в том, чтобы оставлять неспособных учеников на второй год. Даже на средней ступени. Поскольку мы не собираемся так поступать, мы должны кое-что преодолеть. Способные и неспособные ученики обучаются все время вместе. Те, кто не успевает, мешают ходу урока, поскольку им скучно. Мы должны все это несколько систематизировать. Вначале мы установим следующее: ученики начинают обучение греческому и латыни в 5-м классе и продолжают вплоть до 9-го, 10-го и 11-го класса. Итак, в 5-м и 6-м классах у нас должны изучаться все четыре иностранных языка, не так ли, ну во всяком случае латынь. Это остается неизменным. Начиная с 7-го класса, нужно, чтобы те, кто решает для себя изучать греческий и латынь, получают эти языки на главных уроках, тогда как французский существовал бы в расписании только в виде одного урока повторения, появляющегося за счет одного урока рукоделия. От английского они должны отказаться.

В 5-м и 6-м классах будет преподаваться английский и французский и, по выбору, латынь и греческий. В 7, 8, 9, 10, 11-м — только час повторения французского, а те, у кого нет греческого и латыни, будут и далее получать свои регулярные уроки французского и английского.

Несколько учителей высказывается в том смысле, что два урока на иностранный язык в старших классах — это очень мало.

Д-р Штейнер: Здесь становится очевидной важность подразделения класса. Естественно, те, у кого вообще не было английского и французского, вряд ли будут претендовать на абитуриентские экзамены. Итак, это простые ученики средней ступени, — но в чем тогда трудность?

Х. предлагает варианты деления классов.

Д-р Штейнер: Для греческого и латыни в результате ничего не меняется. С 7-го класса французский проходит одним уроком повторения за счет рукоделия. При таких услови-

ях для тех, кто выбирает греческий и латынь, должны стать возможными уроки иностранных языков сразу после главного.

Х: Нельзя ли все это начинать с 8-го класса?

Д-р Штейнер: Если мы исходим из количества часов, то пять лет для греческого и латыни — это немало. Но мы можем, беря от рукоделия часы на французский, в будущем наряду с греческим и латынью больше внимания уделять французскому языку. Мы можем в 7-м классе отказаться только от английского. Но если в течение шести классов у нас преподается английский язык, то я хотел бы знать, кто же полагает, что этого слишком мало для того, что требуется знать по английскому. Если все выполнятся с 1-го по 6-й класс, то разве это мало?! В крайнем случае ученики что-то подзабудут. Во всяком случае, если они шесть лет учили язык, то это не так и мало. Английский, как правило, и не изучается более шести лет. Нигде не сказано, что мы должны учить ему детей с двенадцати до шестнадцати лет; в таком возрасте это сложнее, чем обучение маленьких. Когда преподавание ведется с огоньком, когда ученики не засыпают, тогда шести лет достаточно. Это самое лучшее время для обучения языкам.

Х: Для английского языка не предполагается никакого повторения?

Д-р Штейнер: Самое большее, если по каким-то оккультным или неоккультным причинам будут высказаны пожелания. Тогда можно об этом говорить. Это может случиться. Но вначале мы должны привести расписание в удобоваримую форму. Все можно сделать, если расписание не перегружено.

Х: Французское повторение требует гораздо большего числа часов.

Д-р Штейнер: В этом нет необходимости. Мы просто будем занимать часы у рукоделия. Рукоделие вообще нужно ограничить. Мы не можем оставить рукоделие в той же раздутой форме, поскольку это влияет на все расписание. Мы должны существенно сократить рукоделие.

Х: Что произойдет с количеством уроков на греческий и латынь?

Д-р Штейнер: Остановимся на четырех уроках в неделю. Теперь давайте рассмотрим все это с другой стороны. Если мы хотим навести порядок в греческом и латыни, то давайте скажем себе: те, у кого в 7, 8, 9, 10, 11-м классах преподаются эти предметы, имеют прежде всего главный урок. И затем греческий и латынь.

Теперь следующее из того, что нужно рассмотреть: музыка. Что происходит здесь?

Учитель музыки: Урок пения, оркестр и общий хор. На оркестр ходят не все.

Д-р Штейнер: Это тоже до обеда? Нет ли возможности сделать расписание более органичным, если бы в тех классах, где преподаются греческий и латынь, главный урок проходил с 8 до 10 или 11 часов? Затем четыре дня за ним следовали бы греческий и латынь или, в другом варианте, — два дня по два урока. И затем до обеда таюже кое-какие другие предметы. Что здесь взять в первую очередь? Насколько для пения или эвритмии важно предобеденное время?

Учительница эвритмии: Я бы с удовольствием работала до обеда.

Д-р Штейнер: Вам не следует делать урок речевой и урок музыкальной эвритмии. Пусть лучше будет два урока эвритмии. Иначе мы растечемся. Кое-что нужно фиксировать. Мы должны изгнать все случайное и необязательное.

Итак, два урока эвритмии, четыре урока латыни и греческого. Главный урок. Теперь, не правда ли, музыка и пение. Все еще остается возможность создать что-то вроде хора и оркестра.

Учитель музыки: Начиная с 9-го класса, я ощутил потребность давать ученикам теорию музыки.

Д-р Штейнер: Если это делать, то, по-моему, это неплохо. Затем хор. Он сам по себе. Было бы возможным переместить пение на утренние часы, хор — на послеобеденные и оркестр — также на послеобеденные. Тогда предобеденные

часы будут заняты главным уроком, латынью и греческим, эвритмией и пением. На послеобеденное время мы сдвигаем хор и оркестр. А те, у кого английский и французский, должны получать эти уроки в то время, когда другие ученики изучают греческий и латынь. Рукоделие и физкультура должны быть передвинуты на после обеда, во всяком случае в старших классах. Таким образом, уже можно строить расписание.

Физкультура — по возможности после обеда. Физкультура — это не отдых. Поэтому вставлять этот урок между остальными предметами нехорошо. Можно одновременно проводить занятие с двумя классами. Я должен как-нибудь обсудить с учителями физкультуры методику. Я пока давал только беглые указания. На этом уроке всегда можно построить упражнения таким образом, чтобы выполнять их в двух группах. Сегодня мне очень понравился урок на улице. Стало совершенно ясно, что мальчики не владеют своим телом. Мальчикам очень не хватает умения владеть телом, сказывается трехлетнее отсутствие гимнастики. Этого нельзя отрицать.

В старших классах, если остаются свободные уроки, я требовал бы с учеников выполнения собственных заданий. Остаются уроки религии, которые еще нужно обсудить, остается рукоделие. Все это нужно поставить после обеда. Художественно-прикладное творчество также следует поставить после обеда.

Х: Ученики спрашивают, обязательны уроки стенографии или нет.

Д-р Штейнер: Есть причины, по которым следует сделать эти уроки обязательными. Стенография по сути должна начинаться только с 10-го класса. Изменим ситуацию, оставив один урок стенографии в неделю после обеда, обязательно для всех. Очень хорошо, если дети изучат стенографию.

Учитель по прикладному искусству: Мы хотели преподавать прикладное искусство эпохами. Тогда послеобеденных часов не хватит.

Д-р Штейнер: Мы должны испробовать, как работается с упорядоченным учебным планом. Очень многие вещи наслаиваются. Мы должны сперва осуществить все задуманное. Появляется необходимость во втором учителе и по этому предмету. Уроки же мы должны проводить после обеда.

Учитель по прикладному искусству: Я не хотел бы отказываться от эпох. Они хорошо зарекомендовали себя.

Д-р Штейнер: С эпохами вы, конечно, управитесь. Если сделать так, что вначале проходит главный урок, затем греческий и латынь, затем, на третьем месте, эвритмия и пение, а после обеда — все вышеперечисленные предметы, то все должно получиться. Урок стенографии можно поставить туда, куда это удобно. Я полагаю, что нужно стремиться к своего рода идеалу, ставя главный урок всегда на первые два часа. Затем после главного урока я, безусловно, ставил бы с 10 до 12 часов языки. Дней в неделе несколько больше, поэтому можно будет вставить и еще что-нибудь. Уроки свободной религии с точки зрения расписания не представляют никаких проблем. Вполне возможно для всех младших классов сделать так, чтобы, за исключением уроков религии, главный урок, иностранные языки, пение, эвритмия преподавались до обеда.

Легче всего перенести рукоделие на после обеда. Было бы также можно поменять его местами с пением и эвритмией, — хотя я и не думаю, что это самое лучшее, — чтобы одни и те же учителя не работали все время после обеда. Сколько у нас уроков рукоделия? У нас 19 классов: итак, сколько это уроков? Если мы делим классы, то уж без увеличения числа часов. Деление совершенно не учитывается в расписании. И в результате мы получаем совершенно произвольное расписание, с абсолютно произвольным делением классов. Если делить 8-й класс, то обе половины должны получать одних и тех же учителей. Расписание у нас без рук, без ног.

Учительница зрительная: Мы должны разделить почти все классы.

Д-р Штейнер: Поделенные половины классов должны получать в одно и то же время свои уроки, иначе дети будут сидеть без дела. Если такая же идея придет в голову учителям иностранного языка, нам придется просидеть здесь всю ночь. Если мы делим класс на какой-то предмет, то в часы, отведенные под этот предмет, мы должны занять и другую половину. Каждое изменение расписания должно было бы обговариваться на конференции в моем присутствии. Естественно, если предложение оправданно, мы пойдем ему навстречу. Но речь вовсе не идет о том, чтобы в результате поставить с ног на голову всю школу. Есть ли необходимость в таком количестве делений?

Учительница зрительная: Классы слишком велики. Если учеников более 32, я почти ничего не могу сделать.

Д-р Штейнер: Тогда мы должны распределить класс по разным учителям и проводить уроки в одно и то же время. Это можно сделать. И это должно быть сделано. Мы исчерпали кредит. С таким расписанием мы отходим от духа учебного плана.

Что это за "орфографическая зрительная", которую вы здесь преподаете? Тоже после обеда? Я хотел только узнать. Лучше бы назвать это "зрительной орфографией". "Орфографическая зрительная" несколько отдала "грешным ангелом". *Contradictio in adjecto.*

Теперь 38 уроков рукоделия. Поделенные классы должны получать свои уроки одновременно. 62 урока. Почему мы не можем остановиться на этом рубеже? Уроки можно распределить на четыре дня после обеда. 62 часа действительно можно уместить после обеда.

Х.: После обеда можно провести только 16 часов.

Д-р Штейнер: Я хотел бы сперва узнать, сколько у нас часов. 62 часа. У нас четыре дня после обеда по 4 часа. При

самом рациональном использовании это 16 часов, итого 48. Мы должны убрать 14 часов. В будущем, чтобы прийти к этому, нужно будет в младших классах преподавать этот предмет за два следующих друг за другом урока в неделю; для всех остальных классов — за один урок в неделю. Мы должны где-то провести границу. Тогда в четырех младших классах у нас будет 22 часа. Это на все четыре класса. Сколько групп в классах с 5-го по 11-й? 21 урок, может быть только 43 часа. Это вполне возможно.

Те, кто хочет получать дополнительные уроки для выработки навыков, должны делать это в необязательном порядке. Если таково желание родителей, можно сделать необязательные уроки. На этих уроках рукоделия происходит своего рода отдых. Тут нагрузка самая минимальная. Пример школ, в которых по четыре урока рукоделия, для нас неактуален. У нас не школа для благородных девиц. Если мы пойдем на это, то не будет никакой возможности составить расписание. Мы должны стремиться к нормальному расписанию. На такие вещи нельзя поддаваться. Есть также желание утроить количество уроков зрительных. Мы можем распределять часы, только исходя из конкретных соображений. Никто не спорит с тем, что за урок можно выучить больше, чем за два. Если один урок на рукоделие — это слишком мало, то нужно учесть, что на математику отводится только четверть необходимого для нее времени. С тем же правом, с которым требуют увеличения числа уроков рукоделия, можно потребовать и четырехкратного увеличения числа уроков математики. Если все бросить на один предмет, то дети лишатся чего-то важного для их человеческого становления. Вы найдете на рукоделие время, только если правильно и экономно организуете свои уроки и приучите детей к тому, что им вовсе не обязательно тратить урок, чтобы понять задание. С тем же успехом они могут потратить на это половину урока математики. В преподавании

должна присутствовать экономия. Это говорилось с самого начала.

Мне кажется, что проблемы с предметами мы уже исчерпали.

Х: Одна группа по религии должна также переместиться на послеобеденное время. Иначе нам потребуется еще один учитель религии.

Д-р Штейнер: Фонд учителей для преподавания религии, которым располагает учительская коллегия, исчерпан. В Штутгарте нет никого подходящего.

Одна молодая учительница: Я бы с удовольствием вела этот урок.

Д-р Штейнер: Вы должны пожить здесь подольше. Может быть, позже, если вы почувствуете к этому призвание. Пока вы слишком недолгое время жили в Штутгарте и работали в школе. Это невозможно.

(Г-же Рёшль): Если бы у вас не было 17 уроков, я бы предложил вам. Я боюсь предлагать из-за количества уроков.

(Другому учителю): Я настолько не согласен с вашим преподаванием, что не могу взять на себя ответственность за него. Вы должны простить меня, но после того разочарования, которое постигло меня на ваших уроках, я вынужден говорить довольно прямо. После всего, что я увидел на ваших уроках, я не могу взять на себя ответственность. Преподавание религии — это очень ответственное дело.

Х: Я с удовольствием преподавал бы религию.

Д-р Штейнер: Может быть, через пять лет, если вы будете очень прилежно работать. В эти вещи нужно вжиться. Без полной ответственности здесь не стоит и приниматься. Подумайте над тем, что это значит — зажечь в учениках религиозную жизнь. За это можно братья по-разному. Что вы думаете, г-н Вольфхюгель?

Х: Я не думаю, что у меня получится.

Д-р Штейнер: А я думаю, что вы освоитесь. Я должен смотреть на вещи совершенно объективно. Я могу нести ответственность за вас и за г-на Баумана.

Х.: Я должен подготовиться к обоим предметам.

Д-р Штейнер: Необходима подготовка и необходимо настроение. Я полагаю, что г-н Вольфхюгель опасается службы. Преподавание религии должно быть передано вам. Все ваше восприятие преподавания говорит за то, что преподавание религии должно перейти к вам. Меня только беспокоит, что вы будете перегружены.

Самое желательное, если бы за это взялся кто-нибудь из школы. Можно, конечно, пригласить и человека извне. Жаль, что мы не можем найти никого здесь. Странно, что пока не нашелся никто, подходящий для этой профессии. Д-ра Е. я необыкновенно ценю в научном отношении, но преподавание религии я не доверю ему ни в каком классе. На это я не пойду. Он хорошо знает, как я его ценю.

Д-р Р. (приезжий теолог) вряд ли подойдет, он не может справиться со своими собственными детьми. Одного его ребенка порют, причем мальчик таков, что требует в высшей степени педагогического отношения. Если они оставят мальчика еще на полгода там, в школе, то испортят ему всю жизнь. Учитель порет его. Мать пошла к учителю в надежде поговорить и разобраться. Она даже начала: "Я хотела бы поговорить с вами не как с учителем, а как человек с человеком". "Мне не нравится, когда ко мне обращаются как к человеку!" — ответил ей г-н учитель. Она пошла к директору и рассказала ему об этом. "Видите ли, — ответил ей директор, — если вы обращаетесь в нашей школе к учителю как к человеку, то вы обречены на такой ответ: "Это — оскорбление"".

Все это напоминает мне историю, произошедшую на бельгийско-германской границе с одной русской, ехавшей из Лондона в Петербург. Она проехала сквозь всю Голландию до самой немецкой границы и там повела себя по-русски. Пришел таможенник и сказал, что она должна показать багаж. "Видите ли, чемодан очень тяжелый. Вы не могли бы мне

помочь?” — “Я, помочь? Как вы смаете требовать от меня помощи? Я что, здесь в качестве обычного человека? Я здесь нахожусь в качестве прусского королевского служащего, а не в качестве человека. Если бы вы оказались на ярмарочной площади, я был бы к вашим услугам и помог бы вам донести ваш чемодан, но здесь, на этом месте, я — прусский королевский служащий. Поэтому я вам ничем помочь не могу”.

Г-н Бой — вполне подходящая кандидатура, но он здесь слишком краткое время. Для свободного религиозного преподавания нужно более длительное знакомство с антропософией.

Кто читает лекции здесь, в Штутгарте? Х. обладает умом и всем остальным, но у него нет подходящего для учителя темперамента. Он не котируется среди антропософов. Группы очень велики. Мы должны, до тех пор пока мы никого не нашли, перегруппировать их. Сегодня мы напрасно ломаем голову. Всплывают симптомы наших глобальных проблем. Из-за того, что у нас есть все эти учреждения, есть вальдорфская школа, есть Союз за свободную духовную жизнь, — из-за этого мы оказались в таком положении, что нам требуются квалифицированные люди. Квалифицированные в различных областях. В данном случае, в случае преподавания, соответствующий человек должен находиться на своем месте. При некоторых обстоятельствах, с чисто внешней точки зрения, уроки могут выглядеть даже менее удачными. Но при такой форме преподавания сама личность чрезвычайно сильно выступает на первый план. Такой человек должен быть и среди врачей. Я бы с удовольствием доверил эту задачу некоторым теологам. Г. я вообще не поручал бы на длительное время никакой педагогической задачи. Плохие статьи не являются ведь предпосылкой для того, чтобы их автор стал хорошим вальдорфским учителем.

Х.: У него есть определенные качества.

Д-р Штейнер: Я познакомился с ним. Он — милый молодой человек. Но он ничего не умеет. Нет такого предмета, которому он мог бы учить. Он не является специалистом ни в одной области. Он неспособен провести никакого урока в классе. В старших классах ему делать нечего.

Х.: Он придерживается мнения, что станет учителем в вальдорфской школе.

Д-р Штейнер: Никто не имеет права считать, что он станет вальдорфским учителем только потому, что на вопрос, что он знает, он отвечает: “Историю литературы”.

Х.: Он неправильно понял смысл разговора.

Д-р Штейнер: План обратиться в “Свободную духовную жизнь” возник у него только после того, как я ему отказал. Я сказал ему только, что до Пасхи говорить не о чем. Но я не говорю, что что-то появится после Пасхи. Что я еще мог сделать.

Х.: Мне нужно будет вносить изменения в расписание. Правильно ли я понимаю, что в распределении нагрузки никаких изменений не предвидится, кроме тех случаев, которые связаны с возникновением параллельных групп?

Д-р Штейнер: Особой необходимости в изменении нагрузки не будет только в том случае, если мы не отважимся на перегруппировку классов на уроках иностранных языков. Все уроки иностранных языков могут происходить одновременно. Классы распределяются по дням. Хотя все уроки иностранных языков будут происходить одновременно, это не значит, что на втором уроке, с 10 до 11 часов, уроки будут каждый день у всех классов.

Есть две возможности: или, для возможного маневра, во всей школе во вторник, среду, пятницу с 10 до 12 поставить уроки иностранных языков. Например, во 2-м классе у нас шесть уроков иностранного языка. То есть три дня по два урока. С 10 до 12. И так для каждого класса. Теперь г-жа Е. имеет еще пять других уроков в других классах: в понедельник, вторник, среду, четверг, пятницу, субботу. Можно продолжать ра-

ботать в таком же количестве классов, но с другими группами учеников. Можно ведь проводить главный урок независимо ни от чего с I-го по II-й класс. Так вот, можно иначе сгруппировать учеников. При этом невозможно действовать абсолютно педантично. В каждом классе образуются два-три слабых ученика.

Х: Нужно будет посмотреть, о каких учениках идет речь. Нужно произвести определенный трехступенчатый набор.

Д-р Штейнер: Пока мы должны оставить все, как есть. Тут мы пока ничего сделать не можем. Мы смогли бы здесь что-нибудь изменить, только если бы я сумел пробыть в школе хотя бы пару дней. Вначале нужно позаботиться о том, чтобы уроки иностранных языков велись по возможности старыми учителями.

Оставшиеся уроки пения можно будет передвинуть на после обеда. Стенографию вы можете, как и раньше, давать с двенадцати до часу. Важно, чтобы мы сохранили то существенное, что только что обсудили, а именно структуру преподавания с восьми до двенадцати. Это то, что касается расписания.

Есть ли какие-то особые пожелания в отношении того, что только что обсуждалось? Мы достигли своей цели.

Еще раз задается вопрос о делении класса на уроках иностранного языка.

Д-р Штейнер: Мы не собираемся постоянно плодить это деление. Это сводит на нет всю организацию школы.

Х: Оба класса идут на французский в одно и то же время.

Д-р Штейнер: Я не хотел бы и дальше потакать этому расщеплению. Если бы у нас было достаточно хорошее финансовое положение, я бы с удовольствием взял на работу Титмана.

Если мы упорядочим ситуацию, сразу же очень многое изменится. Ситуация должна быть взята под полный контроль. Это изменение пойдет вплоть до основных предметов, вплоть до настроения детей. Дети увидят, что к некоторым вещам все

же нужно относиться серьезно. Мы не сможем поступать вопреки расписанию. Было бы прекрасно, если бы интерес к расписанию, к разработке расписания проявили все.

Теперь еще одна вещь, которая меня действительно беспокоит, — это К.Ф. Так все же нельзя. Он ведь не движется вперед. Он все больше погружается в себя. Он становится все более сонным, и его голова работает все хуже.

Х.: Несколько учителей высказывается по поводу К.Ф. и его задержки.

Д-р Штейнер: Здесь физиологическая предрасположенность. Я бы вернулся к своему предложению отправить его в параллельный класс, поскольку я думаю, что это его встряхнет. Необходимо устранить последствия неправильного обмена веществ, которые дают на него. Мальчик хороший и милый, но он не может иначе. Я думаю, он не выберет латынь и греческий, а в остальном я хотел бы, чтобы с ним занимался г-н Х. Не потому, что я придерживаюсь мнения, будто у вас (классной учительницы) он отстает, а поскольку я считаю, что это как раз то, что требуется ему, с педагогической точки зрения, для его обмена веществ. Я не собираюсь забирать его от вас, если вы так настаиваете, но я хотел бы попробовать.

Я бы хотел, чтобы у него были только учителя. Сегодня его отец рассказывал мне, как он крутит своей матушкой. Он утонченно расправляется с ней. Поэтому я хотел бы, чтобы с ним занимались только учителя-мужчины, чтобы два утренних урока он не сталкивался с дамами. Я только не хотел вас этим никак обидеть.

Классная учительница: Но мне он так нравится.

Д-р Штейнер: Но преподавать ему должен кто-то другой. Если бы вы не хотели отдать его, у вас были бы на него права. Если мы видим средство, которое могло бы ему помочь в педагогическом плане, мы должны испытать его.

Классная учительница: В понедельник я пошлю его в параллельный класс.

Д-р Штейнер: Изменение — вот что важно для мальчика. Вы привыкнете к этому.

Классная учительница: Он у меня уже три года.

Д-р Штейнер: Именно потому, что он у вас уже три года. Я полагаю, что мальчику необходимы перемены. Я знаю его уже долгое время, в сущности с рождения. Здесь налицо такой регресс в личностных качествах, что это уже пугает. Поэтому нужно предпринять что-то решительное. Возникает опасность, что мальчик станет слабоумным.

(Новому классному учителю.) Вы должны позаботиться о нем. Ни на одном уроке вы не должны оставлять его без внимания, вы должны подбадривать его. С мальчиком нужно вести себя так, чтобы его внимание было все время искусственно возбуждено, иначе он еще глубже погрузится в себя. И он должен знать, что его перевели в параллельный класс для того, чтобы он понял, что теперь ему нужно собраться. Нужно объяснить ему, что эта мера сродни переводу человека в чужое, незнакомое место. Все это он унаследовал от матери. Только в усиленной форме. Телесное родителей переходит у детей в душевное. Особенно такие болезни, которые связаны с обменом веществ. Не нужно и говорить, насколько это опасно. Очень опасно. Его сестра имеет тот же астральный тип, что и он. И вот инспектор посещает вспомогательный класс. Он посещает и урок рукоделия. Тут опасность не так велика. В вязании он ничего не понимает. Он удовлетворен. Он с удовольствием готов составить положительный отзыв. Он абсолютно положительно расположен к школе. Он придерживается того же мнения, что и Абдергальден, что пыль в спортивном зале плохо влияет на уроки физкультуры.

Теперь следующее. Я много думал по поводу преподавания математики в различных классах. Тут я попросил бы вас построить учебную программу таким образом, чтобы для нового материала использовались эпохи, а для повторения по-

явились по два получасовых занятия в неделю. Этого мы должны будем строго придерживаться и в старших классах.

Задается вопрос, должны ли в старших классах во время других эпох эти уроки на повторение вести также учителя математики.

Д-р Штейнер: Не вижу тут никакой необходимости. Если коллегия, которую я имею в виду, является целостным организмом, то я не вижу в этом никакой необходимости. Почему учитель, который ведет химию, не может продолжать повторение? Нужно все же иметь представление о работе своих коллег. Если учителя действительно осведомлены о работе своих коллег, то этого не требуется. Я не понимаю, почему мы по каждому поводу должны переходить на обычную систему учителей-предметников. Было бы желательно, чтобы это получилось. У меня был учитель математики, который не знал ни одного растения, что постоянно обнаруживалось во время экскурсий по окрестностям школы. Математику и физику он преподавал очень строго, но больше ни о чем не имел ни малейшего представления. Он знал только немецкий язык, бургундский диалект, физику и математику.

Мы должны прийти к тому, чтобы усвоение математики было таким, как в 8-м классе. По крайней мере это касается тех классов, которые я посещал.

Вообще же чрезвычайно необходимо — и это почти повсеместно отсутствует, — чтобы дети что-то умели и могли на основе своих умений следовать за учителем. На это обращается слишком мало внимания. В старшие классы проник принцип доцирования, и преподавание превратилось в сенсацию. Они только слушают, они внутренне не работают и потому слишком мало умеют. Это проявилось и в маленькой профессиональной школе в Дорнахе. Учеников и учениц в достаточной мере интересует новый материал, но их умения и навыки не развиваются. В других предметах, впрочем, также следует следить за тем, чтобы ученики кое-что знали и за-

поминали. Лучше всего это видно, когда на уроке применяется известный сократовский метод, который, впрочем, не всегда корректно воплощается в жизнь. По тому, как держатся ученики, становится очевидно, что материал не стал достоянием их души. А он должен стать. Для этого необходимы в гораздо большей степени понимание и интерес к тому отклику, который рождается на учебный материал в классе. Особенно в старших классах. Уже с 4-го класса эта внутренняя работа учеников отсутствует. Разве вы сами не чувствуете, что ученики внутренне слишком пассивны? Тогда выскажетесь, в чем, по-вашему, причины?

Х. Мы очень много говорили об этом; трудно так быстро избавиться от прежних привычек.

Д-р Штейнер: С одной стороны, слишком много доцирования. Но кроме этого кое-что еще. Если вы строите хотя бы часть урока в сократической манере, вы можете подпасть под власть иллюзий. Вы ставите вопросы о само собой разумеющихся или незначительных вещах. Большая часть поставленных вопросов касалась вещей незначительных. Вы не ведете дело таким образом, что что-то рассказываете классу, а затем так поворачиваете урок, чтобы через пять минут подтолкнуть кого-то из учеников к воспроизведению сказанного. Вы не ставите тривиальных вопросов. Важно в течение урока преподавание поворачивать таким образом, чтобы несколько раз в разных видах ученики могли поработать с одним и тем же материалом. И при этом в урок включались бы вещи, которые изучались ранее, благодаря чему только ваши вопросы и перестали бы носить характер тривиальности. Доцирование в реальной жизни школы не преодолено. Только иногда возникает иллюзия, что оно преодолено, а затем опять все продолжается по-прежнему вкуче с тривиальными вопросами. От тривиальностей нужно избавляться. Нельзя предаваться иллюзиям.

Вопрос о делении на уроках искусства.

Д-р Штейнер: Это мы начнем со следующего года. Мне, должен сказать, претит переходить к делению на уроках музыки. Если таковое возникнет, то мы должны будем работать в направлении настоящего артистизма. Может быть, в том смысле, что с 12-го класса мы учредим художественно-гуманитарное и реальное отделения. Пока же слишком рано. Если бы мы могли иметь художественную среднюю школу, это стало бы образцовым начинанием. Но тогда и руководство должно быть на уровне. Между делом такие вещи не делаются. Такое деление мы планируем.

Вопрос о прямом и наклонном письме.

Д-р Штейнер: Самое желательное, если, конечно, ученик пишет правой рукой, не вводить прямого письма. Прямое написание чуждо человеческой природе. Не требуется, чтобы буквы ложились, важно, чтобы письмо было в художественном смысле красивым. Я говорил, что есть два вида письма. Есть люди, которые пишут, исходя из кистевого сустава, и не опираются при письме на зрение; они превращают тело в механизм и пишут, исходя из кистевого сустава. Я знавал господина, который должен был вытанцовывать буквы из круга. Затем есть художественное письмо, когда пишут, исходя из зрения. Кисть становится только исполнительным органом. Так вот, механический почерк, исходящий из кистевого сустава, никогда не станет прямым. Он всегда будет наклонным; прямой же почерк может возникнуть только как художественное письмо. К нему можно относиться с точки зрения вкуса, но эстетическим критериям оно не будет удовлетворять никогда. Оно не может быть красивым, оно всегда выглядит ненатурально. Нет никаких оснований для прямого письма.

Х: У меня есть дети, которые привыкли писать прямо. Почему они должны писать наклонно?

Д-р Штейнер: Видите ли, нельзя взять и сказать, что с этой минуты все будут писать наклонно. Так не пойдет. Нужно работать в том направлении, чтобы постепенно все дети писали наклонно, но при этом в старших классах не следует очень уж на это нажимать.

Х: К. Л. в моем 4-м классе пишет прямо.

Д-р Штейнер: В этом случае вы можете постепенно вести дело к тому, чтобы он перешел на наклонное письмо, прямым письмом выглядела вся страница в целом, но не отдельные буквы.

Х: В 4-м классе наряду с естественным я ввел упражнения в письме.

Д-р Штейнер: Это возможно. Нужно только стараться не слишком противоречить “эпохальному” принципу, а с самого начала ввести это как непрерывное упражнение. Так же должно быть и с математикой.

Х: Должен ли я в 1-м классе продолжать преподавание письма во время математики?

Д-р Штейнер: Повторение необходимо.

Желательно попытаться сделать так, чтобы дети сами учились писать. Между восемью и девятью годами они, согласно нашим взглядам, пишут еще недостаточно твердо. К этому примешиваются оппортунистические настроения, что мы должны по этому параметру сравняться с обычной школой.

Х: Ко мне в 6-й “Б” пришла англичанка, которая не понимает по-немецки.

Д-р Штейнер: Нужно обязать родителей взять на себя ответственность за все последствия. Естественно, вы вынуждены ждать, пока она не начнет понимать по-немецки.

Х: Она у нас с сентября.

Д-р Штейнер: За шесть недель она не могла научиться понимать по-немецки, но с весны можно будет ждать результатов. Нужно предупредить, что вся ответственность на родителях. Нет, собственно, никаких причин для отказа в приеме детям, не знающим немецкого языка.

Задаётся вопрос о материале для чтения в 4-м классе, о сказках.

Д-р Штейнер: Было бы хорошо, чтобы вальдорфские учителя занялись составлением нормальных сборников, соответствующих нашим педагогическим принципам. То, что существует, я бы не особенно стал использовать в классе. Вводить в урок такие книги для чтения — значит действовать разрушительно. Есть, конечно, несколько неплохих сборников. Например, собрание легенд Рихтера. Там нет тривиальностей, там собраны слишком высокие вещи. Даже среди сказок братьев Гримм вы постоянно должны выбирать. Есть такие, которые вовсе не предназначены для школы.

Х: упоминает одну книгу сказаний.

Д-р Штейнер: Что там за произведения? Если там есть “Добрый Герхард”, то это то, что нужно. Это можно использовать, это подходит для 4-го класса. Там есть даже вещи, важные для учителей. “Добрый Герхард” — прекрасный материал для этого возраста. Я рассмотрел его антропософски в одной лекции в Дорнахе.

Х: Детям также нравятся баллады.

Д-р Штейнер: Нужно сделать сборник хороших баллад, иначе окажется, что Вильденбух был поэтом. Некоторые люди говорят, что был такой поэт — Вильденбух.

Х: Можно ли использовать в 3-м классе собрание легенд?

Д-р Штейнер: Вы должны их рассказывать. В 4-м классе ученики могут уже сами читать. Но в 3-м классе сначала рассказывать, а потом задавать прочесть.

Задаётся вопрос о материале для чтения в 5-м классе.

Д-р Штейнер: Что бы вы ни взяли, все имеет мещанский привкус. Попробуйте греческие сказания Нибура. Не слишком новые; но, вероятно, самые лучшие, хотя и слишком длинные. Однако составлены очень удачно.

Х: К.П. в 4-м классе истощен.

Д-р Штейнер: С какого времени? Кто раньше занимался с ним? В некоторых случаях необходима терапевтическая

помощь. Можно прописать ему, предварительно переговорив с родителями, ту же самую железистую терапию, о которой я говорил сегодня утром. Мальчик страдает от кровеносной недостаточности и должен пройти определенный курс с использованием железа. Ничего другого родителям говорить не следует. Все остальное берет на себя школьный врач. Тогда можно действовать.

Нужно всегда уяснять себе ситуацию. В случае К.П. речь идет о том, что используется железо, которое получается из корней ромашки. Получается железо с нужными примесями серы, калия и кальция. В корнях ромашки присутствует железо. В таком виде. Нужно давать не чай, а отвар корней.

Задается вопрос об одной девушке из 10-го класса, которая часто отсутствует, потому что устает от школы.

Д-р Штейнер: Это душевное заражение. Нужно давать ей белладонну.

Х: Уместны ли успокаивающие лечебно-эзритмические упражнения?

Д-р Штейнер: Можете делать их для укрепления воздействия белладонны. Вы делаете с детьми лечебно-эзритмические упражнения?

Вопрос об одной ученице из 2-го "Б" класса.

Д-р Штейнер: Тут также уместно лечебно-эзритмическое вмешательство, в соответствии с теми же предписаниями, которые существуют для людей, не могущих ходить.

Х: П.У. тоже должен перейти во вспомогательный класс.

Д-р Штейнер: Его нужно лечить как ребенка, который не может стоять. Он боится внезапных перемен.

Х: П.З. в 4-м "Б" классе очень мешает. Он делает разные ненужные замечания.

Д-р Штейнер: Кроме лечебной эзритмии вы можете побудить его рассказывать такие вещи, в которые будут вплетены его собственные замечания, и затем довести всю ситуацию до абсурда. Пусть в истории герой, в результате такого замечания, сгорит от стыда или произойдет что-то подобное.

Он не должен только до определенного момента понять, чего вы хотите. Он должен почувствовать, что происходит. У таких мальчиков в течение некоторого времени очень легко наступают нарушения в организации мозга, так что астральное тело не входит правильным образом в головной отдел. Они, такие дети, оказываются одержимыми как бы маленьким демоном. Это длится краткое время, но нужно что-то предпринимать. В лечебной эвритмии нужно выполнять те же упражнения, что и в случае детей, не могущих ходить.

Еще раз по поводу ушедшего из школы ученика Z.

Д-р Штейнер: Это на самом деле интересно. С ним ситуация такова, что он впадает в краткие ритмико-патологические состояния. Вдруг он становится совершенно беспорядочен, в то время как в остальное время он образцово организован. Одно, два, три, четыре, пять слов нормально — и одно слово ненормально. Затем снова нормально. Мальчик не совсем нормален, и поэтому такие ситуации. Ему не хватает постоянной внимательности. Он может больше, чем демонстрирует, это видно по почерку. Было бы хорошо, если бы вы в двух словах указали на то, что почерк свидетельствует о большем, но из-за проблем с вниманием он спорадически отвечает хуже, чем мог бы. У него наступают микроэпилептические состояния.

X. рассказывает об одном ребенке из 2-го класса, который сам чувствует, что ничего не может поделать со своим плохим поведением.

Д-р Штейнер: Вы должны внимательно следить до рубежа 9 лет. Вплоть до этого времени нужно относиться к нему с настоящей любовью и вниманием, делать с ним всевозможные упражнения на симметрию. Следить за тем, чтобы он находил собственные ошибки. И тогда все исправится.

Если нет ничего более, мы можем закончить обсуждение. Я хотел бы попросить вас не забывать о тех проблемах, которые у нас возникли, и несколько последить за тем, чтобы

наша вальдорфская школа не потерпела фиаско. Это был бы страшный удар по всему остальному.

Мы должны относиться к вещам достаточно серьезно. На нас смотрят с различнейших сторон. Мы должны делать свое дело самым серьезным образом. Я убежден, что чем чаще вы станете возвращаться к изучению первого и второго курсов лекций, тем будет лучше, тем скорее вся ваша работа проникнется правильным духом. Второй курс был проведен для того, чтобы привнести в работу дух вальдорфской школы. Нужно снова вернуться к нему. Мы не имеем права отходить от него. Мы должны иметь энтузиазм. Мы должны прежде всего вдохнуть в преподавание огонь. Это пока отсутствует. Иначе может произойти прямо противоположное, особенно при методике, которая так сильно ориентирована на индивидуальность учителя. Инспектор сказал: с нашими учебными методами мы можем брать на работу людей посредственных. Но ваши методы требуют сплошных гениев. Я не хочу сказать, что он прав. Но что-то в этом есть. Очень многое замыкается на личности учителя. Индивидуальность учителя должна выступить на первый план, должна развиваться дальше. Дети недостаточно работают на уроке, и, кроме того, в классе не хватает огня. Затем порой на уроках присутствует определенный элемент игры, когда дети заняты игрой, игрой в плохом смысле этого слова. Каждый учитель, входя в класс, по сути должен испытывать глубокое удовлетворение. Ведь, в сущности, школьники в старших классах не так уж и плохи.

Есть ли какие-нибудь новости по поводу исключенных учеников?

Кто-то говорит, что наша методика зашла так далеко, что мы исключили целую группу детей антропософов. Это ужасно. Я удивился такой спокойной реакции. То-то и горько, что реакция столь спокойна. На это нужно посмотреть с точки зрения всего антропософского движения. Уже в тот момент,

190

когда вы вошли с этим документом, ваша позиция ничем не отличалась от обычной обывательской позиции. Бездушное отношение к делу, недостаток огня.

Х.: Г. В. А. ощутил все это как несправедливость.

Д-р Штейнер.: Надо озаботиться всем этим, иначе контакт с учениками и далее будет теряться. Очень странно, что в старших классах нет никакого контакта между учениками и учителями. Даже на уроках религии.

Х.: Люди не удовлетворены разъяснением, напечатанным в газетах.

Д-р Штейнер.: По этому поводу велись самые ужасные разговоры. Все больше подробностей становится известно. Возникает оружие, оружие против нас. Возникает большое движение, которое все более и более собирается в единый кулак. Все это дело может стать серьезным оружием против нас. Родительское собрание могло бы стать своего рода средством прояснения позиции. Нужно стремиться к защите школы.

Ни у кого не болит сердце за антропософское движение как таковое. Всюду царит безразличие. Происходят события, которые, из-за отсутствия у членов достаточного чувства ответственности, могут поставить все движение на грань гибели.

Я читаю курс лекций для теологов. Обговаривалось, что это закрытый курс. Обговаривалось, что его содержание закрыто. И вот участники описывают все происходящее на курсе день за днем в письмах, хотят сэкономить на марках и передают свои заметки чужому человеку, который должен перевести их через границу и у которого их отбирают.

Д-ру С. передается известное сообщение, его нужно только перенести из института в лабораторию, но через некоторое время оно появляется в "Арлесхаймской газете". Недостаточное чувство ответственности в среде членов Обще-

ства ставит антропософское движение на грань гибели. И это горько.

Все это началось с того момента, как антропософское движение перестало быть частным выражением сердечной склонности человека. В тот момент, когда в антропософское движение начинает проникать элемент некоторого профессионализма, — в тот момент на все ложится словно мучнистая роса.

Нужно, чтобы вальдорфские учителя что-то предприняли для оправдания этого исключения. Несмотря на то что я просил временно исключить учеников, дело зашло уже так далеко, что ничего иного не оставалось. Был потерян контакт. Школьники негодовали. Все рассматривалось скопом. Симптомы сами говорят за себя.

Х. спрашивает об оправдании.

Д-р Штейнер: Нельзя называть имен школьников. Но нужно парировать враждебные нападки извне. Я полагал, что вы не упустите возможностей как-нибудь защитить позицию учителей. Нужно искать возможности для этого.

Возмущение было вызвано таким поворотом всей ситуации, при котором будто бы уже учителя распространяли об учениках самые невероятные вещи. Это было связано с "клубом", и ученики чувствовали себя оскорбленными. Это оскорбление и было подхвачено *Х.* Все было поставлено на совершенно определенную карту: мол, учителя распространяют об учениках всякие небывлицы. Интересно, что об этом знали не все ученики. Нет ничего такого, что не обсуждалось бы дальше. Ученики просто проходили мимо с закрытыми глазами? Мне это не кажется симпатичным. Если это не было известно, то и хорошие вещи тоже не были известны. Должен сказать, что все это выглядит несколько комично. Все это — по сути симптом некоторой сонливости.

Х: Я попытался поставить все уроки иностранных языков на одно и то же время. Это оказалось невозможным из-за нехватки учителей. Я попробовал сделать это по крайней мере для групп внутри классов. Но и в этом случае прошло не все.

Д-р Штейнер: Вы уже говорили о расписании? Самое желательное — это не менять учителей в классах. Давайте посмотрим, что получается, если в качестве нового учителя присоединится Титман. Это будет обоснованно, если в результате произойдет разгрузка старых учителей.

(Д-р Штейнер берет в руки общее расписание.) Г-жа Д. преподает английский в 3-м "Б", г-н Н. преподавал французский. Если переместить французский г-на Н. сюда. Возникнут ли противоречия? Расписание очень ненаглядно, в нем трудно ориентироваться. Так недолго и голову сломать. Нужно место, чтобы писать. Было бы желательно, чтобы преподавание иностранных языков непосредственно примыкало к главному уроку. Речь идет о том, чтобы в целом уроки иностранных языков приходились на время с 10 до 12 часов.

В понедельник с 10 до 11 уроки иностранных языков в 1—5-м классах. Нежелательно менять при этом учителей. Смена учителей теперь происходить не должна. Итак, в понедельник с 10 до 11 часов — иностранные языки. И так каждый день: в понедельник, во вторник, в среду, в четверг, в пятницу, в субботу с 10 до 11 часов. Это можно оставить. Теперь необходимо сохранить нынешнее состояние. Г-н Н. ведет также 7-й "А" класс. Сколько уроков английского и французского у нас в 7-м "А" классе? По два, в среду, четверг, пятницу и субботу с 11 до 12 часов. Мы должны составить расписание, соответствующее нынешнему состоянию. Это может получиться. Мы должны ориентироваться на нынешнюю ситуацию. И я спрашиваю — есть ли действующее расписание пе-

дагогов? (*Д-р Штейнер сам берет лист бумаги и пишет на нем имена учителей.*) Теперь я прошу вас написать, где вы преподаете. Просто невероятно, что по вопросу расписания нужно проводить конференцию.

Х. делает очередные предложения.

Д-р Штейнер: Я же сказал, что постоянно менять учителей в классах нежелательно.

Х.: Мы обсуждали, что преподавание иностранных языков нужно урегулировать таким образом, чтобы учеников можно было перемещать из группы в группу.

Д-р Штейнер: Это можно сделать и позже. Я хотел бы увидеть, можно ли вообще добиться, чтобы преподавание иностранных языков происходило перед обедом и по возможности после главного урока. Целое выяснится, только когда мы все урегулируем. Я не понимаю, почему, если уроки иностранных языков начинаются после главного урока, невозможно деление на группы. Я не понимаю, почему это невозможно.

(Д-р Штейнер снова берет список учителей и очень подробно обсуждает распределение нагрузки класс за классом, чтобы увидеть, возможно ли преподавание иностранных языков в одно и то же время.)

Д-р Штейнер: Деление на группы должно пройти. Нужно только с чего-то начать. В сущности, исключая латынь и старшие классы, деление пройдет. Сердцевину групп составят классы. В существенном группы совпадут с классами. Проблемы могут возникнуть только с более мелкими группами.

Х.: Довольно трудно составить расписание, свободное от случайностей.

Д-р Штейнер: Я убежден, но пока не знаю, как это сделать.

Х.: Может быть, мы попросим г-на доктора высказать принципиальные моменты.

Д-р Штейнер: Во-первых, преподавание иностранных языков по возможности поместить вслед за главным уроком. Во-вторых, учителя иностранного языка должны в основном

остаться на своих прежних группах. В-третьих, после решения проблемы иностранных языков, по возможности поставить до обеда те предметы, о которых мы с вами говорили.

Тут ничего не нужно, нужно только распределение учителей по классам. Совершенно безразлично, идет ли речь о классах или о группах. Если расписание вообще возможно, можно будет перейти и к группам. Младшие классы наименее зависят от распределения по группам. Препятствие, естественно, возникнет, если католический и евангелический священники не смогут приходиться в другие часы.

У нас четырнадцать учителей английского и французского языков. Девятнадцать классов, итого по семь часов на учителя. Само по себе, — хотя я и говорю о перегрузке учителей, хотя я и за то, чтобы пригласить еще одного учителя, — но само по себе распыление иностранного языка на такое количество групп нерационально. Это получилось из-за того, что некогда было желательно сохранять группы в рамках классов. С педагогической точки зрения от этого положения можно отойти после 4-го класса. До этого момента я за то, чтобы классные учителя вели в своих классах и языки. Но после этого рубежа в этом нет никакой необходимости.

Х.: Стоял вопрос о перегруппировке по знаниям.

Д-р Штейнер: У нас на современных иностранных языках слишком много групп. На самом деле в таком количестве групп нет никакой необходимости.

Х.: Ученики 11-го класса хотят сдавать экзамены за курс реальной гимназии. Они должны получить полный курс как по английскому, так и по французскому. На греческом останутся три-четыре человека, если придется учить еще английский с французским.

Д-р Штейнер: Отличие от гуманитарно-гимназических экзаменов разительное.

Х.: Большинство не хочет отказываться от современных языков.

Обсуждаются различные виды экзаменов. Нужно точно знать, что хотят сдавать ученики.

Д-р Штейнер: Это не первоначальная точка зрения вальдорфской школы. Мы хотим сохранять старые языки до тех пор, пока это важно по внутренним причинам. И тут выясняется, что ученики уже выбрали будущие экзамены. Мы считались с греческим и латынью в той мере, в какой это необходимо для гимназического экзамена. Мы говорили об этом подразделении класса, для того, чтобы ученики, которые будут изучать греческий и латынь, имели и один урок французского. И чтобы те, кто будет изучать французский и английский, имели один урок латыни. Это было нашей исходной точкой зрения.

Х: Нужно знать, какие экзамены будут сдавать ученики. Подразделение на группы предоставляет обе возможности.

Д-р Штейнер: Я бы двинулся дальше. Я бы сказал: для тех учеников, которые хотят сдавать гуманитарные экзамены, мы вполне можем преподавать на первых уроках латынь и греческий. Мы можем преподавать эти предметы на главных уроках. А естественнонаучные предметы передвинуть на последующие уроки.

Х: Ученики без особого сочувствия относятся к греческому.

Д-р Штейнер: Родители должны решить, какой экзамен они выбирают.

Х: Если останутся только четыре или пять учеников, нужно ли для них оставить курс греческого?

Д-р Штейнер: Время от времени учитель работает ради пары учеников.

Х: В основном потребность в реальных экзаменах. Можем ли мы в этом случае отвечать за то, что ученики покинут пределы школы без английского языка, как это происходит по окончании гимназии?

Д-р Штейнер: Мы можем отвечать за это только в том случае, если мы подвигнем учеников на гимназические экзамены.

Несколько учителей говорит о трудностях разделения класса. Некоторые ученики хотят изучать греческий, но при этом не собираются сдавать абитуриентских экзаменов.

Д-р Штейнер: Все было совершенно напрасно. Мы исходили из того, что греческий и латынь не могут остаться в их нынешнем положении. Просто по той причине, что в этой ситуации невозможно подготовить учеников к экзаменам. Сегодня же мы говорим о том, что в этой подготовке нет никакой необходимости. Мы исходили из того, чтобы греческий и латынь заняли в нашем учебном плане место, позволяющее ученикам с соответствующими способностями сдавать экзамены. Я на этом настаивал, я считал это возможным. Вы считали это невозможным без внесения изменений. Но теперь вроде бы нет никакой необходимости в предэкзаменационной подготовке по греческому и латыни.

Мы можем в этом отношении пойти на компромисс. Ранее существовало мнение, что нужно, безусловно, позаботиться о том, чтобы некоторое число учеников смогло сдать гуманитарные экзамены, хотя они, для их возраста, и недостаточно подготовлены. Исходя из такой точки зрения, мы и говорили о преподавании греческого и латыни.

Х.: Ученики неохотно отказываются от английского.

Д-р Штейнер: Тот, кто претендует на гуманитарные экзамены, должен отказаться от английского. Если они не хотят отказаться от английского, пусть откажутся от экзаменов.

Во всех классах только четыре-пять учеников действительно хотят сдавать гуманитарные экзамены? Если мы вообще сохраняем греческий и латынь, мы должны все сделать так, чтобы эти четверо или пятеро смогли сдать экзамены.

Здесь пересекаются две вещи: требования экзаменов и возможность изучать греческий. Латынь меня не так заботит. Мы можем сделать такое деление, что, начиная с 6-го класса, дети начинают изучать вместе греческий и латынь; в 7-м классе также; и затем в 8, 9, 10, 11-м классах вступает в силу деление. И те ученики, которые решают так для себя, больше не изучают греческого. Дело в том, чтобы все же дать ученикам педагогически желательные вещи.

До 7-го класса мы даем ученикам греческий в тех рамках, которые мы считаем педагогически осмысленными. Затем, с 8-го класса, наступает деление. Ученики смогут выбрать. Ученики, которые выберут гуманитарный экзамен, не будут учить английский; выбравшие реальный экзамен не будут учить греческий.

Несколько учителей выражает сомнение в целесообразности столь раннего деления класса.

Д-р Штейнер: Сделаем так: до конца 8-го класса — греческий; в 5, 6, 7, 8-м классах — латынь и греческий по вальдорфской программе обязательны, только мы даем возможность отдельным ученикам отказаться от них, поскольку родителям эти предметы неинтересны. Вообще наша цель состоит в том, чтобы давать необходимое учебное содержание. Никогда не было педагогически необходимым, чтобы в десять лет ученики выбирали тот или иной предмет. Начиная с 9-го класса, класс будет делиться: или греческий, или английский. Преподавание латыни и греческого нужно будет тогда разделить. Я полагаю, что в существенном мы вернемся к вальдорфскому принципу, согласно которому в 5, 6, 7, 8-м классах мы преподаем греческий и латынь, причем наряду с современными языками, и только в более старших классах мы начинаем деление. Чтобы не тащить детей вплоть до экзаменов!

Если мы введем этот принцип, мы должны будем встать на ту точку зрения, что если ученики хотят английский, то они должны отказаться от греческого, но сохранить латынь. Греческий будет коллизировать с английским. Все остальные коллизии не так страшны.

Не остается ничего иного, как отказаться в 11-м классе от утреннего главного урока. Мы должны перенести главный урок на более позднее время.

Нет ни одной школы, в которой одновременно учитывались бы такие важные педагогические принципы, — я спе-

циально посещал даже английские школы, — как эти два спаренных часа и подготовка к экзаменам. Всюду предметы следуют друг за другом с некоторой пестротой. Иногда прямо смешно на это смотреть.

Уроки иностранных языков должны быть устроены так, чтобы можно было перегруппировывать учеников. Это должно быть возможно — в Лондоне, на выборах, размышления были похожими. Оксфордские студенты устроили в день выборов акцию, в которой было объявлено, что г-н Бохок выбран 12 миллионами голосов. Это было объявлено повсюду. Собрались бургомистры, чтобы поздравить его, а такого человека вовсе не было. В вашем расписании Титмана нет совсем. Была даже сделана кукла. Ужасный скандал.

Мы сказали, что было бы желательно перенести преподавание эвритмии и пения на утреннее время; впрочем, без особенной педантичности. Тогда удастся провести идею групп. Может быть, даже ценой того, что некоторые уроки пения попадут на послеобеденное время. (*Учительнице греческого и латыни.*) *Сколько у вас уроков?*

Х.: Семнадцать.

Д-р Штейнер: У вас слишком много уроков. Нежелательно, преподавая греческий и латынь, иметь более шестнадцати часов. Для реальных предметов в старших классах, где проводятся эксперименты, можно преподавать и двадцать часов. Но не в тех предметах, где требуется сильная концентрация.

Х.: Может быть, нам придется перенести на утреннее время некоторые уроки рукоделия.

Д-р Штейнер: Тогда у нас снова получится пестрое расписание. Было бы желательно учесть иные точки зрения. Меня страшно беспокоит, что все более и более берет верх схематизирующе-бюрократическая сторона, а содержание отходит на второй план. Это мышление несодержательно. Я должен уви-

деть расписание. Нужно всегда иметь перед собой такую и план конференций. Было бы желательно, чтобы мы имели его уже сегодня. Единственное, что мы сделали, — это отодвинули деление на 9-й класс.

Я рассматриваю составление расписания как нечто совершенно противоположное педантичности. Расписание показывает, какие уроки имеет тот или иной класс; в нем указаны классы, и для каждого класса есть свое расписание. Общее и классное расписания дают определенную ясность. Десять листов, из которых можно узнать, что имеет данный конкретный класс и когда те или иные уроки у того или иного класса. Даже поверхностное знакомство со всеми этими делами оставляет ощущение некоторого бессилия; если же заниматься этим весь вечер, то можно сломать себе голову. Представьте себе, насколько обозрим и прозрачен подход, при котором я составляю расписание для каждого отдельного класса, и, кроме того, имею общий план, из коего видно, что делает сегодня с двух до четырех тот или иной класс.

Трудность состоит в том, что мы — что само по себе правильно — не замыкаем неполную среднюю школу на себя, а даем нашим учителям иностранных языков работать и там и тут. Если бы мы пошли на радикальные меры — в чем нет пока необходимости — и одни учителя занимались бы только старшими классами, то все стало бы легче. Вся трудность возникла из-за того, что мы лишились учителя, преподававшего в одном классе.

В школе ли ученик по имени Д.Л.? Есть ли с ним проблемы? Почему же вы написали письмо?

Х.: Он устроил взрыв в кабинете физики. Мы объявили выговор и сообщили матери.

Д-р Штейнер: В кабинете физики не должны храниться вещи, которые могут привести к взрыву. В любом случае печально, что такое могло случиться. Я помню, как один уче-

ник в старшем классе отравился, потому что учитель химии не следил за техникой безопасности. Вы должны были воздержаться от выговора. И уж конечно, не писать ничего такого. Вы просто не задумываетесь, насколько ужасно будет выслушивать все эти разговоры: вся, мол, ситуация в школе такова, что десятилетний балбес может устроить взрыв. Каждый думает только о своей собственной защите, а не о том, в каком виде предстанет перед внешним миром школа в целом. Это печально. Нужно только представить себе — мать ведь вполне милая женщина, — что за впечатление произведет на нее сообщение, что ее мальчик устроил взрыв. Все, кому она об этом расскажет, тотчас воскликнут: “Ни в коем случае не посылать детей в вальдорфскую школу!” Само собой разумеется, не посылать. Такие вещи не должны повторяться.

Чувство долга слишком абстрактно. Вы не задумывались над тем, как это скажется на школе? Если дать повод и предоставить в распоряжение взрывчатые вещества, то любой мальчик создаст вам проблемы. Я не хочу спрашивать, кто за все это отвечает. Должен же был кто-то оставить все эти вещества в кабинете. Речь идет о кабинете физики и лаборатории. Двери должны быть всегда закрыты.

Х.: Но никто ведь не имеет права находиться в кабинете физики без учителя.

Д-р Штейнер: Итак, лаборантская не была закрыта?

Х.: Ошибка заключалась в том, что мальчику было позволено оставаться в кабинете физики.

Д-р Штейнер: Я не понимаю, почему лаборатория не была закрыта. Прекрасная история: взрывчатые и ядовитые вещества могут стать доступны, ученики имеют ко всему этому свободный доступ. Очевидно, что простой запрет находиться там без учителя недостаточен. Кроме того, выясняется что одновременно с мальчиком в лаборатории находился лаборант. И такое происходит постоянно!

Х. Я виноват в том, что позволил ему находиться в кабинете физики.
Д-р Штейнер: Но должны же быть какие-то принципы! Нужно было сказать: внутри находился лаборант, мальчик сделал все это в присутствии лаборанта. Отсюда следует, что лаборанта нужно немедленно уволить. Когда происходят такие вещи, возникает все же страх, как бы в следующий раз не произошло чего-нибудь в таком же роде.

Учитель физкультуры рассказывает об уроках на свежем воздухе. Школу могут обвинить в простудах.

Д-р Штейнер: Если возникают такие жалобы, то нам ничего не остается, как только ждать окончания строительства физкультурного зала.

Вопрос, нужно ли следовать за желаниями родителей.

Д-р Штейнер: Желание родителей таково, чтобы дети учились у нас. В отдельных случаях мы должны прислушиваться к их желаниям. Нам ничего не остается, как только ждать, пока не будет закончен спортивный зал. Жаль только, что сроки все время сдвигаются.

В 1-м классе, там, на первой парте в углу, мальчик, Р.Р., в его случае необходимо к лечебной эвритмии присовокупить определенные упражнения, при которых он выполнял бы движения не в своем привычном, а в гораздо более медленном темпе, причем совершенно сознательно. Пусть он пройдет, а вы заметьте себе его темп, и пусть он в следующий раз пройдет в 2 раза медленнее. Если ему на прохождение 20 шагов требуется 5 секунд, побудите его пройти 20 шагов за 10 секунд. И он должен строго этому следовать. Он должен заниматься лечебной эвритмией, потом выполнять подобные упражнения, а заканчивать снова лечебной эвритмией.

Кроме того, у вас есть этот мальчик в желтом жакете, Е.Т. Это — вопрос медицинский. Тут вы можете вполне сделать следующее: упражнение А-Е-1, затем он должен съесть яйцо, сваренное не до конца — так, чтобы вода только начала ки-

петь. Тут нужно развивать белковые силы. Во многих случаях можно узнать, что нужно для исцеления. Нужно пойти на такую жертву и дать мальчику возможность по крайней мере четыре раза в неделю съесть по два яйца. Достаточно восьми яиц. "Кельнская газета" стоит 25 марок. А ее питательная сила далеко не такова.

Х: Школьный врач задает медицинские вопросы. Упоминается довольно большое количество учащихся.

Д-р Штейнер: Хорошо бы поговорить о принципиальных вещах. До Рождества такая возможность едва ли представится. 8, 9 января придут английские гости и пробудут здесь восемь дней. Если бы к этому времени можно было заниматься физкультурой! Может быть, я смогу тогда поговорить о медицинских вопросах. Кроме того, нужно поговорить о каждом отдельном ученике. Я хотел бы в следующий раз затронуть принципиальные вопросы. В каждом классе есть ученики, которые недоедают. В 1-м классе дети 1915 года рождения. Подорвано здоровье детей 1914 года. Произошел определенный шок. Я хотел бы в принципе обсудить вопрос здоровья в связи со школой.

Х: Одна мать жалуется, что дети ночью плохо спят.

Д-р Штейнер: Нужно спросить, когда они ложатся спать. Нужно попробовать укладывать их на полчаса позже.

О К.П. из 4-го "Б" класса.

Д-р Штейнер: Это анемия. У мальчика не так много лишнего веса, чай его еще больше внутренне истощил, и теперь он нуждается в хорошем питании. Раньше от плохого питания он даже плохо выглядел. Вы должны попытаться подкармливать его, каждый, хлебом. Если вы будете четырнадцать дней давать ему солод, то он к этому привыкнет и ему будет трудно питаться естественной пищей. Лучше найти настоящий кусок хлеба. В этом случае ясно видно, что ребенок недокормлен. На занятиях лечебной эвритмией он может делать светлые гласные: А, Е, И.

Вопрос о Е.Б.М. из 3-го "Б" класса, страдающем головными болями.

Д-р Штейнер: Тут помочь нетрудно, прежде всего диетическим питанием. Каждый день — брусничный компот. И так три недели подряд.

Учитель 8-го класса: На Пасху уходят 25 детей. На самом деле они не достигли учебных целей общей школы. Наверное, нужно собрать их и дать им самые простые вещи: чтение, математику, родной язык.

Д-р Штейнер: С этим нельзя не согласиться. Так и сделайте; и если граф Ботмер вам поможет, то прекрасно.

Вопрос касательно В.С. из 10-го класса, у которой не в порядке щитовидная железа.

Д-р Штейнер: Я уже давал совет по этому поводу. Она присутствовала на одном эзритмическом представлении, и мне показалось, что она не могла выдержать его до конца. По ее теперешнему виду я бы посоветовал изготовить искусственный препарат: 5 промилей мухомора красного, добавить 5%-ный раствор *Berberis vulgaris*, фруктовые соки и немного белены. Итак, *Berberis vulgaris* — 5%, мухомор красный — 5‰, *Huoscyanus*, белена гомеопатически, пятая потенция. Есть опасность, что со временем у девочки произойдет вырождение железы из-за нарушений в затылочной области головы.

X задает вопрос по поводу двух строптивых учеников в 7-м классе.

Д-р Штейнер: Трудно что-то сделать, поскольку причины сводятся к нарушениям коры головного мозга. В таком случае трудно что-то сделать. Жаль, что наши врачи не могут посвятить свое время трудным случаям. Тут почти ничего нельзя сделать, кроме как если каждую неделю будет приходиться врач и проделывать действительно систематические упражнения или же послать их в институт. Нарушения коры головного мозга. Можно попробовать заинтересовать их школой.

X: Я не могу работать с 7-м классом так, как это должно быть; у меня слишком много уроков иностранного языка.

Д-р Штейнер: Мы должны потерпеть, пока не найдем замену. Я полагаю, вы не должны отчаиваться. В моем при-

существовании все прошло по-настоящему хорошо. Дети понимали ход ваших мыслей. Я не советую вам впадать в депрессию.

Х. спрашивает про особенно слабых детей.

Д-р Штейнер: Попробуйте обращать на них внимание во время урока. Чаше вызывайте их, чтобы они были внимательнее.

Вопрос о детском выступлении в Голландии.

Д-р Штейнер: Я только полагаю, что нужно договориться о возрасте учеников. Детей младше 10 лет не следует вести в Гаагу. Это не дело малышей. Туда должны ехать такие дети, за которых можно нести ответственность. Других возражений у меня нет.

Х. высказывает просьбу о проведении семинарского курса.

Д-р Штейнер: Было бы гораздо более разумно, чтобы этот курс возник как ответ на сформулированные вами в течение конференций сомнения и вопросы. Пара дюжин вопросов педагогико-дидактического характера, вот и готовы и тема, и содержание. То, что должно было быть сказано, — перед вами. Семинарские курсы изучены недостаточно. Тому свидетельство — школьные будни. Время от времени та или иная мысль находит свое выражение в повседневной работе, но в целом... Я с удовольствием проведу такой курс, но нужны определенные вопросы. Нужно будет обсудить многие из тех вопросов, которые я уже затрагивал.

Вопрос о Рождественской игре. Не хочет ли г-н Штейнер дать совет.

Д-р Штейнер: Нельзя давать совет, не присутствуя на репетиции. Г-жа Штейнер кое-что мне порассказала. Интересная история. Нам был прислан отпечатанный экземпляр с пометкой, что публикация произведена по инициативе Х. При этом сохранялись права на постановку. И это все по инициативе Х., познакомившегося с играми у нас и у нас их укравшего. Такие вещи приняты среди ветеранов Общества. Он мог с тем же успехом претендовать на наследие Шрёера. Право на

постановку принадлежит семье Матушек из Оберуфера. В 1858 году Шрёер получил право на публикацию. Я считал постановки само собой разумеющимися и продолжал бы делать это публично, если бы у нас ничего не похищали. Меня все время подталкивали к публикациям. Но мне все время казалось, что сегодня за эти вещи невозможно более нести ответственность. Сегодня нужно было перепроверить весь текст от начала до конца. Без тщательной ревизии я бы не взял на себя ответственность за публикацию. И мне представляется непозволительной фивольностью проводить постановку, опираясь на эти вещи. Многие моменты я скорректировал во время дорнахских постановок. Были внесены важные коррективы. Но люди таковы.

Вопрос о родителях, которые не платят родительскую плату.

Д-р Штейнер: Почему вы никого не пошлете поговорить с ними? Эту работу нужно выполнять рационально. Если в Школьном объединении 3000 членов, работы вообще-то должно быть довольно много. Нужно послать секретаря Школьного объединения.

Х. спрашивает, следует ли оставлять в школе детей, если родители не хотят платить.

Д-р Штейнер: Может оказаться, что люди просто не умеют писать. Школьное объединение располагает-таки секретарем, и он не слишком загружен. Никакой работы с членами Школьного объединения не происходит.

Я хотел бы, чтобы в отношении школы царило такое же воодушевление, которое царит в отношении постановки. Внимание отвлекается от преподавания. Если бы постановку делали дети, это было бы не так опасно. Я думаю, это следует оставить. Иначе вы погрязнете еще глубже.

Я ничего не имею против постановки. Я думаю только, что чем лучше выйдет постановка, тем хуже будет для школы. Вы слишком захвачены этим делом.

Д-р Штейнер: Прошу высказать все, что относится к расписанию.

Описывается положение дел с новым расписанием. Преподавание иностранных языков — исключительно в первой половине дня. Только один раз урок иностранного языка попадает на время между двенадцатью и часом. Сделана попытка перейти к преподаванию по группам. Несколько раз латынь и греческий пришлось поставить после эвритмии, в остальном преподавание иностранных языков всегда следует за главным уроком.

Д-р Штейнер: Ну что ж, если по-другому не получается, то нормально.

Х.: Я бы лучше передвинул один урок иностранных языков в 4-м "А" классе с двенадцати часов на послеобеденное время.

Д-р Штейнер: Тогда сделаем после обеда.

Х.: А в остальном?

Д-р Штейнер: Если таково требование соответствующих учителей. Все дело в том, чтобы с этим согласились соответствующие учителя.

Описывается положение дел с преподаванием религии. Пение — всюду до обеда. Эвритмия — в основном до обеда. Рукоделие и ручной труд — всегда после обеда. Также и физкультура, пришлось использовать для этого все послеобеденное время в среду. Если бы пришлось освободить вторую половину среды, то физкультуру и отчасти ручной труд пришлось бы поставить на утреннее время.

Д-р Штейнер: Я ничего не могу возразить против того, чтобы время от времени эти уроки проводились в последние утренние часы. Конечно, нехорошо, когда ученики от практических вещей сразу переходят к теоретическим. Но если мы можем освободить послеобеденное время среды, то мы должны к этому стремиться. Физкультура также не должна оказываться перед теоретическими предметами. Ее только потому трудно уместить на послеобеденное время в среду, что учитель физкультуры должен тогда отказаться от посещения конференций.

Х.: Родители по многим причинам просили освободить среду.

Д-р Штейнер: Нужно было бы попросить родителей выбрать иной день. Учителя должны иметь какую-то возможность присутствовать на конференциях. Это важно. Можно перенести конференции на субботу. Давайте все же попробуем с послеобеденным временем среды. Я думаю, самое лучшее, если перенести физкультуру на после обеда.

Х: Мы разделили класс на гуманитарный и реальный потоки.

Д-р Штейнер: Тогда расписание удовлетворяет всем требованиям, а удачно ли оно, покажет время.

Х: хотел бы сам вести иностранные языки в 1-м классе.

Д-р Штейнер: Конечно, это возможно. С этого и нужно было начинать.

Х: хотел бы в 4-м классе ввести четвертый урок иностранного языка.

Д-р Штейнер: Количество уроков тщательно отмерялось. В крайнем случае — по желанию. Должно быть что-то, что не является совершенно обязательным.

Я полагаю, что мы можем ввести это расписание, если оно действительно всех удовлетворяет, в действие. Было бы желательно, если бы вы довели дело до конца и оно начало бы работать с четверга, 7 декабря. Тогда к субботе дело закрутится.

Представляются расписания по классам.

Д-р Штейнер: 1-й класс только один раз имеет урок после обеда. 2-й "А" и 2-й "Б" также только один раз. 3-й "А" только в понедельник. 3-й "Б" только во вторник. 4-й "Б" только во вторник. 5-й "А" три раза после обеда, из них два раза католический священник. В 5-м "Б" дважды после обеда рукоделие и зрительное. Ничего сверхъестественного. Перегружены пока только учителя.

Д-р Штейнер проходит по всему списку учителей, выясняет, сколько у кого часов, какова перегрузка. При этом он исходит из желательной цифры — шестнадцать-семнадцать часов в неделю; например, у Н. двадцать часов, значит, от трех до четырех часов перегрузки.

Д-р Штейнер: Просто чтобы выяснить. В обычной жизни учителя потребовали бы за эти уроки сверхурочные. Но я

думаю, что мы попробуем поискать нового преподавателя иностранных языков. И кроме того, я бы с удовольствием взял еще одного учителя физкультуры.

Х. спрашивает, нельзя ли произвести предварительную разгрузку?

Д-р Штейнер: У. имеет слишком много уроков. Это получится, только если состоится обмен. Если бы вы, например, г-жа Z., могли взять уроки религии еще в одном классе, то У. мог бы поменяться. Наибольшей разгрузки требует г-жа В. В случае Ф. можно подождать до Титмана.

Х. произносит несколько слов в свою защиту.

Д-р Штейнер: Есть и внутренние причины. Радуйтесь, что вам больше доверено. Вы — крепкий человек. Вы не можете не согласиться, что вы крепче г-жи В. Мы попробуем как можно быстрее заполучить Титмана.

Х.: Классные учителя спрашивали, не могут ли они взять уроки физкультуры в своих классах.

Д-р Штейнер: На это нечего возразить, если, конечно, не возникнет перегрузки. Я не исключаю такой ситуации, когда в одном и том же зале будут проходить уроки физкультуры у двух классов под руководством двух учителей. Если бы это удалось осуществить, это было бы с педагогической точки зрения чрезвычайно здорово. Мы должны полностью освободить преподавание от всякой нервнойности. На самом деле идеальным было бы преподавать в одном углу математику, в другом — французский, астрономию или эвритмию; так, чтобы при этом дети должны были направлять внимание на свою собственную деятельность.

Х.: Можно ли отнести это к эвритмии?

Д-р Штейнер: Я был бы рад, если бы вы смогли этого достичь, поскольку с педагогической точки зрения это очень ценно. Учителя должны уметь положительно относиться к таким вещам.

Х.: Учителя свободной религии хотели бы сохранить для служб прежнее помещение; причем исключительно для этого.

Д-р Штейнер: С этим я согласен. При этой воскресной службе все дело в создании настроения для тех, ради кого эта служба совершается. Наилучшим образом этого можно достичь соответствующей обстановкой.

Х.: Должны ли г-жа Р. и г-н В также совершать службы?

Д-р Штейнер: Оба должны совершать службы. Это само собой разумеющееся условие для свободного преподавания религии. Я хотел бы сказать по этому поводу следующее. Не правда ли, наш опыт показал, что уроки свободного религиозного воспитания не состоят просто в том, что мы во время этих уроков детям чему-то учим; дело даже не в том, что мы их учим чему-то очень сердечно и проникновенно. Важно, что возникает определенное настроение между преподавателем религии и учениками и что возникает оно благодаря культу. И когда культ совершается кем-либо другим, тогда и урок религии, и преподаватель религии теряют в глазах учеников целый ряд невидимых, но очень важных черт. И наоборот, если человек совершает культ, не преподавая при этом религию, он попадает в трудноопределимое, но тем не менее не вполне корректное отношение к детям. Скорее можно оправдать преподавание религии без культа, чем культ без преподавания религии. Благодаря культу преподавание религии перестает быть простой теорией. Культ основывается на отношении преподавателя религии к ученикам. Когда я говорил о том, что вы должны решить, то я говорил это по отношению к культу.

Х.: Я этого еще не понял.

Д-р Штейнер: Вы думаете, что теперь, после того как все окончательно учреждено и устроено, я буду спрашивать у преподавателя религии, сможет ли он совершать культ? Так можно прийти к совершенно превратному суждению. Если речь заходит о том, кого я среди всех присутствующих считаю наиболее подходящим, то это те, кого я считаю подходящими для совершения культа. Преподавателями религии могут стать мно-

гие, но культ едва ли может совершаться кем-то еще, кроме тех двух названных коллег. Я прошу вас не обижаться, но в таких вещах нужно говорить совершенно прямо, дабы каждый знал, для чего он подходит. Пока! Все может измениться.

Для молодежной службы люди должны созреть сами. Нужно прекратить это безобразие, связанное с сепаратной подготовкой к конфирмации. Молодежная служба должна начаться, только когда достигнут определенный уровень зрелости. Но этой зрелости нельзя научить. Поэтому сначала констатация зрелости, а только затем уроки. И пожалуйста, никаких особенных уроков религии для подготовки к конфирмации. Только тот, кто совершает молодежную службу, должен вести соответствующие уроки.

Х. задает вопрос о художественном оформлении культового помещения.

Д-р Штейнер: Я полагаю, что если вы достигнете гармонии, то это будет самое правильное. Мы еще подробно поговорим об этом. О словесной форме говорить нечего: единственное, — отсутствуют евангельские отрывки. В смысле музыки и в смысле художественного оформления можно еще поработать. Еще одна вещь требует упоминания, хотя, может быть, здесь уже есть сдвиги. Как обстоит дело с участием коллегии?

Это дело имеет две стороны. С одной стороны, для меня вопрос, следует ли в этом отношении спешить? Связанное с культом религиозное обновление в принципе может стать чем-то довольно значительным. С другой стороны, из одного города, где уже развернулась работа в направлении этого религиозного обновления, я слышал следующее суждение об этой работе: "Сегодня ситуация такова, что существует религиозная община с сотней членов. Причем исключительно антропософов. И налицо сильные сектантские тенденции". Вы видите, все это связано с большими опасностями. "Те члены, которые еще не примкнули, подвергаются давлению". Религиозное обновле-

ние было направлено на посторонних. Вы должны отдавать себе отчет, что эти вещи имеют две стороны и наши антропософские друзья внутри этой школы и за ее стенами должны видеть свою задачу в том, чтобы несколько приоткрыть глаза тем, кто может ступить на неверный путь. Самое благородное часто таит в себе и самые большие опасности. Здесь не может быть места легкомыслию. Прежде чем это религиозное обновление не пройдет всех испытаний на правоту и истинность, не может быть и речи о большем или меньшем уважении к человеку из-за одного только отношения его к этому движению.

Самое лучшее, если мы сначала учредим культ для детей, учредим со всей возможной сердечностью и теплотой, если мы сделаем все возможное, чтобы к нему возникло серьезное отношение, но без тяжести и нарочитости; однако, с другой стороны, будем совершать его так просто, как это только возможно.

Х: Мы обсуждали некоторые вопросы, по поводу которых мы хотели бы посоветоваться. Из уроков иностранного языка возник вопрос по поводу музыкально-речевого и пластико-живописного потока. В курсах часто об этом заходит речь.

Д-р Штейнер: Еще больше содержится в маленьком цикле из 4 лекций, прочитанном мною в сентябре 1920 года.

Если вы не против, я напомню основные моменты, поскольку я полагаю, что там содержится все и вам только останется это конкретизировать.

По поводу преподавания современных иностранных языков: когда методики одинаковы, тогда воздействия на ребенка компенсируются, поскольку, благодаря преподаванию французского языка, в голове ребенка происходят процессы умирания, столь же интенсивные, как и процессы в системе обмена веществ, инициированные в результате изучения английского языка. Трудность наступает в тот момент, — и это мне стало теперь ясно, — когда некоторые ученики лишаются английского языка. С социальной точки зрения это неестественно; этого не должно быть, но ничего другого нам не остается. Мы не

212

можем изучать английский язык и древние языки одновременно. Но на нынешней стадии развития два современных языка невероятно компенсируют друг друга. Так, например, если бы вы посетили сегодняшний урок французского у г-на Боя, то вы услышали бы, как он преподавал своим тихим слушателям нечто чрезвычайно важное. Французский язык проглатывает все *s*. Говоря *Aisne* (= Эн), *s* проглатывают. В английском же, наоборот, есть тенденция во многих случаях произносить незаметное скромное *s*. Особенно полная компенсация, при применении одинаковой методики, налицо между 9 и 10 годами. До этого времени хорошо бы как можно меньше и позже затрагивать французскую грамматику. Напротив, в возрасте 11 или 12 лет при изучении английского языка неплохо было бы все время обращать внимание на теорию, на грамматику или синтаксис. Так строится преподавание. Я хотел сначала предварительно коснуться этих вещей, чтобы услышать, как они работают на уроках.

Вопрос о ступенях в преподавании иностранного языка.

Д-р Штейнер: Ступени существуют. Интересно было бы рассмотреть этот вопрос в связи с другими. Я планирую написать статью о книге Дейнхардта, посвященной первым элементам эстетического принципа в преподавании. Конечно, Шиллер и даже Дейнхардт несколько перегнули палку. Но основная мысль понятна.

Было бы хорошо, если бы одновременно можно было упомянуть эту книгу в контексте издательства. Кто-нибудь из учителей мог бы написать продуктивную критику, опираясь на Шиллера. Вы еще не знакомы с этой книгой? Штеффена попросили написать предисловие, но он нашел книгу ужасающе скучной. Но это только из-за страшно длинных и сложных предложений. Австриец ощутит их вкус. При чтении некоторых можно прямо-таки сломать шею. Штеффен не смог этого выдержать.

Х: Мы считали, что из таких вещей можно было бы составить учебник.

Д-р Штейнер: Это было бы здорово.

Х: спрашивает о методике постановки вопросов.

Д-р Штейнер: Об этом упоминается в циклах.

Х: спрашивает о обязательном преподавании английского в старших классах.

Д-р Штейнер: У детей могут быть факультативные уроки английского.

Х: ставит математический вопрос.

Д-р Штейнер: Я с удовольствием отвечу, если вы попытаетесь применять эти вещи не слишком педантично. Если вы осмыслите всю гибкость этих законов, то вы поймете, что здесь нет места педантизму. В пространственных вопросах обывательская точка зрения особенно разрушительна.

Ставится вопрос о человеческом ухе.

Д-р Штейнер: Косточки внутри уха: стремя, молоток, наковальню — можно рассматривать как некую конечность, как руку или ногу, ощупывающую барабанную перепонку. Своего рода чувство осязания для понимания тона. Улитка, наполненная жидкостью, — это метаморфизированный кишечник уха; в



нем живет чувство тона. В евстахиевой трубе действует то, что заведует внутри человека осмыслением речи и что как воля противостоит пониманию. В трех полукруглых каналах тон в основном удерживается, сохраняется; это звуковая память. Каждое чувство — это по сути весь человек.

Все эти вещи говорятся мною здесь в таком назывном порядке в основном для того, чтобы подвинуть людей типа Швеша или Баумана на осмысление своих переживаний и написание книги. Сегодня утром они высказывали нечто подобное. Нужно только специфицировать. Для них это понятно.

Высказывается просьба о том, чтобы г-н Штейнер после Рождества открыл новое здание.

Д-р Штейнер: Это трудно. Там не уместятся все классы. Достаточное количество останется в бараках, и если теперь сделать из переезда особое празднество, то в детях останется некое чувство, которое может даже перевесить торжественный характер церемонии. Мы должны смотреть на дело с психологической точки зрения; ситуация такова, что мы проводим праздник открытия, а затем оставляем большое число детей в бараках. Освятить зал, это куда ни шло. Целое же здание может вызвать нехорошие чувства. Можно открыть спортивный зал.

Я хочу нарисовать Ляйзганга философом. Нужно сделать из него карикатуру философа. Он — обычный пустобрех. Совершенно бессмысленно говорить о нем с точки зрения качества его философствования. Что должен уметь философ? Он должен уметь работать с фактами. Но в данном случае все фактические данные ложны. Вы можете указать ему, что он приводит неверные факты.

Если человек так философствует, ну что ж. Я не могу себе представить, к чему такой человек вообще пригоден. Придумывать остроумия для газет; но для этого у него слишком мало остроумия.

Конференция от 9 декабря 1922 года, суббота, 16 часов

Д-р Штейнер: Первое, что кажется мне важным, — это услышать от вас ваши впечатления о работе по новому расписанию. Какая тут ситуация?

Х.: Письмо одного из родителей указывает на ухудшение расписания.

Д-р Штейнер: Такие настроения относятся к делу. Вопрос только в том, как могло случиться, что мальчик в 4-м "А" классе находится в школе до 6 часов 50 минут.

Х.: Один урок иностранного языка пришлось перенести на послеобеденное время, а за ним поставили рукоделие.

Х.: В целом нет никакого ухудшения.

Д-р Штейнер: Я надеюсь. В результате число уроков не увеличилось, а уменьшилось. Преподавание сконцентрировалось.

Х. по поводу свободных уроков.

Д-р Штейнер: Если бы у нас было больше учителей, мы смогли бы избавиться от этих свободных уроков. Что в это время делают ученики?

Х.: Сидят в классе под наблюдением. Старшие предоставлены сами себе.

Д-р Штейнер: На такое письмо следует ответить, указав на преимущества нового расписания. Должны же быть и преимущества.

Х.: В 8-м "А" и 8-м "Б" классах заметны только недостатки.

Д-р Штейнер: Что же там такого особенного? Число уроков не увеличилось.

Х.: Основной недостаток носит временный характер, пока после обеда проходит эпоха ручного труда.

Д-р Штейнер: Все это ведь только на самые холодные и темные зимние месяцы. Преподавание начинается в 8.30. Я всегда выступал за экономию. Мы можем написать, что если родители предоставят в наше распоряжение необходимое освещение, то мы можем начинать и в 8. В таких случаях нужно советоваться с родителями. Вопрос, чего хочет родительское большинство. Мы могли бы начинать на полчаса раньше, был бы свет.

Можно провести опрос родителей, разъяснив им новые принципы составления расписания. Главная жалоба, содержа-

щаяся в письме, состоит в том, что отец не видит своего сына. Сын приходит домой иногда в полвосьмого. Нужно провести опрос. Можно спросить у этого родителя, готов ли он нести расходы, если мы решим начинать на полчаса раньше.

Учитель физкультуры: Дети спрашивают, нельзя ли проводить урок физкультуры рано утром, с 7.30 до 8.30?

Д-р Штейнер: Тогда они придут уставшими на главный урок. Не слишком уставшими, но все же уставшими, как после обычного урока.

В случае неудовлетворенности со стороны детей нужно с ними разговаривать. В случае родительской неудовлетворенности нужно устраивать опросы. В случае учеников важно, чтобы они поняли и приняли соображения учителя. Куда мы придем, если ученики перестанут разделять намерения учителей? Тут очень важно прийти к согласованной позиции. Необходимо стремиться к гораздо более тесному взаимодействию и к "созвучию" между учителями и учениками, чтобы ученики были готовы пойти за своих учителей в огонь. Мне очень горько, когда этого не происходит.

Х: Можно было бы улучшить расписание, переместив ручной труд в первую половину дня.

Д-р Штейнер: Если это возможно, так и сделайте.

Странно, что ученики критикуют расписание. Отчего?

Х: Дети слишком многое подвергают критике.

Д-р Штейнер: Этого не должно быть. В целом самое важное — не терять контакт с детьми. Я думаю, в каждом расписании будут свои положительные и отрицательные стороны. Если в целом существует контакт между учителями и учениками, то расписание не будет приводить ни к каким проблемам. Но я хотел бы услышать теперь и мнение учителей. Что показала практика? Родителей можно опросить. Критику школьников мы игнорируем. Но я хотел бы услышать и мнение учителей.

Высказывается целый ряд учителей.

Учительница рукоделия: Нельзя ли сделать в старших классах рукоделие для мальчиков факультативным? Девочки спрашивали, нельзя ли удалить мальчиков. Мальчики, которые с самого начала учатся в школе, в целом охотно работают, чего нельзя сказать о вновь пришедших.

Д-р Штейнер: Что же делать? Мы включили рукоделие в учебный план, не предусмотрев возможности выбора. Рукоделие по выбору невозможно. Как вы предлагаете это осуществить? Тогда нужно превратить в принцип такую ситуацию, когда дети ходят только на те уроки, которые им нравятся.

Можно варьировать внутри урока. У нас в этом смысле неплохие возможности. Можно давать ученикам различные задания, никакого единообразия не требуется. Начиная с 8-го, 9-го классов можно, скажем, давать мальчикам и девочкам разные задания. Если мы сделаем рукоделие по выбору, мы сломаем наше расписание.

Х: Я хотел попросить сделать факультативными уроки стенографии. Дети не выполняют домашние задания.

Д-р Штейнер: Очень жаль. Во сколько начинается урок? В 10 часов. Не могу себе представить, почему бы им это не должно нравиться.

Во многих случаях мы не вполне отдаем себе отчет в том, насколько наша методика и наш учебный план отличаются от расписания и учебного плана обычной школы. Теперь, после того как я имел возможность часто бывать в классах, я могу сказать, что результаты применения того, что в мире называется "методикой вальдорфской школы", налицо. Как только начинает работать методика вальдорфской школы, появляются результаты, дающие право на сравнения с остальными школами. В тех случаях, когда результатов нет, нужно, в сущности, задать себе вопрос: а действительно ли мы используем именно методы вальдорфской педагогики? Или, может быть, мы неосознанно игнорируем их?

Я не хотел бы быть слишком строгим. Но часто мы впадаем в обычную школьную рутину. Там, где вальдорфская методика применяется, там видны результаты. Даже если результаты в изучении иностранных языков и не всюду одинаковы, все же это результаты. Очень неплохие результаты в том, что называют «чистописанием и каллиграфией». В случае математики у меня порой возникает чувство, что здесь вальдорфской методикой и не пахнет.

Итак, я полагаю, нам необходимо все время ставить перед собой вопрос, как мы должны работать в новых условиях. Конечно, когда в конце учебного года треть класса можно провалить на экзаменах и оставить на второй год, тогда работать легче. Мы же должны тащить их дальше. Это и есть новые условия. Когда же мы думаем в старом стиле, когда же мы мерим все старой меркой, тогда мы не продвигаемся дальше. Тогда и ученики будут проваливать экзамены. Одно без другого немислимо.

С другой стороны, нужно подумать о следующем: задания, даваемые на дом, должны выполняться с удовольствием. В этом должна быть потребность. Учитель в государственной школе, работающий методами принуждения, действующий в стиле рабовладельца, находится в совершенно другой ситуации. Ребенок не выполняет задание и — наказывается. Ученики разбегутся от нас, если мы будем действовать в стиле обычной школы. Мы должны прийти к тому, чтобы ученики выполняли задания с удовольствием. Но работы аккуратные, не правда ли?

Иногда мне кажется, — именно по этой причине я так много занимаюсь вопросом разгрузки учителей, — что учителям не хватает свежести, а урокам полета. Полет и живость неотделимы от наших уроков; от них зависит очень многое. Если ученик не выполняет домашних заданий, нужно подумать над тем, что бы такое ему задать, дабы он вошел в пред-

мет. Стенография — это такой предмет, которому можно учиться шутя. Без больших домашних заданий. Я, к сожалению, не могу поприсутствовать на уроках и посмотреть, по какой методике вы обучаете детей. И как вы объясняете им стенографию?

Х.: Я прочел вводную лекцию по истории вопроса и затем преподавал им гласные.

Д-р Штейнер: Вы многого достигнете, если, преподав ученикам звуки, вы одновременно дадите им знаки сокращения. Это связано с тем, что мы должны преодолеть. Что значит это “нежелание” учеников?

Х.: Одна ученица говорит, что ей не нужна стенография. Я, мол, хочу заниматься только искусством.

Д-р Штейнер: Одно должно поддерживать другое. Для чего мне нужно то или иное, такого не должно быть. Преподавание должно основываться на том, что я говорю ученику: “Смотри, если ты хочешь стать художником, то тебе понадобится множество вещей. Ты не должен думать, что можно быть просто художником. Нужно будет научиться многому такому, что прямо с искусством не связано. Будучи художником, ты, может быть, должен будешь много раз пользоваться стенографией. Был такой поэт, Гамерлинг, который как-то сказал, что он не смог бы удержаться в жизни, если бы не владел стенографией”. Мы должны так построить наше преподавание, чтобы слова учителя тотчас же срабатывали. Это просто должно присутствовать. Стенографию мы начинаем преподавать в 10-м классе. Ученики должны быть уже достаточно развиты, чтобы понимать без всех этих объяснений, для чего требуется то или иное.

Х.: Ученики спрашивали еще до начала курса. Некоторые изучали уже другую систему.

Д-р Штейнер: Это реальное расслоение. Если есть достаточное число учеников, которые уже знакомы с иной системой, то нужно организовать для них специальный курс.

Вопрос о визите англичан.

Д-р Штейнер: Здесь многое зависит от того, сможем ли мы вообще создать атмосферу визита, сможем ли мы предстать перед гостями в таком свете, который продемонстрирует наше гостеприимство как нечто реальное. Не правда ли, принимая гостей из Германии, мы не особенно заботились об этом. Англичане будут страшно разочарованы, если их принять так, как это обычно делается в вальдорфской школе. Я не хочу советовать вам заняться во время свободных уроков правилами хорошего тона, но есть же и естественные правила. Беседа в педагогической коллегии и прием гостей — это разные вещи. В первую очередь необходимо почувствовать себя принимающей стороной. Я имею это в виду не только во внешнем, но и во внутреннем смысле. Нужно создать настроение, которое позволит гостям почувствовать все особенности нашего преподавания. Иначе они уедут и не получат никакого впечатления. А какое они получают впечатление, зависит от того, как мы их примем. Это первое. Второе: мы должны попробовать сделать все максимально рационально. Чтобы мы не принимали в одном классе сразу по тридцать человек. Они не должны быть простыми зрителями.

Раньше, когда в Лондоне проходил конгресс Теософского общества, организаторы учреждали “комитет смеха”. Когда мы в Мюнхене проводили в 1907 году конгресс, можно было пережить самые разные вещи. Там были знаменитости из Теософского общества. И мне было очень неприятно, когда некоторые из этих знаменитостей разъехались с мнением, что немцы — невежливый народ. Я сказал одной из дам-организаторов: “С таким знаменитым человеком нужно все же перекинуться хоть парой слов”. — “Но, г-н доктор, с этим человеком?” Мою просьбу быть вежливой она восприняла как совершенно чрезмерное требование. Она считала, что с человеком, который тебе несимпатичен, нужно и обходиться соот-

ответственно. В данном случае мы не имеем права так поступать, иначе стоило бы отклонить просьбу о посещении, что также не совсем ловко.

Х.: Мы думали, что в одном из классов мы накроем чай. Подготовлены печатные материалы.

Д-р Штейнер. Это очень хорошо. Но я имею в виду больше настроение. Можно, конечно, сказать, чтобы эти люди вообще не приезжали. Но мы не можем чинить препятствия этому визиту. Они хотят увидеть особенности методики. И вот случай представился.

Порой, когда что-то говорится, создается такое впечатление, как будто человек хочет стряхнуть утреннюю росу с цветка. В лекции все очень легко высказать. Но что касается конкретных вопросов, то такие высказывания приобретают часто слишком обывательский оттенок. И отсюда впечатление стряхиваемой с цветка росы. Все дело в том, какое возникает впечатление: как будто бы вам хотят сделать что-то слишком приятное или слишком неприятное. Итак, я хочу сказать, — и это не будет звучать похвалой д-ру Б., — что д-р Б. считает нужным в тот момент, когда я нахожусь в классе, обратить мое внимание на отдельные детали. Д-р Ш., вас я также не собираюсь хвалить. Но я не считаю, что уроку вредит, когда внимание гостей обращается на то или иное. В моем случае в этом, пожалуй, нет необходимости. Но я убежден, что для посетителя это очень существенно. Для него важно находиться в классе и понимать, что происходит. Не слишком понятливые англичане просто не обратят на многое внимания, если им прямо не сказать, на чем основывается то или иное. Если вы просто будете вести в их присутствии урок, они ничего не заметят. Вы должны со всей силой обращать их внимание на особенности вашего преподавания.

Преддущий посетитель не увидел здесь и намека на вальдорфскую школу. После своего визита он привез домой един-

ственное убеждение — в том, что методика его английской школы очень хороша. У него не возникло никакого иного впечатления, кроме того, что в своей английской школе он все это уже давно имеет. Не следует думать, что люди все замечают. Что-то не заметили пока даже все учителя! Конечно, многое происходит как в обычной школе, даже у наших учителей. Вот что я имею в виду. Ничего другого.

Нужно попытаться устроить для них на Ландхаусштрассе торжественный чай. Иначе англичане уедут из Штутгарта и скажут, что так и не увидели общества; были, мол, одни лекции. В Англии чтение лекции воспринимается как побочная деятельность. При этом руки можно не вынимать из карманов. Большинство лекций в Англии имеет характер длинных высказываний. Они должны ощутить здесь то странное обстоятельство, что немец на лекции говорит нечто особенное по отношению к обычной жизни. И постепенно у них просыпается к этому уважение. Ни один англичанин неспособен понять сущность немца. Они не понимают, как это в лекции можно видеть что-то такое, с чем сочетаются убеждения человека. Для них это просто длинный монолог в беседе. Но праздничность, торжественность они понимают прекрасно. Это заметно во всем. Мы должны, — не подражая англичанам, тут нет нужды ни в каком подражании, — мы должны вызвать у них чувство, что мы не просто здесь прозябаем, но что мы что-то делаем. В этом все дело. Большого и не требуется, большего в результате четырнадцатидневного визита и не достичь. Люди должны испытать уважение к вальдорфской методике. Но нам необходимо поработать над этим. Вы не должны забывать, что нет никакой возможности выразить в английской речи понятие “мещанин”. Специфику мещанства англичанин выразить не может. Самое главное, самое сокровенное не удастся выразить в собственном языке. Немцы столь многое заимствовали из Англии, что почти неспособны выговорить слово “мещанин” с нужным смыс-

ловым оттенком. Из вальдорфской школы нужно изгнать всякое мещанство.

Х.: Нужно ли уже сейчас начать готовить детей?

Д-р Штейнер: Это кажется мне неправильным. То, что я сказал, я сказал для внутреннего пользования. Вовне этот визит должен рассматриваться как нечто само собой разумеющееся. Только не готовить! Нужно делать такие дела как бы между прочим. Люди не должны ничего заметить: ни в коем случае нельзя вызывать ощущение, что все подготовлено и срежессировано; наоборот, все должны думать, что нас это вовсе не заботит. Ни в коем случае никакого внешнего внимания на подготовку. Как можно меньше.

Х.: Не возникнет ли несоответствия с тем, что дети слышат дома?

Д-р Штейнер: Я был в школе одного господина, который будет в числе гостей. Я прошел через все классы в школе м-ра Гладстона. Дети знали, что я немец, так же как здешние дети будут знать, что их гости — англичане. Но я был хорошо принят.

Х.: Я бы попросил английского посетителя что-нибудь рассказать.

Д-р Штейнер: А я бы скорее рассказал сам. Вы ведь понимаете, что их должны интересовать все уроки, кроме английского. Я бы самым вежливым образом дал понять, что меня не слишком удручает мнение гостя о моем уроке. Все, что он может высказать, могу высказать и я, если окажусь в Англии на уроке немецкого языка. Не особенное внимание, а ощущение визита. Люди скорее чувствуют себя в гостях, когда все происходит естественно, опирается на обычный ход вещей, чем когда они видят, что все заранее подготовлено. Когда мы устроим чай на Ландхаусштрассе, у них должно возникнуть чувство, что у нас так принято. Пока мы слишком бюрократы. Мы же должны стать скорее гражданами мира, чем бюрократами. Для школы самое страшное — это бюрократия. В вальдорфской школе ей не должно быть места. В сущности,

мы не должны показывать ничего иного, кроме того, что есть. Все остальное это “как”.

Я буду здесь снова 8 и 9, а может быть, и 10 января. Я подумываю над тем, не прочесть ли небольшой педагогический курс для учителей, который будет посвящен отдельным моментам музыкальной эстетики и музыкальной педагогики.

Вопрос о “Парсифале” в 11-м классе.

Д-р Штейнер: На уроках религии и на уроках истории самое главное — это рассмотреть существенное. Вопрос в том, как рассматривать в том и в другом случае. На уроках религии основной акцент следует сделать на том, чтобы показать, как, например, в случае Парсифаля особенно сильно выступают три ступени: во-первых, известная безгрешность человека, когда он пребывает в состоянии глупости, во-вторых, сомнение сердца, в-третьих, внутренняя уверенность и твердость: достигнутое должно быть достигнуто.

Вот что является основным материалом уроков религии и вот с какой точки зрения следует рассмотреть все сказание, показав, что во времена Вольфрама в душах самых широких слоев общества жило убеждение, что человек имеет в своей душевной жизни эти три ступени и что все произведение было правильной формой показа развития человеческой души. Можно говорить о параллелизме, о практической одновременности Вольфрама и Данте; про то, что у Данте все совсем иначе. Если углубляться в это, то этим ступеням нужно дать религиозную окраску.

На уроках литературы и истории следует обратить внимание на то, как произведение вытекает из всего предыдущего и переходит в позднейшее. Каким образом миряне в IX, X веках по сути в полной наивности следовали за просвещенным священством, причем следовали с полным правом. Каким образом, после того как миряне пожелали сами соучаствовать в том, что давалось священниками, выступает проблема

Парсифаля. Как даже в таком сословии, из которого происходит Парсифаль, человек, мирянин, совершенно особенно противостоит священнику. Он еще не умеет писать. Но во внутренней душевной жизни он принимает активнейшее участие.

Вольфрам — это исторически очень интересное явление. Весь этот переход, когда Парсифаль еще не умеет писать, внешнее образование еще совершенно не коснулось его, но душевное переживание присутствует в полной мере. А писателем является клирик, то есть тот, кто умеет писать. В “Фаусте”, еще в XVI веке, звучит: “Я умнее всех докторов, магистров, писателей и священников”. Писатели — это клирики. Именно они причастны внешней учености. Ситуацию изменило только изобретение книгопечатания. Культура Парсифаля — это предтеча будущей культуры книгопечатания.

Затем следует углубиться в язык. Можно поразмышлять над тем, что в “Парсифале” такие обороты, как “жить в темноте, в невежестве”, носят еще совершенно наглядный характер. Во времена Гёте невежество воспринимается как кокетство. Гёте говорит о вилянии хвостом, и тем самым выражено сомнение; но в “Фаусте” это прочитывается исключительно как виляние хвостом. Тот факт, что здесь кроется сомнение, некая раздвоенность, что хвост указывает то в правую, то в левую сторону, больше уже не ощущается. Душевное, которое во времена Гёте было еще конкретным, стало абсолютно абстрактным. Это связано с тем, что Гёте затрагивает проблему Парсифаля в своих незаконченных “Тайнах”. Это абсолютно та же самая проблема, и можно действительно перейти к тому, как эти вещи менялись.

Почему бы не взять гетевскую “Сказку о зеленой змее и прекрасной лилии”. Вероятно, вы это уже делали. Почему бы не обратить внимание на то, что история с королями выступает и в “Химической свадьбе” у Валентина Андреа, где вы также встречаетесь с образами королей. Если вы углубитесь в это,

вы увидите, что совершенно естественно вы приходите к взаимосвязи со сказаниями о короле Артуре и о Граале. Вы выявляете эзотерическую сторону сказаний о Граале и об Артуре и понимаете всю внутреннюю задачу культуры, когда видите, что рыцарство “Круглого стола” поставило перед собой цель разрушить царившее невежество, невежественное суеверие людей, а Граалем поставлена цель углубить внешнюю жизнь и сделать ее духовной. Существует возможность внутренне углубить “Парсифаля” и, с другой стороны, представить его в контексте эпохи. Указания вы найдете в циклах, где они есть также и по поводу “Бедного Генриха” с его мотивом жертвенности. Но и это произведение может быть освещено исторически. Нравственное восприятие мира соединялось с физическим восприятием. И это в последующие века исчезло. В XV веке такое произведение, как “Бедный Генрих”, уже не могло быть написано.

Затем я провел бы сравнение между Парсифалем и Симплицием фон Гриммельсхаузенем. Во времена последнего проблема Парсифаля могла рассматриваться уже только юмористически. Форма у Симплиция еще присутствует.

Но, продвигаясь дальше, к настоящему, можно увидеть, что все это совершенно теряется. И тем не менее нужно приоткрыть завесу. Было бы хорошо приоткрыть хотя бы некоторые вещи. Возьмите обучение Парсифаля, наставление, полученное им от Гурнеманца. Сразу же возникает вопрос, что такое Гурнеманц в XIX веке? Это Траст в “Браке” Зюдермана. Там мы встречаем Траста и неопытного дурачка, Роберта, вот истинная фигура Гурнеманца. Затем можно указать, что Роберт — это своего рода Фауст, только переведенный на язык нелепостей, а Траст — своего рода Мефистофель. Зюдерман все перевел на язык нелепостей. Тут перед нами прекрасный повод показать всю степень поверхности, которая выявилась при переходе от средневековья к нашему времени.

Вопрос, почему в “Тайнах” речь идет о 12 религиях?

Д-р Штейнер: По той же причине, по которой во время одной из своих берлинских лекций я говорил о 12 мировоззрениях. Гёте не интересовал поиск этих двенадцати религий. Он знал, что эти двенадцать религий связаны со знаками зодиака, и поэтому говорил о двенадцати; он априори предполагает существование 12 религий. Я с большим удовольствием придерживаюсь гётевского взгляда. Как только начинаешь проводить параллели, сразу же впадаешь в мещанство. Достаточно числа. Затем можно приводить примеры. Но нет нужды впадать в излишнюю эмпирику.

Есть также только 12 согласных, все остальное — это варианты. Это не заметно ни в одном языке, кроме финского. Там только 12 согласных. Так можно рассматривать эти вещи.

Х.: Как обходиться с проблемой Квинзора, содержащей трудные для рассмотрения в классе моменты?

Д-р Штейнер: Этого следует избегать. Вы можете сделать одну важную вещь. Вы можете рассмотреть “Парсифаля” Вагнера и при этом избегать всех сомнительных мотивов; этим вы достигнете того, что позже опущенные места будут восприниматься с гораздо большей внутренней чистотой, чем сейчас.

Х.: Я хотел бы попросить вас сказать несколько слов о методике.

Д-р Штейнер: Не понимаю ваш вопрос. Разве дело в самом предмете? Вы рассказали ученикам о самых разных вещах. Все дело в предмете. Вы держали себя так, чтобы ученики все более и более вели себя соответственно, и, как следствие, вы посадили коллегию за парты, а учеников превратили в учителей. Все это связано с теоретизированием. Вы должны смотреть на вещи гораздо проще и естественнее. Если вы говорите, что мы должны спрашивать учеников, когда хотим узнать, что нам делать, это конец. Таких вещей более делать нельзя.

Х.: В результате рассмотрения “Песни о Нибелунгах” в 10-х классах у меня возникает чувство скорой катастрофы, поскольку я ничего не понимаю в языке этого произведения.

Д-р Штейнер: Тогда, видите ли, трудно говорить об общих принципах. Дело именно в частностях. Я полагаю, что правильно рассмотренный языковой аспект, всегда интересует школьников. Школьников всегда интересует то, что вырастает из организма языка. Тут много пользы может быть от взаимодействия учителей. Например, г-н Бой рассказал в своем классе очень интересные вещи, и они были интересны ученикам, притом что множество ученых-филологов таких вещей просто не замечает. Такие вещи, пусть даже и правила, очень интересны школьникам. Но говорить по этому поводу *в общем* очень трудно. Все что я хотел сказать, я уже сказал в моем курсе о языке. Там я говорил и о частностях. Говорить *в общем* нет возможности. Здесь можно очень многое сделать, если наладить обмен между теми, кто понимает в этих вещах, и теми, кто в них несведущ. В этом направлении должна начаться совместная работа. Жаль, что есть специалисты, а другие не пользуются их знаниями. В педагогической коллегии можно наладить более тесное взаимодействие.

Х: Я не знаю средневерхненемецкого.

Д-р Штейнер: Не могу сказать, важно ли это. Я знал одного профессора, который читал лекции о греческой философии, но не мог читать в подлиннике Аристотеля. Все дело в том, чтобы погрузиться в организм языка. Кто вообще сведущ в средневерхненемецком? Другие учителя могут помочь вам.

Х: Я не могу красиво прочесть отрывок.

Д-р Штейнер: Не все сразу могут читать подлинник. Он окрашен разными диалектами. Мы все говорим на различных диалектах верхненемецкого. Главное, не говорить так, как говорит на верхненемецком австриец.

Х: Вы имеете в виду, что нужно читать из подлинника только отдельные отрывки.

Д-р Штейнер: "Парсифаль" Вольфрама для школьников слишком скучен. Среди них находится один, кто переводит всем остальным. Может так случиться, что вы пишете в Париж, зака-

зывая себе нужную книгу, которую вы, однако, быстрее получите, одолжив ее у г-на Б.

Х.: Можно исходить из этимологии.

Д-р Штейнер: Я вообще хотел бы, чтобы в отношении языка содержательно-формальная сторона превалировала над формально-грамматической. Это касается всех языков. Очень интересно рассмотреть, например, такое слово, как "saelde". Или "zweifel". Об этом можно очень много сказать. Например, о "saelde", связанном с всей душой.

Х.: Не мог бы г-н доктор сказать несколько слов о духовно-научной стороне?

Д-р Штейнер: Вам нужно только открыть "Как достигнуть познания высших миров?" О литературной проблематике в последнее время довольно много издано, например дорнахские лекции, очень заинтересовавшие Штеффена.

Х. спрашивает о периодизации преподавания искусства на отдельных ступенях. Я прихожу в понедельник в 9-й класс. Я буду рассказывать о мотивах в черно-белом рисунке Дюрера.

Д-р Штейнер: Это вполне можно сделать. Вы действительно думаете, что все эти предметы в "Меланхолии" Дюрера следует рассматривать как атрибуты? Я полагаю, что различие между Дюрером и Рембрандтом состоит в том, что Рембрандт решает проблему светло-темного просто как проблему светло-темного как такового, тогда как Дюрер решает эту проблему, стремясь показать ее на различных предметах. Поэтому все многочисленные предметы "Меланхолии" — это не просто предметы, они присутствуют для полноты решения поставленной проблемы светотени. У Дюрера я вижу поставленную следующую проблему: как ведет себя свет, отражаясь от различных предметов. У Рембрандта проблемой является взаимодействие светлого и темного. Вот что я имею в виду. Рембрандт никогда не поставил бы таким образом проблему "Меланхолии". Он поставил бы ее в гораздо более абстрактном виде; Дюрер же сделал это более конкретно. В

этом смысле я полагаю, что основную нить можно провести очень тонко.

Х.: Я хотел бы поставить на уроках проблемы "север — юг" и "запад — востока".

Д-р Штейнер: На уроках можно показать контраст светотени Рембрандта и живописи "южного искусства". Конечно, обратив внимание, что Рембрандт затронул проблему светотени только качественно, можно указать на то, что пространство является у него только поводом к живописному решению поставленной задачи, в то время как скульптура занята исключительно проблемой пространства, и таким образом перейти к скульптуре. И тогда самое лучшее перейти к французской скульптуре позднего классицизма. В скульптуре рококо — разумеется, нужно брать лучшие образцы рококо — перед вами крайний скульптурный противоположный Рембрандта. На примере рококо можно показать, насколько отлично от живописи Рембрандта действует светотень в скульптуре. Нужно всегда указывать на то, что все же рококо, хотя, может быть, с художественной точки зрения оно менее ценится рядом специалистов, чем барокко, все же является вершиной художественного развития.

Х.: Нужно ли указывать на различные художественные этапы?

Д-р Штейнер: Я бы указал на то, как по-разному проявляются эти этапы в различных областях. Интересно показать, как во время, когда жил и работал Дюрер, в Голландии происходило нечто совершенно иное, непохожее на Рембрандта. Различные эпохи в различных местах.

Я сделал бы так, что в 9-м классе я начал бы, исходя из состояния класса. И чем дальше, тем сильнее я разрабатывал бы различные этапы. И в 11-м классе на повторении я работал бы уже со сложившимся представлением об этапах.

Х.: Мы предлагали начинать преподавание иностранных языков в самых младших классах с глагола. С 4-го класса заниматься грамма-

тикой. С 9-го класса должно происходить в основном повторение и работа над литературой.

Д-р Штейнер: Начинать с глагола — это правильно. Предлог — очень живая часть речи. Начинать с существительного — неправильный ход. Об этом мы еще поговорим. Именно этим вопросом я хотел бы заняться, когда соберутся все, кто преподает иностранные языки. Н. сегодня отсутствует, а у него на уроке произошло сегодня нечто такое, что непосредственно связано с обсуждаемым предметом — отношением между глаголом и существительным применительно к процессу преподавания. Затем вопрос, что отделяется от глагола, когда он становится существительным. Когда глагол превращается в существительное, отделяется гласный звук и происходит процесс “овнешнения”, процесс “осогласнения”. В английском языке каждый звук может быть глаголом. Я знаю одну даму, которая превращала в глаголы все, что угодно. Я имею в виду, что, когда кто-то говорил “Ага!”, эта дама говорила: “Он проагакал.”

Я надеюсь, мы вскорости разберемся со всем этим.

Конференция от 17 января 1923 года, среда, вечером

Высказывается просьба одного учителя, чтобы д-р Штейнер предварил конференцию неким вступительным словом.

Д-р Штейнер спрашивает по поводу преподавания физкультуры.

Учитель физкультуры: Мы пытались одновременно заниматься в одном и том же помещении. В случае 3-го класса занятия шли кое-как, в случае 6-го класса они становились невозможными. Оба класса из-за тесноты зала становились неуправляемыми. Нам показалось невозможным продолжать в том же роде. Кроме того, время от времени спортивный зал используется для занятий эвритмией.

Х: Для нового маленького эвритмического зала у нас нет еще инструмента.

Д-р Штейнер: Но это все временно.

Учительница эвритмики: Для некоторых классов новый эвритмический зал слишком мал, и поэтому мы занимались в спортивном зале.

Д-р Штейнер: Так называемый маленький эвритмический зал довольно велик. Это никакой не маленький зал, это — большой зал. Все, что превышает его по размерам, слишком велико для уроков эвритмии. Преподавание эвритмии не может протекать плодотворно, если вести уроки в огромном помещении, не правда ли?

Факты говорят о том, что вам настолько нужен спортивный зал, что в нем не могут происходить уроки эвритмии. Этот зал задумывался как спортивный зал; поэтому вполне оправданно проведение там именно уроков физкультуры. Где же их еще проводить?

Что касается двух первых классов, то пока мы ничего не можем здесь сделать, но в будущем мы поступим так: настоящая физкультура для первых классов — это слишком рано; поэтому с ними нужно проводить систематические игры. Эти систематические игры мы должны ввести сразу же, как только переведем дух, а в 3-м классе можно будет перейти от игр к настоящей физкультуре. Дети должны двигаться, по-настоящему двигаться.

Учитель физкультуры: Можно, не увеличивая количества часов, просто преподавать в 1-м и 2-м классах по одному уроку.

Д-р Штейнер: Вы преподаете в 3-м классе 2 часа.

Как обстоит дело с эвритмией в различных классах?

Учительница эвритмики: 1—5-й классы имеют по одному уроку, 6—11-й классы — по два урока.

Учитель физкультуры: Большое число уроков в 10-м, 11-м классах привело к тому, что параллельно эпохе ручного труда проводится только один урок физкультуры.

Д-р Штейнер: Физкультура, когда теряется один урок, недосчитывается меньшего числа часов, чем ручной труд. Когда бы речь шла о предмете, не предусматривающем результатов собственного труда, тогда можно было бы еще о чем-то

говорить; но поскольку дети на уроках ручного труда занимаются в некотором роде физкультурой, то уж лучше так. Ситуация ведь такова, что физкультура не претендует на более поздние часы?

Х.: Мы можем организовать часы игр.

Д-р Штейнер: У нас нет учителя, и мы не можем теперь даже думать о расширении. Вплоть до конца этого года нам так и так не справиться с перегруженностью учителей.

Учитель физкультуры: О перегрузке в нашем случае нет и речи.

Д-р Штейнер: Пятнадцать часов достаточно. Если вы преподаете пятнадцать часов, то вы должны давать ежедневно два-три урока; для физкультуры это много.

Х.: Мы попробуем помогать друг другу.

Д-р Штейнер: Это правильно. Нужно обратить внимание на следующее. Преподавание физкультуры в такой школе, как наша, должно быть выстроено определенным образом. Но это может произойти только постепенно. Очень возможно, что уже в следующем году мы придем к тому, что преподавание физкультуры в 12-м классе будет построено по-особенному. Пока отношение к нему — как к чему-то второстепенному. Мы должны еще поработать.

Я полагаю, преподавание физкультуры в дальнейшем поставит перед нами ряд трудных задач. Прежде всего, начиная с определенного класса, с уроками физкультуры связано совершенно определенное укрепление человеческого организма, своего рода гигиенический массаж организма. Я полагаю, что теперь вы должны больше ориентироваться на это, больше смотреть вверх.

Для младших классов мы должны разработать игры, больше с дамами. Учителя физкультуры не должны ронять свой авторитет, играя с детьми. Они должны сразу начинать с физкультуры. А не так, чтобы дети думали, что теперь физкультуру им преподает учитель игр. Тем самым я нимало не поку-

шаюсь на важность игры. Если в 1-м и 2-м классах работает учительница игр, она просто не занимается физкультурой. Такой переход вызвал бы в детях нехорошее чувство. Под играми я понимаю подвижные игры.

Затем нужно найти замену на время болезни г-жи Бауман. Из ее уроков половина должна отойти к г-же Фельс, а другая половина — г-же Хузман. Г-же Х. — самых старших, поскольку она более взрослая и образованная особа.

Г-жа Штейнер: Г-жа Х. сначала очень испугалась.

Д-р Штейнер: Я же не хочу, чтобы она забрала себе все уроки, я хочу, чтобы старших обучал более зрелый педагог.

Х.: Титман может освободиться только 1 апреля.

Д-р Штейнер: Нам не остается ничего иного, как только ждать до этих пор. Я очень сожалею об этой перегруженности. Я почувствовал сегодня, насколько вам было трудно сразу же после урока искусства преподавать французский.

Х.: Иначе не получается.

Д-р Штейнер: Это трудно, но ничего пока сделать нельзя. Двадцать пять уроков — это слишком много, но мы должны ждать.

Х.: Из-за раннего окончания учебного года мы теряем восемь учебных дней.

Д-р Штейнер: Мы не выдаем здесь учебный материал. Дело не в числе уроков.

Х.: Нужно ли в 10-м классе на уроках французского выбрать книгу для чтения?

Д-р Штейнер: Уже можно было взять другое чтение. Даже если ученики читают помалу, старую книгу нужно было бы уже прочесть. Вы сами об этом думали? Я имею в виду, не выбрали ли вы уже что-то более краткое, что можно будет закончить в течение двух с половиной месяцев. Я не знаю, но, по-моему, самое лучшее в таком классе — читать биографические вещи. Есть милая книжица "La vie de Moliere".

Г-жа Штейнер: Enfants celebres.

Д-р Штейнер: Я бы особенно советовал что-то биографическое.

Х.: На латыни я читал Ливия. Планируется Сомний Сципион. Я включил Горация и прочту и выучу наизусть одну-две оды.

Д-р Штейнер: Но затем вы ведь возьмете Цицерона?

Х.: На уроках английского в 10-м классе я закончил "Tempest". Теперь я взял отрывки из "Паломничества Чайльд Гарольда".

Д-р Штейнер: Я бы посоветовал читать не отрывки, а нечто целое. Выбор для английского не столь легок. Как только выходишь из эпохи Шекспира, становится непросто.

Хорошо бы почитать в 10-м классе Маколея. Все зависит от рассмотрения. Это ведь тот возраст, когда ученики должны привыкать к характеристике в самом широком смысле. В том числе к биографическим характеристикам, например к характеристике Лютера, все это для пятнадцати лет очень полезно. Для более старшего возраста это уже не подходит; ученикам станет скучно. Напротив, я полагаю, что в 11-м и 12-м классах очень хорошо пройдет чтение Карлейля и Эмерсона. Вальтера Скотта можно посоветовать в качестве основного чтения. Эмерсон и Карлейль для чтения в классе. Эмерсон пишет очень короткими предложениями.

Вопрос об одном из вновь поступающих детей.

Д-р Штейнер: Она может пойти в 9-й класс. На уроках иностранного языка она может совершенно потеряться, это не страшно. Нужно связывать зачисление с наличием квартиры. Нужно все делать умело. Зачем брать на себя поиск квартиры?

Еще двое детей строителей из Дорнаха. В этом случае школьную плату должны платить со стороны стройки. Они же должны позаботиться и о жилье. Нужно найти квартиру, где о них позаботятся. Рабочие на стройке чрезвычайно преданы своему делу.

Одна из учительниц: Если бы я была женщиной и имела квартиру, я бы сама взяла этих детей.

Д-р Штейнер: Скажите лучше, что вы почти мужчина.

Один из классных учителей: Т.М. и О.Н. из 4-го "А" класса должны быть разъединены.

Д-р Штейнер: В случае таких детей многое зависит от привычек. В первые полгода особых отличий не будет, но потом они появятся. Они должны быть разъединены. (*Учительнице, ведущей параллельный класс.*) Т.М. мы предложим вам, с ним легче. Я полагаю, что будет лучше, если им займется вы.

Учитель религии спрашивает, не пострадают ли уроки религии, если он уедет на некоторое время читать лекции?

Д-р Штейнер: Если выстроено взаимодействие, никаких трудностей не будет.

Х: Наше стремление состоит в том, чтобы пробудить религиозное чувство. У некоторых детей возникают определенные трудности. Х. часто разрушает урок. Он не терпит никакого настроения.

Д-р Штейнер: Здесь ничего не попишешь. Может быть и хуже. Нужно использовать это для того, чтобы перейти на серьезный тон.

На вопрос по поводу службы для взрослых учеников:

Д-р Штейнер: Это будет жертвенная служба.

Преподаватель религии задает следующий вопрос.

Д-р Штейнер: Тут нужно вернуться к тому, что мы уже обсуждали. Именно в мировоззренческих вопросах так важно, что наша вальдорфская школа отходит от дискуссий. Здесь все дело в том, что мы должны создать определенное настроение: учитель должен сказать нечто такое, о чем мы не можем судить и что мы не дискутируем. Это по существу, иначе все переходит в совершенно иную область. Дискуссия сводит все на нет. Нужно остановиться на постановке вопроса, а дети, в том числе и в 10—11-м классах, должны осознавать, что они могут задавать вопросы и воспринимать от вас ответы. В таких вещах, в мировоззренческих и религиозных вопросах, это имеет большое значение; в случае преподавателя религии ав-

торитет должен распространяться и на возраст после половой зрелости. Это мы уже говорили по поводу дискуссий. Если же речь идет о том, что ученики ставят и ждут ответа на глубокие вопросы, то на это нечего возразить.

Второе, что необходимо, — это следующее. Старшие ученики все время подчеркивают, что вальдорфская школа не должна быть школой антропософской. И это один из тех вопросов, к которому нужно относиться со всей серьезностью. Нужно пробудить в учениках сознание, что они слышат объективные истины. И если они временами и выглядят по-антропософски, то в этом виновата не антропософия, а это так, потому что это так должно быть, потому что антропософия говорит и об объективной истине. Это не должно перерасти в такую крайность, чтобы люди говорили, что антропософии не место в школе. Мы допускаем ее в школу, если это оправдано делом, если само дело приводит к этому.

В таких вещах, как “Парсифаль”, нужно избегать символизирования. Бауройтер насимволизировал в этом случае даже больше, чем мы. Такое дикое символизирование следует прекратить. Уроки, посвященные “Парсифалю”, должны иметь общемировой, а не узкомонашеский характер. Я планировал сказать об этом. Для детей, конечно, это трудно.

Вы поступаете совершенно правильно, не впадая в символизм и придерживаясь фактов, но без излишней тривиальности. Тут опорой может стать историческое рассмотрение. Держаться фактов, а не символов.

Вопрос об английских учителях, посетивших вальдорфскую школу.

Д-р Штейнер: Остались только дамы. Они были чрезвычайно удовлетворены. Я, впрочем, полагал, что придут гораздо более строгие судьи.

Англичанам гораздо легче дается поддержание дисциплины. Если вы посетите школы для мальчиков, то вы обнаружите там сплошь воспитанных учеников. Это может показать-

ся даже невыносимым. Но если любишь дисциплину, то это прекрасно. Сегодня англичанин в отношении к внешнему поведению склонен к хамству. Все гарантируют, что результат появится в четырнадцать лет. Это оправдывается в школе Гладстона. Я видел, как ученики заходили в столовую. Тут проявляется темперамент народа. Дети тише, чем здесь.

Х: Н.Г. здесь.

Д-р Штейнер: Я не хотел бы даже косвенно иметь хоть какое-то дело с этой семьей. Кроме Н.Г., остальных детей мне жаль.

Мне очень жаль, что гармоническое настроение было нарушено. Перед лицом того, что на известное вам всем безмерное несчастье наслонлось столь многое из так называемой штутгартской системы, я просто не мог пройти мимо, не обратив внимания на все эти вещи, поскольку ситуация действительно становилась катастрофической. И я вынужден заявить, что так и должно было случиться. Если в интересах дела я постоянно вынужден представлять эти вещи в правильном свете, то, поверьте, это необходимо; и вы, я полагаю, видите, что все это не доставляет мне никакого удовольствия. Прямо-таки странно, как на антропософской почве расцветают вещи, — расцветают на почве вальдорфской школы, которая должна сохраняться во всей чистоте, — которые никогда не наберут силу в обычной мещанской жизни. Вы с трудом можете представить себе, как на обычном педагогическом совете учитель заявляет директору: “Пожалуйста, господин директор, скажите нам что-нибудь приятное!” Если не появится определенная самодисциплина, дальше двигаться будет просто невозможно. Мне очень больно, что все именно так; отвлекаясь от того, что я никак не могу понять, что за все этим стоит, кроме обычного бессодержательного топтания. Если бы события двигались в каком-то определенном направлении; но ведь нет — сплошное топтание на месте — я не знаю, что вы себе дума-

ете. Настроение здесь очень натянутое. Нужно же хоть иногда и думать. Задачей вальдорфских учителей должно стать прекращение поисков такого рода внутренних удобств. Все это совершенно немыслимо. Из-за этого в нашу нынешнюю конференцию по необходимости вкрался диссонанс.

В интересах Антропософского общества я должен поставить заслон тем методам, которые вошли в моду начиная с 1919 года. В руководстве Антропософского общества в ближайшее время что-то должно измениться. Вопрос абсолютно горящий, но нужно все обдумать. Было бы хорошо прекратить нынешнюю практику. Было бы лучше, чтобы и вы внесли свой вклад в изменение нынешних порядков. Бессмысленно говорить, что такая совместная работа не имеет никакого смысла — каждый должен работать индивидуально. Если бы сохранилось положение, бывшее на момент 1901 года, для нас сейчас не нашлось бы места. Совместная деятельность развивалась вплоть до начала войны. Нынешнее рассогласование началось в 1919 году, когда появились те практические начинания, по которым разошлись отдельные члены. Из-за этого случилось то, что случилось; Антропософское общество развалилось на клики. Раньше присутствовал некоторый противовес; но теперь Общество развалилось на сплошные клики.

Нельзя работать на своем месте и вести себя отшельником. Вызов врагов, столь явственно прозвучавший в дорнахской катастрофе, должен возродить гармоническое взаимодействие. Учитесь у противников! Наши противники совершенно точно знают и владеют всеми обстоятельствами и относятся к ним гораздо серьезнее, чем члены Антропософского общества. Необходимо, чтобы Общество как таковое превратилось в реальность, а не в бюрократическое скопище стольких-то тысяч человек, не желающих ничего друг о друге знать. Общество должно стать реальностью.

Вальдорфская школа может многое для этого сделать, показав пример гармоничной совместной работы в рамках коллегии. Для этого каждый должен действительно что-нибудь сделать. Здесь начинает играть роль работа каждого в отдельности; каждый должен сам начать действовать. Поиск ошибок у других — это чисто обывательский подход. Если мы хотим впасть в эту ошибку, мы перестанем быть Антропософским обществом. Если не у педагогов, то другого образца антропософской работы взять будет действительно неоткуда. Если учителя не смогут или не захотят воодушевиться антропософской работой, то я прямо не знаю, что ее может спасти. Это действительно необходимо. Дорнахская катастрофа — это кульминация вражеских нападков. Вальдорфские учителя должны показать пример. Это было бы необходимо.

Ставится новый вопрос.

Д-р Штейнер: Я с удовольствием дам свои рекомендации. То, что я в последнее время говорил об антиметодах, относилось к антропософской работе, а не к методике преподавания. Я обратил ваше внимание на то, что должен сказать в этом отношении. Сегодня утром не происходило ничего из ряда вон выходящего. То немногое, что я видел сегодня утром, было удовлетворительно. Я было подумал, что итог неплох. Например, ясно чувствовалось, что в старших классах царит большая серьезность. Тон занятий там также гораздо лучше. В старших классах стало гораздо лучше. Я ничего не могу сказать по этому поводу. Я говорил об антиметодах в той мере, в которой педагоги соучаствуют в общем управлении Антропософским обществом.

(К одному учителю.) Мой дорогой г-н доктор, было бы очень неплохо, если бы вы до завтрашнего утра основательно подумали над внутренней методикой школьного преподавания.

Со школьной методикой мы как-нибудь справимся. Вальдорфская школа сохранила свой внутренний импульс. Отдельные мелочи, конечно, присутствуют, но в целом вальдорфская школа сохранила то, что было в ней заложено. С этим мы справимся. Безусловно, мы сумеем развить внутренние методику и дидактику. Но — кроме того, на что надо обратить внимание в связи с Антропософским обществом, — следует упомянуть еще одну вещь. В отношении методики и дидактики мы могли бы произвести один опыт, а именно приподнять все это дело от Земли и поместить на Луну. Там мы могли бы все усовершенствовать. Но, действуя по-антропософски, мы не можем поступать таким образом. Со школой мы как-нибудь справимся. Это — изолированная область, которая и продолжит быть изолированной.

В беседе с деятелями “религиозного обновления” мы все обсудили. Видите ли, дорнахская лекция (от 30 декабря 1922 года), которая далась мне с таким трудом, была адресована антропософам, — что можно заметить по десятку разных признаков, — а не деятелям религиозного обновления. Все это приводило к регулярным столкновениям между ними и антропософами. Теперь налицо известная натянутость и тяжелая общая атмосфера. Если мы просто пройдем мимо этого, антропософское движение неминуемо погибнет. Но вместе с ней рухнули и другие учреждения. Печально, что все это непосредственно связалось с дорнахскими событиями. Этого нужно было не допустить. Необходимо что-то сделать для общей разрядки напряженности. Антропософы не могут требовать от религиозного обновления, чтобы оно делало свое дело удобным для них образом. Оно откусывает там, где ему удобно. Антропософское же общество должно соблюдать свои интересы. Это касается каждого. Школа не должна гордиться тем, что ее не интересуют антропософские события. Вы должны интенсивно интересоваться всем этим.

Конференция от 23 января 1923 года, вторник, после обеда

Д-р Штейнер: Я хотел бы сказать несколько слов по поводу того, что пришло мне на сердце во время посещения школы. Это относится к оформлению стен. Теперь, когда все обновлено, еще сильнее бросается в глаза, что то тут, то там на стене висит заброшенная и не совсем приглядная картинка. Было бы желательно, чтобы и в этом отношении наша школа не производила антихудожественного впечатления.

Естественно, что на данной стадии не может быть воплощено идеальное решение, но мне кажется по крайней мере уместным, чтобы и в этом направлении у нас появились такие идеалы, чтобы было куда двигаться, по крайней мере мыслительно, а в конце концов и на деле. То, что я хочу сказать, я прошу вас не воспринимать таким образом, как такие вещи не раз уже воспринимались. Например, я говорил нечто по поводу мясной и растительной пищи, а люди тотчас же пустились агитировать за вегетарианство.

Воспримите мои слова как идеальное описание: итак, вопрос состоит в том, каким образом из нашей педагогики вытекает художественное оформление классных комнат. Это нужно в будущем расширить в том смысле, чтобы то, что происходит в классе, находило свое отражение на стенах рядом с этим классом.

Некоторое художественное оформление классных комнат, без сомнения, необходимо. Не в том смысле, что я призываю вас завтра же утром приняться за это, а я сообщаю вам данные факты более для ориентации.

Возьмем младшие классы; в данном случае речь действительно должна идти о том, что преподается детям, причем, с одной стороны, можно переходить к художественной составляющей дела, а с другой — к практическим вещам. Я назову сегодня только основные моменты, а затем, с течением вре-

мени, можно будет их существенно углубить. Даже там, где материальное играет основную роль, оно не должно оставаться на уровне простой обывательской иллюстрации. Нужно прийти к действительно художественному образу, причем не просто к односторонне художественному, не к воплощению тех или иных художественных течений и стилей, а к проявлению общечеловеческого.

Если мы возьмем 1-й класс, то стены классной комнаты мы должны будем украсить образами сказок, причем, если возможно, выполненными в цвете. При этом я должен отметить, что если для воплощения всего замысла невозможно будет использовать цвет, то в некоторых случаях придется ограничиться вывешиванием черно-белых репродукций. Лучше пользоваться хорошей репродукцией, выполненной в хорошей технике, чем плохой копией с хороших цветных оригиналов. В 1-м классе речь, следовательно, идет о сказочных образах, во 2-м классе — об образах из легенд.

Вы можете представить себе, как таким образом на детскую душу будет постоянно оказываться некое правильное влияние. Однако произведения не должны быть просто иллюстрациями, они должны быть выполнены художественно. Здесь придется ставить задачи, но не в какой-то односторонней манере, а более так, чтобы произведения получили общечеловеческое звучание.

Когда мы переходим к 3-му классу, мы должны, считаясь с состоянием детской души, изобразить на стенах то, что на обывательском языке называется "картины природы", то есть изображения растений и цветов; естественно, не обычные картины природы, а действительно изображения живой, но еще не ощущающей природы. Было бы хорошо, если бы ребенку давалось только то, что он способен сопережить своей душой. В этом смысле картины одушевленной природы, изображения животных следует приберечь для следующего

4-го класса, поскольку именно в этом возрасте душа ребенка начинает соотносить изображение с ощущением. Только начиная с этого момента, ребенок имеет чувство того, что он сам ощущает, хотя чувство это еще пока и смутно. Изображения животных, с которыми ребенок, перелистывая детские книги, встречался прежде вступления в этот возраст, действовали на его душу таким образом, что он на самом деле не различал, настоящая перед ним корова или корова, сделанная из дерева. Для ребенка в возрасте младше этой границы, приходящейся где-то на 9—10 лет, нет никакой возможности отличить, действительно внутренне, живо отличить изображение живой коровы от изображения коровы, вырезанной из дерева; но в упомянутом мною возрасте эта способность различения впервые выступает.

В 5-м классе, где мы работаем с детьми в возрасте от 10 до 11 лет, нужно выбирать изображения человеческих групп, состоящих из людей различного возраста: изображения хорововодов; улицу, на которой встречаются люди; что-то еще, опираясь на что можно потом поговорить с детьми; в общем группы людей, дающих повод для беседы с детьми.

Затем мы переходим в 6-й класс; тут человек должен выступить индивидуально. Тут уже можно изображать лица, людей на фоне, например, природы, причем природа играет вспомогательную, хотя и важную роль, — можно обратить внимание детей на различия в солнечном и дождливом пейзаже, — или людей, плавающих по озеру на лодках; но главное во всех этих изображениях — человек, отдельный человек.

Теперь мы подходим к той границе, за которой материальное перестает иметь такое важное значение, а главная роль переходит к искусству. И здесь нужно начать с самого что ни на есть художественного! Тут уж, если нет возможности сделать хорошую копию, придется, как я говорил, прибегнуть к помощи черно-белой репродукции. Было бы хорошо исполь-

зовать для этого возраста 7-го класса репродукции с картин Рафаэля и Леонардо. Они же могут остаться и в следующем 8-м классе. Украшая стены, не следует думать, что правильно двигаться строго параллельно учебному плану. Как раз в данном случае большую роль играет тот факт, что дети знакомятся с картинами раньше, чем переходят к их обсуждению на уроках искусства. Прежде, конечно, нужно переговорить с детьми о картинах. Но в целом глаз ребенка должен сжиться с художественной красотой картины; ребенок должен получить вначале чисто чувственное переживание и узнать, что эти картины считают верхом красоты. Дети уже подготовлены к тому, что в такого рода настенных украшениях главная роль отводится материальному.

В следующих классах главное — это тактично связать искусство с практической стороной жизни — так, чтобы ребенок постоянно имел перед глазами обе эти стороны и, например, в 9-м классе видел бы перед собой на стенах репродукции Джотто или иных художников, а с другой стороны, в том же самом классе мог бы рассматривать чисто ситуативную живопись: луг, лиственный лес, хвойный лес, но выполненные уже не столько художественно, сколько чисто технически, образцово. Заднюю же стену можно отдать Джотто. С тем же успехом в 9-м классе можно повесить небесную карту, соединив созвездия со стилизованными мифологическими образами, как это делалось на старинных небесных картах.

В 10-м классе, где мы работаем с пятнадцати- и шестнадцатилетними школьниками, можно привлечь в качестве эталонов художественного, например, Гольбейна и Дюрера, а в качестве научно-технического ряда изобразить, скажем, — хотя это и не единственная возможность, — внутреннюю жизнь моря со всеми животными, причем нарисованными в соответствующей инструктивно-интеллектуальной манере, хотя и довольно художественно.

В 11-м классе Дюрер и Гольбейн могут остаться, дополненные, вероятно, Рембрандтом. То же самое годится и для старших классов, причем можно кроме картин упомянутых авторов вешать и репродукции более старых мастеров. Это возраст, когда преподавание может следовать параллельно. Итак, для 11-го и 12-го классов Гольбейн, Дюрер, Рембрандт.

Это то, что касается идеала. Сейчас стены выглядят ужасно, но если ориентироваться на этот идеал, то можно, по ситуации, стремиться к нему, пусть даже он и достигим через сто лет. Лучше иметь хорошую деревянную скульптуру, чем то, что висит сейчас на стенах. Это я хотел бы сообщить вам в качестве своего рода педагогической главки. Совершенно необходимо обращать свое внимание на то, как художественное рассматривается в рамках нашей педагогики, поскольку это относится к общему образу антропософского рассмотрения человеческого прогресса.

Видите ли, в сущности, приходится констатировать, что вплоть до XVI века ни в одной области не было четкого различия между художественным и интеллектуальным постижением мира. Подумайте только о том, — на что сегодня не обращается никакого внимания, — что схоласты, с известным архитектурным мастерством, заботились об общей композиции своих книг. До X столетия не было вообще никакого четкого разделения на науку и искусство. Сегодня дети с самых младших классов отравлены тем, что им сообщают чисто интеллектуальное. Как только наши учителя берут в руки учебники, — не раздают их детям, а просто берут в руки для подготовки к урокам, — так сразу же в них переходит все интеллектуальное содержание этих учебников. Это отражение интеллектуализма.

Тут можно спросить, а как же учителям готовиться? Когда учитель что-либо сообщает детям, он ведь суммирует материал из существующих источников. Иногда, глядя на гото-

вящегося к урокам учителя, так и хочется положить ему на стол издание, выпущенное на столетие раньше, чем те, что он использует. Нет, конечно, никакой возможности пользоваться только книгами столетней давности, но было бы здорово, если бы наряду с нынешними справочниками учителя пользовались книгами, выпущенными на столетие раньше, и так во всех областях. Само собой разумеется, что, будучи учителем, человек прекрасно знает, что написал о том или ином произведении искусства или явлении природы такой гений, как, например, Гёте. Но при этом совершенно не обращается никакого внимания на более молодых современников Гёте, писавших на те же темы. А их труды наряду с сегодняшними литературными источниками чрезвычайно важны. Вы можете очень и очень многое почерпнуть даже в прекрасно развитых на сегодняшний день областях, если воспользуетесь изданиями, посвященными той же тематике, но выпущенными на сто лет раньше. Это действительно очень важно. Я часто подчеркивал, что, например, греческие и латинские издания первой половины XIX века на много голов выше всей сегодняшней срунды. Граматики тридцати- или сорокалетней давности существенно лучше сегодняшних и по внутренней структуре, и по отбору материала.

В этом смысле я и говорю о том, что господству материализма в современном мышлении мы должны противопоставить целиком и полностью пронизанный искусством подход; в частности, сознательно не давая возможности сегодняшним интеллектуальным справочникам оказывать влияние на процесс нашего преподавания. Сегодняшние систематические издания составлены абсолютно антихудожественно и по-мещански. Люди просто стыдятся своих художественных проявлений. Сегодняшний ученый стыдится внести в свои книги художественный стиль или на-

писать художественно составленное предисловие. Эти вещи мы должны учитывать в процессе нашей подготовки.

В этой ситуации я хотел бы воспользоваться случаем и поставить одну проблему, а именно: сегодня ночью во время заседания у меня снова возникло чувство, будто бы среди учителей бытует мнение о чрезвычайной трудности процесса подготовки. Кто-то сказал, что вальдорфский учитель спит обычно только с полшестого до полвосьмого утра. Каждому понятно, что это слишком мало. Приходится предположить, что подготовка занимает действительно несоразмерно много времени. Из этого делается вывод, что подготовка чрезвычайно трудоемка. Я хотел бы в этой связи поставить вопрос: нет ли какой-нибудь возможности ложиться все же спать в половине пятого? Я хотел бы знать, действительно ли трудности столь велики и подготовка занимает так много времени. Конечно, это субъективно. Но, несмотря ни на что, я бы очень хотел поставить перед началом нашего заседания именно этот вопрос и попросил бы вас высказаться по этому поводу сегодня или в следующий раз.

Выступают несколько учителей.

Д-р Штейнер: Есть ли конкретные вопросы в отношении подготовки?

Х: Мне требуется, как правило, слишком много времени. Для преподавания костной системы в 8-м классе, я пользуюсь Карусом.

Д-р Штейнер: Кости остались теми же самыми. Вот вы и воспользовались книгой, выпущенной сто лет назад; но тут важно находить самые доступные источники. Тут необходимо, чтобы предыдущий учитель консультировал следующего за ним коллегу.

Один из учителей старших классов: Я на самом деле не готовлюсь к каждому отдельному уроку. Я прочитываю книгу, посвященную всей предметной области, которую мне предстоит преподавать. Затем я читаю антропософскую книгу, связанную с предметом, например "Загадки философии", как подоснову развития сознания соответствующей эпохи. Я

прочитываю то, что помогает мне войти в настроение эпохи. Для отдельного урока я выискиваю небольшой, пусть даже очень небольшой, мотив, исходя из которого можно выстроить весь урок.

Д-р Штейнер: Исходить из чего-то такого, что сильно интересует вас самих, что приводит вас в душевное движение и дает возможность совершить небольшое открытие, — это необычайно хороший метод подготовки. Благодаря этому достигается определенный результат, а именно во время урока вам в голову приходят новые идеи. Вы заметите, что рядом с детьми вам скорее приходит в голову что-то новое, чем при подготовке и мучениях в одиночестве. В географии и истории это не так быстро проявляется, тут нужно пару лет поработать. Но что особенно важно, так это попытаться перед началом эпохи составить себе, хотя бы в целом, представление о том, что будет происходить на эпохе в целом.

Тому же учителю Штейнер вскоре, посетив урок, дал еще один совет: "Вам при такой методике подготовки слишком многое приходит в голову. Вы должны обращать внимание на то, чтобы не огорошивать учеников тем, что интересует вас в настоящую минуту".

Х: Когда я преподаю латинскую грамматику, мне кажется, что материал можно выстроить согласно мышлению, чувству и воле. Но он разваливается.

Д-р Штейнер: Было бы неплохо, если бы вы как-нибудь во время трехнедельных каникул для собственной ориентации занялись бы одним автором, например Ливием, разбирая его предложения и эмпирически постигая их структуру. Это нужно кому-то сделать.

Я бы хотел, чтобы вы обратили внимание на выработку определенного тактичного отношения к излюбленной вами сократической методике. Я хотел бы, чтобы вы попытались научиться тактично делать различие между тем, что нужно спрашивать у ребенка, и тем, что в данную минуту следует ему сказать, поскольку это скорее вдохновит его, чем глухое молчание, проистекающее от незнания. Не следует думать, что, применяя

сократический метод, из детей можно выскрести то, чего они не знают. Не следует злоупотреблять им. В результате дети слишком утомляются. Нужно уметь чувствовать, *что* следует спрашивать, а *что* нужно говорить. Тут должен развиваться известный такт.

Я хотел бы, чтобы вы ставили вопросы по поводу обсуждаемого.

Ставится вопрос о школьном управлении. Во многих вещах школьное руководство должно получать поддержку всех.

Д-р Штейнер: Это трудный вопрос. Я много над ним думал. Это так трудно по той причине, что подразумеваемое здесь осуществимо только при наличии доброй воли по существу всей коллегии или по крайней мере подавляющего ее большинства. С другой стороны, форма, по которой все должно быть организовано, сильно влияет на характер принятия решения.

В самую первую очередь я просил бы вас принять во внимание, *что* нужно включить в эту вновь организуемую область школьного управления. Есть целый ворох текущих задач, которые должны быть просто решены теми, кто находится в школе. Это нужно отделить, поскольку связано с теми, кто работает в здании. Для всего того, что связано с представительством школы вовне, следует в будущем на место одного человека поставить небольшую коллегию человек из трех-четырех. Эта коллегия будет действовать таким образом, что ее члены поочередно представляют школу и по важным вопросам консультируются друг с другом. Именно такого рода коллегия — чтобы не пострадали республиканские принципы — нужно будет создать. Я прошу вас, каждого, кто хочет, совершенно свободно высказываться сейчас по этому поводу. Даже если кто-то собирается сказать что-то, по его мнению, еретическое, все равно я прошу высказываться.

Х: Есть определенные вещи, по поводу которых точно известно, что их может делать только У., и есть другие вещи, с которыми могут лучше справляться другие люди.

Д-р Штейнер: Я имею в виду, что если есть коллегия, то постоянное представительство вовне может осуществляться таким образом, что члены коллегии поочередно выполняют ограниченные задачи. К тому, о чем вы сейчас говорили, можно прибегать от случая к случаю, и тогда эта маленькая коллегия выдвигает одного человека, который наиболее, по ее мнению, пригоден для выполнения той или иной задачи. А различие во мнениях будет всегда.

Х: Я вижу в таком регулировании помощь. Школе это может пойти только на пользу.

Д-р Штейнер: Можно продумывать эту идею и дальше. Можно сформировать с согласия общей педагогической коллегии такую маленькую коллессию, и затем, если эта маленькая коллегия посчитает нужным, для выполнения той или иной задачи она сможет предложить одного из членов большой коллегии.

К числу задач руководителя может относиться и подготовка в определенный период времени заседаний коллегии. Задача, конечно, довольно сложная. Подготовка конференции может вполне быть задачей тех, кто в соответствующее время берет на себя задачу руководить школой, работая в вышеупомянутой малой коллегии. Все дело в том, чтобы это происходило в полной гармонии с большой коллегией.

Формируется комитет из семи учителей для решения определенных вопросов Антропософского общества.

Д-р Штейнер: Теперь я должен был бы, естественно, спросить, что скажет коллегия этому ею самой сформированному комитету.

Далее мы должны прийти к форме, в которой эти вещи могут быть окончательно урегулированы. Этот комитет, по всей видимости, действует очень активно, и можно предположить, что благодаря своим попыткам реорганизации Антропософского общества он хорошо подготовился к управлению школой. И если этот комитет пользуется полным дове-

рием педагогической коллегии, то мы легко справимся с нашими проблемами.

Х. предлагает расширить комитет.

Д-р Штейнер: Я только имел в виду, что если некоторый круг людей уже занимается этим вопросом, то самое лучшее, чтобы данный круг продолжил свою работу, поскольку таким образом можно сэкономить время.

Х.: ...

Д-р Штейнер: Вы путаете два вопроса. Вначале я просто хотел узнать, кто входит в данный круг, поскольку мне стало известно, что такой круг существует. Этот круг занимался вышеупомянутыми вопросами, а поскольку с самого начала подчеркивалось, что проблемы должны решаться совершенно гармонично, я и задал главный вопрос: пользуется ли данный круг полным доверием педагогической коллегии и может ли он в данной ситуации предлагать те или иные структурные изменения. Мы можем обсудить, какого рода изменения должны наступить. На сегодняшний момент нам было бы весьма непросто из нынешнего, зачаточного, состояния прийти к всестороннему проекту. Поэтому лучше, — я надеюсь, что я сам вскоре смогу присхать, — если мы ответим сегодня на вопрос о том, обладает ли тот или иной расширенный круг достаточным доверием педагогической коллегии, чтобы к следующему заседанию суметь сформулировать свои предложения. Вот на какой вопрос мы должны сегодня ответить. И я прошу вас просто высказаться по этому вопросу о доверии.

Х.: Складывается впечатление, что появились вальдорфские учителя первой и второй степени ответственности. Может быть, это впечатление основывается на неправильных предпосылках.

Д-р Штейнер: Формирование некоего круга — это его дело. Поскольку он занимается некими вопросами, то, в том случае если к нему испытывается доверие, можно было бы доверить ему выработку необходимых предложений и по данному вопросу. Обсуждать этот вопрос с начала и до конца на

коллектив сложнее, чем работать над ним в рамках такого круга, облеченного доверием коллектива.

Некоторые учителя соглашаются с этим.

Х: У меня по отношению к этому кругу довольно горькое чувство. Именно тем людям, которые сформировали этот круг, преждее руководство действовало на нервы.

У: Я наблюдал, как собирались те или иные группировки, проходя мимо которых можно было услышать жесткие, критические слова, от чего становилось неудобно. Я сказал одному из коллег, что это и называется формированием клика. Я испытывал при этом страх, что коллектив разделится на идеологически правильных и идеологически неправильных учителей.

Д-р Штейнер: Тут дело обстоит так. Вальдорфская школа сможет процветать, только если в коллективе царит гармония. При этом невозможно, чтобы все были друг другу в равной степени симпатичны. Но это частное дело людей. Это не дело коллектива. Но в той мере, в какой коллектив представляет вальдорфскую школу в целом, положение и успех этой школы зависят от гармонии внутри коллектива. Большая разница, говорит ли кто-то кому-то "это действует мне на нервы" на улице или на коллективе. Здесь, на конференции, и в органах управления вальдорфской школы работают только учителя вальдорфской школы, и трудности появляются только в силу обычного демократического устройства школы. Но трудности, разумеется, появляются. Я против того, чтобы на коллективе употреблялись слова "первая" или "вторая" степень ответственности. Это с самого начала может привести к тяжелым последствиям, если в наши дела вплетутся такие понятия, как первая или вторая степень ответственности, а также группировки внутри коллектива. Эти вещи нужно самым решительным образом исключить.

По сути, если формируется тот или иной круг, нужно принимать факт его образования и не стремиться говорить в его адрес гадости. Если же такое стремление существует, то в педагогической коллективе немедленно начинается тяжелая эпо-

254

ха. Я хотел бы спросить вас: что, когда этот круг формировался и существовал, это было очень заметно? Вероятно, не было никакой нужды вообще замечать его. Теперь вопрос возник по той причине, что данный круг получает официальное поручение. Я не могу понять, какое значение имеет, тот же это самый круг или какой-то другой. Здесь речь не идет ни о чем другом, как только о целесообразности, поскольку предложения будут затем все равно обсуждаться на коллегии. Речь идет исключительно о доверии к этому кругу, о том, считает ли коллегия этот круг способным формулировать предложения. Такие слова не должны произноситься. Должна царить гармония.

Х: Я испытываю к этому кругу полное доверие, но я хотел бы сказать, что здесь присутствуют коллеги, которые такого доверия, вероятно, не испытывают.

Д-р Штейнер: Если использовать выражение “действовать на нервы”, то это означает, что кто-то кому-то действует на нервы. Этот круг должен заниматься тем, как будет устроено руководство школой.

Х: Я не испытываю никакого недоверия к членам этого круга.

З: У меня нет чувства, что возникает коллегия в коллегии. Я полагаю, что все коллеги могут согласиться с созданием такого круга.

Д-р Штейнер: Были высказаны определенные вещи, которые назад уже взять нельзя. Можно предположить, что дело нельзя делать таким образом, как это задумывалось первоначально. Я мог бы с тем же успехом говорить о таком круге применительно к вопросам создания школы и формирования коллегии. Но я этого не делаю, поскольку налицо известная подозрительность. Я подожду, пока ситуация не прояснится. Пока же проявляются определенные антагонизмы.

Комитет, который работает над этими вопросами, должен все проработать, чтобы сформулировать свои предложения по структуре школьного управления, и тут, я полагаю, шести человек достаточно.

(Д-р Штейнер предлагает выбрать такой комитет голосованием посредством бюллетеней.)

Д-р Штейнер: Теперь я хотел бы попросить, чтобы этот комитет предложил тех лиц, которые затем все уладят.

Задается вопрос о педагогической конференции в Англии.

Д-р Штейнер: Планируется провести в Англии кроме этого еще одно мероприятие. Я должен попытаться совместить оба этих дела. Вероятно, в принципе можно с этим согласиться.

Х.: Англичане хотели бы знать, не будет ли г-н доктор возражать, если они пригласят вальдорфских учителей, говорящих по-английски?

Д-р Штейнер: Конечно, пусть приглашают.

Конференция от 31 января 1923 года, среда, 16—19 часов

Д-р Штейнер: Я хотел бы кое-что добавить к уже обсуждавшемуся здесь вопросу. Речь идет об украшении музыкального зала. Дело в том, что музыкальный зал ни в коем случае нельзя украшать какими бы то ни было живописно-фигурными мотивами. В крайнем случае музыкальный класс можно украсить скульптурой или, если непременно хочется использовать живописные решения, цветовыми гармониями, чистыми цветовыми сочетаниями, то есть картинами, в которых главное — чистое воздействие цвета.

Теперь нужно перейти к живописному оформлению класса эвритмии. Он в этом отношении отличается от музыкального класса. Тут в нашем случае могут возникнуть накладки. Мы в ряде случаев преподаем в эвритмическом зале музыку, и возникает своего рода суррогат. Сам же эвритмический зал следует украсить мотивами, почерпнутыми из динамики человека, но из динамики душевной; человек в его выразительных средствах, постигнутый художественно.

Переходя к спортивному залу, мы должны позаботиться о более внешних мотивах. Если в случае эвритмического

кабинета речь идет о художественном выражении душевной динамики, то в спортивном зале нужно представить мотивы, связанные с чувством равновесия и отношением движений человека к миру, например человек над пропастью и т.п. Отношение к миру, вот что является основным мотивом живописного оформления спортивного зала.

Для кабинета рукоделия нужно создать интерьеры, вызывающие чувство уюта.

Кабинет прикладного искусства следует украсить художественными мотивами из практической жизни и практического художественного творчества, чтобы живопись на стенах с благосклонностью смотрела на происходящее в стенах кабинета.

Я думаю, что учительскую следует украсить таким образом, чтобы это соответствовало вкусу и гармонически сочеталось с душевным настроением учителей. По поводу учительской не может быть поэтому никаких рекомендаций, все должно рождаться из вкусов и согласных решений самих учителей. Оформление учительской должно стать отражением внутреннего существа коллегии и не может подвергаться никакой экспертизе.

На кабинет ткачества распространяется все сказанное про кабинет рукоделия.

В кабинете музыки лучше обойтись вообще без украшений, чем повесить какие-нибудь картины, которые будут психологически несовместимы с тем, что должно происходить здесь в музыкальном отношении.

Рамы нужно подбирать, исходя из картин. Цвет рамы я обычно подбираю таким образом, чтобы он доминировал или часто встречался в картине. Пластическое решение рамы должно вытекать из картины.

Вопрос по поводу оформления помещения для воскресных служб.

Д-р Штейнер: Здесь все упирается в проходящую службу для взрослых учеников, и на нее будет равняться художественное оформление.

Нужно украсить и вспомогательный класс. Это мы обсудим на следующей конференции.

Эвритмические фигуры должны быть выставлены в витрине в эвритмическом зале.

В коридорах справа и слева от дверей должны присутствовать мотивы, сходные с теми, что украшают класс, а также связанные с тем, что в нем происходит.

Вопрос о кабинете физики и химии.

Д-р Штейнер: Мы настолько этим озабочены, что сегодня я не могу ничего ответить. В следующий раз мы могли бы начать с давно планировавшейся медицинской темы.

Теперь давайте обратимся к вопросу об учреждении Управляющего совета.

Х: Комитет, избранный на прошлой конференции, предложил трех учителей, которые могли бы осуществлять руководство школой вместе с посторонним управляющим. Эти три учителя возьмут на себя все дела внешнего и внутреннего представительства, за исключением управления зданием, исполнительного директориата и финансов.

Из внутренних задач они возьмут на себя следующее:

1. Подготовку и протоколирование конференций.
2. Привлечение отдельных коллег для решения отдельных задач, например поиска квартир и украшения классных комнат.
3. Составление и реализацию плана контрольных мероприятий.
4. Распределение и оборудование учебных помещений.
5. Выделение школьных помещений для внешкольных и масштабных мероприятий.

Из внешних задач:

1. Переписку и общение с внешними инстанциями; визирование всех бумаг, направляемых в эти внешние инстанции.
2. Вопросы приема (экзамены) и ухода из школы (вопросы оттоков и характеристик).
3. Годовые отчеты.
4. Прием посетителей.

5. Пропагандистские статьи; привлечение Союза за свободную духовную жизнь для борьбы против Закона о школе.

6. Создание условий для решения вопроса о заработной плате; распоряжение особыми пожертвованиями.

Вот те вопросы, которые в настоящий момент можно вычлениить и передать в руки этого гremiuma.

Д-р Штейнер: Вначале обсудим принципиальные вопросы. Я попросил бы вас высказаться о том, согласны вы или не согласны, а также высказать все, что вы вообще можете сказать по этому вопросу.

Предыдущий управляющий: Мне кажется, что то, в чем должна принимать участие вся коллегия, должно быть передано данной комиссии, с которой мне предстоит работать, а технические и финансовые вопросы останутся при этом исключительно в моем ведении. Так, чтобы при этом была уверенность, что данная работа проходит удовлетворяющим всю остальную коллегия образом. Вот мои основные соображения.

Х: Я хотел бы предложить включить в Управляющий совет в качестве четвертого члена г-на Л.

Х: Нужно использовать г-на Л. для решения художественных задач, а не для управления.

Д-р Штейнер: Итак, речь зашла о том, что сначала в комитет было предложено включить трех человек, а теперь возникает кандидатура четвертого.

Х: Если он сам заявит, что охотно будет работать в комитете, никаких препятствий не будет.

Л: Я всегда готов помогать везде, где моя помощь нужна.

Д-р Штейнер: Если я правильно понял, мы назвали членов комиссии. Мы ведь не можем постоянно останавливаться на неточных формулировках. Сначала была предложена комиссия из трех человек. Теперь вопрос в том, предлагает ли г-н У. г-на Л. от себя? Ибо трех первых предложил комитет. Официальные вещи должны протекать точно. Если вы предлагаете коллегии г-на Л. в качестве четвертой кандидатуры, то нужно отдавать себе отчет, что выбранный нами комитет предложил трех человек. Г-н У. высказывает контрпредложение дополнить этот список четвертым.

Кто хочет высказаться по этому поводу?

Х: Я хотел бы поддержать это предложение.

Д-р Штейнер: Что может сказать сам комитет?

Один из трех предложенных учителей: Я хочу сказать, что мы с удовольствием будем работать с г-ном Л.

Д-р Штейнер: Первый вопрос — это учреждение Управляющего совета. Первое предложение комитета по подготовке: три человека; здесь в педагогической коллегии: те же три человека и г-н Л.

Х: Не понимаю, почему бы не дополнить этот комитет.

Д-р Штейнер: Если бы у нас было только предложение комитета, то нам оставалось бы лишь принять его или отвергнуть. Сейчас перед нами выбор. Мы должны вести дебаты. Или если есть еще предложения, то нужно высказать и их. Мы с трудом создали этот комитет. Мы доверяли ему, верили, что он сделает свои предложения, все тщательно взвесив. И исходя из этого, мы должны были бы принять или отвергнуть его предложения. Вопрос в том, может ли кто-то что-то сказать по поводу этого предложения. Или сделать третье предложение. Можно ли что-то добавить или сделать новое предложение.

Х: высказывается за привлечение Л. в силу его особенностей.

Д-р Штейнер: Есть ли еще замечания?

Х: Я хотел бы спросить самого Л., как он ко всему этому относится.

Д-р Штейнер: Как вы относитесь к этому выбору?

Х: Я буду работать, если меня считают на это способным.

Д-р Штейнер: Ситуация такова, что этот совет должен быть образован коллегией в том духе, как об этом уже говорилось. Я уже говорил, что в согласии с тем, как была учреждена вальдорфская школа, я и сам мог бы назвать этот совет. Но в данном случае я не хочу действовать испытанными методами. Я хочу, чтобы этот совет возник по воле учительской коллегии. Путь был предложен следующий: мы

передали изучение вопроса подготовительному комитету, поскольку предполагается, что предложения подготовительного комитета будут носить более взвешенный характер, чем предложения, спонтанно взятые с потолка. Одной из черт нашей педагогики должен бы стать ответственный подход к словам. Комитет был избран. От этого комитета мы ожидали, что его предложения будут сделаны по зрелом размышлении и ответственно. На этом фундаменте мы и строим все дело. Пока перед нами два предложения.

Очень важно, чтобы мы не пребывали в иллюзии. Происходящее производит угнетающее впечатление. Мы согласились с тем, что предложения формирует комитет. И теперь мы сами же от этого отказываемся. Мы тотчас же хватаемся за контрпредложение. И тем самым высказываем вотум недоверия нами же избранному комитету. Принятие предложения г-на У. означало бы вынесение вотума недоверия комитету. В эти дни был сделан ряд резких заявлений по поводу Управляющего совета; и вот теперь — по сути вотум недоверия подготовительному комитету.

Я прошу вас искренне высказаться. Я несколько раз просил высказаться и долгое время воздерживался, чтобы наконец прозвучало данное контрпредложение. Теперь я опять прошу высказаться.

Содержание последующих реплик не сохранилось.

Д-р Штейнер: Г-н У., прошу вас не интерпретировать мои слова. Нельзя выдвигать контрпредложение и одновременно соглашаться с уже сделанным. Я прошу не затемнять дело. Если вы не согласны с предложением, так и скажите. Но все это затушевывание ни к чему.

Пока у нас три предложения: предложение комитета, предложение г-на У., третье предложение В. и Ш., которое состоит в том, чтобы игнорировать предложение г-на У.

У: Я поддерживаю предложение В. и Ш.

Д-р Штейнер: С ума сойти. Или вы по какой-то причине высказываете контрпредложение, или у вас нет на то никаких оснований. Если комитет делает свое предложение, а вы высказываете свое, то я совершенно не понимаю, где искать последние крохи серьезного отношения к делу, когда вы сами немедленно предлагаете это предложение снять. Если мы действуем таким образом в важных вещах...

Г-жа Штейнер: Г-н У. назвал в качестве причины выдвижения Л. его прекрасный характер.

Д-р Штейнер: Это означает полнейшее недоверие.

Х: Я понял предложение У. как открытие дебатов.

Д-р Штейнер: Подготовительный комитет с этой конференции слагает свои полномочия. Разумеется, это контрпредложение может быть сделано. Недоверие состоит в том, что простым возгласом одобрения все высказываются за четырех, а не трех человек. Разумеется, если будут выбраны эти четыре господина, то в этом не будет никакого недоверия комитету. Но сам порядок работы, когда предложение комитета без обсуждения выбрасывается в урну, означает вотум недоверия. Недоверие состоит в том, что учреждается комитет, от которого ожидают, что он, все тщательно изучив, сделает ответственные предложения. И тотчас высказывается контрпредложение. Мы выбираем всех четверых. Это указывает, насколько несерьезно мы относимся к своим собственным поступкам. *И это* означает недоверие к комитету. Вести дела так, чтобы возникали одни лишь иллюзии гармонии и единства, — вот что такое недоверие к комитету.

Мы должны высказываться искренне. Все дело в том, чтобы у каждого было твердое внутреннее мнение. Когда мы основывали здесь вальдорфскую школу, мы делали это, исходя из наших сердец, а теперь во всем этом присутствует так много несерьезности, так много от этой ужасной системы. Едина ли коллегия в том, принимается предложение или нет,

это все же разные вещи. Я хотел бы подчеркнуть, что мы не имеем права относиться к делам поверхностно. Я прекрасно понимаю, что на то есть причины и основания. Если высказывается такое предложение, на то есть свои причины. В антропософии должно господствовать серьезное отношение к делу. И я прошу вас хотя бы раз серьезно начать, по крайней мере здесь, в вальдорфской школе; не просто с закрытыми глазами убегать от проблем, а искренне высказывать свое мнение.

Разве нет никакой возможности прямо сказать, что у меня то-то и то-то против тебя, но это не мешает нам работать совместно.

Почему нельзя высказывать в глаза правду и при этом продолжать ценить друг друга?

Если высказаны два первых предложения, мы должны сперва обсудить третье. Или же мы должны рассмотреть друг за другом два первых.

Факт состоит в том, что вы настоятельно требовали возможности присутствовать на заседаниях (комитета). Это, по моему, первое выражение недоверия.

Х: Я хотел бы спросить г-на У. о причинах.

Д-р Штейнер: Мое мнение также состоит в том, что уж если делается такое контрпредложение, то его нужно обосновывать.

У. пытается дать обоснование.

Д-р Штейнер: Я могу вам гарантировать, что происходящее под моим руководством, ни в коем случае не будут протекать двусмысленно. Если возникает ситуация, я не прохожу мимо. Перед нами предложение подготовительного комитета и отдельно от него предложение У. Это два разных мнения. Если уже высказаны два таких мнения и комитет пришел на заседание с проектом учреждения совета из трех человек, после того как все сошлись на том, что совета из четырех че-

ловек быть не должно, то предложение г-на У. звучит еще большим диссонансом. Тот факт, что г-н У. не слышал всех аргументов, нас не касается. Во всяком случае перед нами совершенно ясный факт: комитет не предлагал учредить совет из четырех человек. Предложение г-на У. существенно отличается от предложения комитета.

Дебаты, которые мы вели, пришли к тому, что Б. и Ш. выступили с предложением перейти от предложения У. к повестке дня.

Итак, было предложено обойти предложение У. и вернуться к повестке дня.

Кто за то, чтобы проголосовать за прекращение дебатов... Тем самым дебаты прекращены... Мы переходим к предложению выбрать в Управляющий совет трех господ. Мы переходим к голосованию по этому вопросу. Поскольку предложение сформулировано, я хотел бы формально уточнить, хотите ли вы голосовать за него открыто или бюллетенями?

Х.: Я предлагаю открыто.

Д-р Штейнер: Хочет кто-то высказаться по поводу предложения г-на Х.? Нет. Тогда мы переходим к голосованию по вопросу о том, голосовать ли за предложение о составе совета открыто. Я прошу тех...

Я прошу тех, кто за то, чтобы трое названных господ вошли в состав Управляющего совета, поднять руки

Я все время пытался покончить с некоторым фамильярным тоном. Может так случиться, что мы снова собьемся на него. Не может быть никаких невысказанных недовольств. Кроме того, не повредит, если благодаря таким опытам парламентаризма кто-то из присутствующих попривыкнет к точности. А она, точность, должна царить среди нас.

Теперь мы переходим к следующим предложениям по поводу комитета. Было предложено, чтобы данный совет из трех человек взял на себя определенные функции внутренне-

го представительства школы. С г-на У. должны быть сняты какие-то определенные функции, а какие-то оставлены. Речь идет о том, чтобы взять на себя: во-первых, внутреннее представительство, подготовку и ведение протокола конференций; во-вторых, привлечение коллег для выполнения определенных задач; план контрольных мероприятий; распределение и оборудование кабинетов; передачу школьных помещений для внешних нужд. Это то, что касается внутреннего управления.

Пожалуйста, что вы думаете по этому поводу? Согласны ли вы с тем, чтобы эти задачи были переданы Управляющему совету? Кто согласен, пожалуйста, поднимите руку. Принято.

В отношении внешнего представительства нужно отметить корреспонденцию и общение с инстанциями в предложенной форме, чтобы кроме г-на У. соответствующий функционирующий член совета обладал тоже правом подписи.

Х.: Право подписи все усложняет, тут причина замедления в ведении дел.

Д-р Штейнер: Если член комитета недоступен в любое время, то вообще для чего это нужно? В служебное время он должен быть все время доступен. Этот пункт даже не может обсуждаться, тут не должно возникать никаких проблем. Бюрократия возникает от убеждений, а не от распределения обязанностей. Если представлять себе, что бюрократия будет побеждена тогда, когда на ее место встанет хаос, то такое представление неверно. Это, разумеется, не так.

Х. предлагает закончить дебаты.

Д-р Штейнер: Хочет ли кто-то высказаться в связи с предложением об окончании дебатов? Тогда я прошу тех, кто за прекращение дебатов... Предложение принято.

Мы подходим к тому, чтобы проголосовать за то, переходят ли общение с инстанциями, право второй подписи и так далее в руки данного комитета. Тех, кто за, я прошу поднять руки.

(Д-р Штейнер спрашивает по поводу каждого отдельного пункта внешнего представительства, кто хочет высказаться по этому по-

воду, и затем предлагает проголосовать за каждый пункт; с повторным голосованием.)

Д-р Штейнер: Вы проголосовали за каждый отдельный пункт. Я просил бы вас еще раз проголосовать за весь блок, за исключением пунктов о пропаганде и об отношении к Вальдорфскому школьному союзу. Я попрошу вас проголосовать за весь блок. Итак, еще раз. Принято.

(Д-р Штейнер перечисляет по отдельности все функции, которые должны и далее остаться в компетенции прежнего руководителя школы.)

Д-р Штейнер: Хочет ли кто-то, прослушав данные пункты, высказаться по этому поводу?

Вопрос о приеме учеников.

Д-р Штейнер: Мы решили, что это находится в компетенции Управляющего совета. Если все это начинание имеет смысл, то этот важный вопрос не должен быть исключен из компетенции совета. Бюрократический образ мыслей должен быть изгнан. Если вы полагаете, что чрезвычайно важные переговоры с родителями должны находиться вне компетенции Управляющего совета, то вы мыслите бюрократически. С самого начала Управляющий совет должен участвовать в приеме учеников, с самого начала. Управляющий совет должен осознавать, что он обязан все время держать руку на пульсе и не позволять отодвигать себя от дел.

Х: Я хотел бы попросить вас, г-н доктор, высказаться по поводу всего в целом. Это внесло бы ясность.

Д-р Штейнер: Дело обстоит так, что с течением времени мое внимание обратилось на желательность создания такого органа, на заинтересованность в этом коллегии. Со своей точки зрения я ответил на это тем, что высказался за необходимость такого органа. Я с определенным удовлетворением приветствую его создание, я приветствую, что это происходит сейчас и таким образом, но я также полагаю, что все это должно происходить совершенно серьезно. Вызывает ли этот вопрос еще и теперь какие-то сомнения?

Тогда я попросил бы, чтобы вновь созданный комитет, как своего рода добавление к внутреннему распорядку школы, разработал более точное положение о распределении обязанностей, и тогда на следующей конференции мы все это еще раз — начисто — решим. Свою деятельность он, впрочем, может начать развивать немедленно, как это и было решено.

Теперь я попросил бы вас высказаться по вопросу о сроках полномочий и об очередности при исполнении обязанностей.

Предлагаются сравнительно длительные сроки, от двух до трех месяцев, поскольку в противном случае будет страдать непрерывность.

Д-р Штейнер: То, чего вы опасаетесь, — неспособность дать ответ, — может происходить и при более длительном сроке. Но в любом случае не избежать некоторых задержек при передаче полномочий. Я полагаю, что два месяца — самый оптимальный срок. Это можно заключить из того, что за это время обязанности не превратятся в обузу. Два месяца кажутся мне достаточными.

Х: Я хотел бы спросить: исполняющий обязанности работает в одиночестве или работают все трое?

Д-р Штейнер: Деятельность двух остальных в это время носит совещательный характер, как вытекает из сути дела. Исполняющий обязанности будет советоваться со своими коллегами, вместе с ним несущими за все ответственность. То, что мы решаем теперь, — совсем другой вопрос. То, что мы должны решить теперь, — это как с этими коллегами соотносится вся коллегия. Два месяца, я полагаю, — это правильный срок. Вы хотели бы сократить или продлить его? Кто-то против двух месяцев? Так и сделаем. Завтра совет начнет работать и будет делать это в течение февраля и марта. Длительность полномочий. Два месяца. А очередность?

Х: Я предлагаю — в алфавитном порядке.

Д-р Штейнер: Теперь мы можем перейти к вопросу о пропаганде и к вопросу об отношениях с Вальдорфским

школьным союзом. Что касается пропаганды, вы связали это с Союзом за свободную духовную жизнь: борьба против Школьного закона. В связи с тем, как обстоит дело, нецелесообразно, если вальдорфская школа как таковая будет вмешиваться в обсуждение обычных вопросов, причем в той тривиальной форме, которая принята в широких кругах общественности, с резким размежеванием на тех, кто за, и тех, кто против. Мы продвинемся гораздо дальше вперед, если будем энергично заниматься своим делом и позитивно представлять вонне то, что мы должны представлять как нашу педагогику и дидактику, стараясь не вступать во внешние баталии. У меня порой возникало чувство горечи, когда кто-то из вас читал лекцию о школьном законодательстве. Мы не должны участвовать в таких вещах. Мы должны действовать вонне своими средствами. Так мы продвинемся гораздо дальше. И люди, участвующие в дискуссии, сами захотят узнать: а что это они тут думают о школьном законе? Мы, естественно, против. Мы не собираемся вмешиваться в обывательское обсуждение вопросов-однодневок.

Как вы представляете себе борьбу против школьного закона? К таким вещам нужно относиться по-житейски, если не сказать реалистично. Должно создаваться впечатление, что люди из вальдорфской школы вместе с теми, кто вокруг них стоит, относятся к этим вопросам реалистично.

Если вы прочтете сегодня статьи, которые появляются в "Антропософии", то эти статьи вызовут у вас такое чувство, как будто бы их авторы совершенно не осведомлены о тех реальных взаимоотношениях, в которых находятся в настоящее время правительство, парламент и т.д. Теми людьми, которые находятся в средоточии жизни, все это представлено довольно непрактичным, более того, написанным в фельетонном стиле, и затем на все это вешаются соображения о свободной духовной жизни или о трехчленности. Тем самым мы

постоянно впадаем в искушение прослыть непрактичными людьми. Это следует прекратить. Я не говорю о наших противниках, я говорю о понимающих людях, стоящих на платформе трехчленности.

Если мы подключим к нашим вальдорфским делам Союз за свободную духовную жизнь, то мы не должны впасть в те же ошибки, в которые впал сам союз, в своего рода теоретизирование. Вот что я имею в виду, когда говорю о том, чтобы агитация и пропаганда снова встали на здоровую почву. Конечно, взаимодействие с союзом возможно, но если мы решимся на него, мы должны будем отдавать себе отчет в том, что изначально противоестественно противопоставлять Школьному закону нашу вальдорфскую педагогику. Чем дальше развивается вальдорфская педагогика, тем меньше шансов у таких мещанских законов. Мы не должны вставать на почву пивной политики. Это вопрос такта. Мы не должны вмешиваться. Не должны были! Сдвижением за трехчленность такое несчастье произошло. Мы никогда не должны были бы вмешиваться в мещанские обсуждения таких вопросов.

Я выделил эту область в особый вопрос, поскольку я полагаю, что здесь мы должны подняться на следующую ступень. Я уже несколько лет пытался вызвать к жизни всемирный школьный союз. Он должен был бы заниматься педагогическими вопросами не обывательскими, а более высокими, публичными методами. Это была бы одна из его трудных задач.

Одна из учительниц: Нельзя ли учредить педагогические вечера и приглашать на них отдельных лиц, а также чиновников?

Х.: Выяснилось, что среди руководящих работников есть люди, которые с удовольствием глубже познакомились бы с вальдорфской педагогикой, но боятся сделать первый шаг.

У.: Сделать в школе что-то такое, к чему можно, по личным каналам, привлечь кого-то из этих господ.

Д-р Штейнер: Смысл это имеет только в том случае, если такая встреча с внешними инстанциями происходит в

форме публичных извещений, в которых указывается на настоятельную необходимость присутствия; если вслед за этим вступительное слово произносится кем-то со стороны вальдорфской школы, а потом следует обсуждение. Иначе все превратится в обычную болтовню.

Х.: Вопрос абитуриентских экзаменов приводит нас к тому, что пасхальное время через год будет очень горячим.

Д-р Штейнер.: Это, конечно, не столько вопрос школьного руководства, сколько тех, кто участвует в работе вальдорфской школы. Не правда ли, как только по такому вопросу хочешь принять решение, как ничего не выходит. Это относится к общим задачам Антропософского общества и к задачам тех, кто так или иначе связывает себя с благополучием вальдорфской педагогики. Это по сути вытекает из существа дела. Трудно аранжировать что-либо в этом направлении, поскольку обстоятельства настолько индивидуальны, что нужно учитывать все. Нужно не упускать ни одного случая для того, чтобы представить вальдорфскую школу в правильном свете. С другой стороны, нужно сказать, что сегодня для того, кто хочет больше узнать о вальдорфской школе, даже если он живет в Англии, это сделать совсем не трудно.

Х. ...

Д-р Штейнер.: То, что вы упомянули, не слишком серьезно. Люди не удовлетворены. Но как только они пытаются выбраться из состояния общей неудовлетворенности, их начинает бросать из крайности в крайность. И для нас губительно поддаться этому шатанию. Мы должны твердо стоять на своих ногах. Мы должны делать все для воплощения принципов вальдорфской педагогики и не идти на компромиссы. Эта иллюзия чрезвычайно вредит делу. Не нужно предаваться иллюзиям из-за того, что мы знаем по этому поводу. По поводу различных мнений. Нужно идти своим путем и не пытаться административно решать такие вопросы. Но если кому-то из нас долг

предписывает сделать то, что он может сделать, то лучше поговорить с этими соискателями, чем организовывать какое-то мероприятие, с которого так и хочется сбежать через заднюю дверь. Все это мы делали, когда основывался Культурный совет. На этом Культурном совете обсуждались и педагогические вопросы. Мы собрали огромную аудиторию. Но ничего не вышло, поскольку люди не придерживались темы, в том числе и учителя. В тот момент, когда речь заходит о серьезных вещах, — я могу вспомнить конкретный пример: “Я не удовлетворен, у меня жена и ребенок!” Не поймите меня неправильно: действовать, насколько позволяет возможность, использовать все индивидуальные связи, но не ожидать от общих мероприятий слишком много.

Вопрос экзаменов мы лучше всего решим, попытавшись как можно лучше подготовить учеников и затем пойти к референтам, от которых все зависит. Другие уже все позабыли. В общем личные переговоры полезны, но тут весь вопрос в “как”. И здесь вопросы не могут решаться так, как они решались сегодня вначале. Со всеми этими аргументами, типа “грациозности”. Я чуть было не предложил неграциозным людям брать уроки у грациозных.

Г-жа Штейвер: Вы за австрийскую любезность.

Д-р Штейвер: Я убедительно прошу высказываться совершенно лично. Нам это очень понадобится. Я готов провалить на экзамене по ботанике любого профессора ботаники, если уж на то пошло.

Если у вас есть старые связи и вы знаете тех, кто имеет побольше опыта, то ваши связи помогут больше и пользы от вас будет больше, чем от тех, кто таких связей не имеет. Тогда вступает в игру тот фактор, что вы — дама, а они — референты. Если же вы имеете дело с женщиной-чиновником, то нужно привести мужчину. Все нужно выстраивать индивидуально. Не нужно думать, что то впечатление, которое вы произвели, будет сопровождать вас повсюду.

Отношение к Вальдорфскому школьному объединению, как мне кажется, нельзя урегулировать, не изменив его устав. Естественно, не годится, когда тот, кто исполняет такую должность, не имеет ни места, ни права голоса в Школьном объединении.

Х.: Ситуация такова, что каждый учитель является действительным членом Вальдорфского школьного объединения.

Д-р Штейнер: Это не согласуется с данным параграфом. Этот параграф заставляет педагогическую коллегия посылать одного представителя, и он должен там заседать пять лет. Все должно происходить так, как выражено в настоящем Положении, чтобы тот, кто исполняет роль руководителя, в течение двух месяцев заседал в Школьном объединении. Устав менялся так часто, что на это вполне можно пойти. Согласны ли вы? Итак, тот, кто представляет в течение двух месяцев школу, заседает в правлении Школьного объединения с правом голоса. Не просто среди членов, а в правлении. Тем самым ситуация регулируется сама собой. Тем самым мы решили один вопрос. Во время следующего заседания Школьного объединения нужно будет внести соответствующие изменения. Но предварительно соответствующий представитель коллегии может, конечно, присутствовать уже на следующем заседании.

Есть ли у кого-то замечания?

Х.: Должны мы жертвовать на поддержку населения Рурской области или нет? Для нас было бы важно ваше мнение по общим вопросам.

Д-р Штейнер: Обсуждать сейчас общее положение не совсем удобно, поскольку ситуация как раз такая, о какой я недвусмысленно говорил в своих лекциях по трехчленности. Нужно что-то делать, пока не поздно. Сегодня слишком поздно добиваться чего-то на поле, которое раньше называлось европейской политикой. Единственное пожелание, которое я высказал, — это просьба преобразовать старый Союз за трехчленность в Союз за свободную духовную жизнь. Это пожелание основывалось на понимании того, что в будущем для

272

Европы и вообще для современной западной цивилизации можно будет что-то сделать, только возвращая духовную жизнь как таковую. Исходя из этого, должно вырастать все остальное. Как хозяйственные меры современного режима, так и все старые политические импульсы сегодня бессильны. Единственная возможность — развитие духовной жизни и надежда, что что-то может произойти. Все дело в том, чтобы все, что надлежит нам совершить на этом поприще, собрать воедино. Я прежде цитировал одно высказывание из письма Ницше 1871 года, где речь шла об искоренении немецкого духа в пользу “немецкого рейха”. Сегодня нужно восстановить немецкий дух, несмотря на развал всех политических институтов; только так можно продвинуться вперед. Нужно твердо стоять на ногах. Все остальное следует решать от случая к случаю, индивидуально.

Вопрос о Руре следует рассматривать с точки зрения утопающего. Из суеты вокруг тонущего рождается истерическая политика. Трагическое же состоит в огромном количестве страдания, которое связано со всем этим. Поэтому я бы советовал сколь возможно участвовать в жертвованиях. Это — гуманитарная акция. Можно отвлечься от всех националистических выпадов. Можно отнестись к этому как к чисто человеческому делу. Я за все то, что носит чисто человеческий характер.

Мы стоим сегодня перед пропастью европейской культуры, и мы должны примериться и перепрыгнуть через эту пропасть. Я давно прекратил писать об этом. Моя последняя статья касалась Генуэзской конференции и была написана, чтобы еще раз обратить внимание на все в целом. Когда я в Дорнахе читаю лекции рабочим Гетеанума, то у них нет никакого желания слушать о политике. Они заинтересованы в естественнонаучных лекциях, поскольку они понимают, что все эти политические речи сегодня беспредметны.

Если вы полагаете, что можете составить собрание из таких статей, то оно окажется, вероятно, небольшим.

Х.: Я разделил 8-й "А" класс на две группы.

Д-р Штейнер: Я вынужден согласиться, пока не посмотрю сам.

Х.: Латынь преподавалась парными уроками. Мне показалось, что это не слишком эффективно.

Д-р Штейнер: Об этом трудно говорить, не устроив конференцию, посвященную чисто педагогическим вопросам, с чисто, вероятно, идеальным результатом, необходимым для продвижения в нужном направлении. Я довольно много присутствовал на ваших уроках. Я пытался обращать внимание на различные вещи. В последнее время я обращал внимание на то, как — равномерно или неравномерно — разные ученики достигают учебных целей, сколько безнадежно отстает. И я не могу сказать, что у тех учеников, которых вы учили сегодня, обнаружилось более серьезные различия, чем на уроках географии.

Это нужно будет обсуждать на следующей конференции, когда мы коснемся в целом педагогических вопросов, поскольку, как я заметил, в этом классе вообще большие различия в навыках и дарованиях.

(*Обращаясь к другому учителю.*) При этом у вас, когда я сам проводил часть урока, я обратил внимание, что класс в большей мере гомогенный. Различия не так велики. Классы различны. Об этих вопросах мы поговорим еще в целом.

Конференция от 6 февраля 1923 года, вторник, 16 часов

Д-р Штейнер: Мы собираемся обсудить сегодня ряд школьно-гигиенических вопросов, как я договаривался с Колиско. При этом я не смогу дойти до всех частных; пока необходимо будет условиться о принципиальных вещах. Толь-

ко это может создать основу для последующих рассмотрений, которые надо предпринять, разобрав своего рода типичные случаи, причем отталкиваясь от тех ваших вопросов, которые особенно вас тревожат.

Но прежде всего я хотел бы обратить ваше внимание на то, что вся наша вальдорфская педагогика носит терапевтический характер. Все преподавание, вся методика ориентированы на то, чтобы оздоравливающим образом действовать на детей. Когда педагогическое искусство направлено на то, чтобы во всякое время отдавать должное детскому развитию, тогда в таком педагогическом искусстве скрыт оздоравливающий элемент. Когда ребенок в возрасте до смены зубов воспитывается правильным образом в смысле подражания, когда затем правильным образом вступает в свои права авторитет и соответствующим образом подготавливается формирование суждений, тогда воспитание действует на детский организм оздоравливающе.

Но что прежде всего необходимо в смысле развития в нашей школе определенной гигиены, так это абсолютная прикинутость учителей идеей трехчленности человеческого существа. Учитель должен в некотором смысле инстинктивно чувствовать, перевешивает ли в ребенке один из трех членов: нервная система, ритмическая система или система обмена веществ — и не следует ли что-то предпринять для выравнивания этого вредного перекаса.

Поэтому давайте сегодня рассмотрим трехчленного человека с той точки зрения, которая особенно важна для воспитателя и учителя. Вот система нервов. Мы только тогда правильным образом поймем ее, когда осознаем, что в нервной системе господствует некоторая закономерность, которая по сути не является физико-химической закономерностью земной материи, но, наоборот, благодаря деятельности этой нервной системы, из земной материальности вычленяется. Не-

рвная система всем своим формированием обязана предземной жизни. Человек обладает нервной системой, унаследованной им в соответствии с его доземной жизнью. И поскольку все закономерности этой нервной системы на самом деле вычленены из земной материальности, получается, что нервная система способна совершенно обособленно развивать всякую деятельность, относящуюся к душевно-духовному.

Абсолютно противоположное происходит с системой конечностей и обмена веществ. Система конечностей и обмена веществ наиболее из всех трех систем приспособлена к тому, чтобы продолжать внутри себя внешние материальные процессы, так что если вы знаете физические и химические процессы, происходящие на Земле, то вы знаете и то, какие процессы продолжают в человеке в той мере, в какой он представляет собой систему конечностей и обмена веществ; но на этом пути вы ничего не узнаете о тех законах, которые разыгрываются в его нервной системе.

Ритмическая система стоит посередине и в некотором смысле выравнивает обе крайности.

Но ситуация такова, что все, о чем сказано, совершенно индивидуально сформировано у каждого человека, и в особенности у каждого ребенка. Всегда деятельность одной системы перевешивает деятельность остальных, и для достижения равновесия необходимо что-то сделать. Для этого нужно обладать определенным вниманием и скрупулезно наблюдать за тем, как проявляет себя ребенок. Постепенно из наблюдения вам становится ясно, что делать с ребенком, чтобы он стал максимально гармоничным.

И в связи с гигиеническими мероприятиями нужно уяснить для себя, что на нервную систему вы можете благотворно повлиять, если добавите в пищу нужное количество пищевой соли. Когда вы замечаете, что ребенок склонен к невнимательности, легко пропускает мимо ушей то, что рассказы-

вает в классе учитель, — если ребенок слишком сильный сангвиник или флегматик, — тогда определенным образом нужно добиться активизации его образующих сил, которые бы, в свою очередь, привели к повышению внимания в направлении окружающего мира, и этого можно достичь, добавляя в пищу такому ребенку соль. Если в школе учатся дети, страдающие рассеянным вниманием, отсутствием концентрации, то можно начать исследование и обнаружить, что организм таких детей не в состоянии должным образом перерабатывать соль.

Часто недостаточно, если вы сталкиваетесь с особенно тяжелым случаем, просто дать совет солить пищу. Вы заметите, что по какой-то рассеянности или по незнанию родители слишком мало солят пищу; тут может пригодиться ваш совет. Но может оказаться, что организм как таковой не воспринимает соль. В таком случае правильному восприятию соли можно помочь, используя в достаточно слабых дозировках соединения свинца. Свинец помогает человеческому организму правильным образом перерабатывать соль, конечно, до определенных границ. Если эти границы перейдены, то организм начинает болеть. Все дело в том, чтобы дойти до нужных границ. Нужно научиться определять у детей первые следы мозговой рахитичности. Они присутствуют у многих детей. В таком случае весь процесс исцеления нужно вести указанным мною образом.

В большинстве педагогических систем не обращается достаточного внимания на такие вещи, не обращается внимания на внешние процессы у ребенка. В школе можно увидеть большеголовых и малоголовых детей. Большоголовые дети — это, как правило, такие, с которыми нужно работать указанным выше образом. Малоголовые дети требуют иного обращения, о котором я еще вам расскажу. Крупная голова указывает на недостаток внимания и на слишком сильную флегму.

У нас есть и такие дети, которые предрасположены к другой крайности, у которых система обмена веществ и конечностей недостаточно влияет на деятельность остального организма. Внешне такие дети любят размышлять, но, с другой стороны, этих детей часто сбивают с толку внешние впечатления, на которые они слишком сильно реагируют. Улучшения в органике у таких детей можно добиться правильной дозировкой сахара.

Пожалуйста, изучите как-нибудь развитие ребенка с этой точки зрения. Есть родители, которые перекармливают своих детей, которые балуют их конфетами. Такие дети, приходя в школу, оказываются в числе тех учеников, которые слишком сильно — в душевном, духовном и телесном смысле — заняты самими собой. Они склонны к размышлению, они склонны к нервозности, поскольку получают слишком мало сахара. Тут нужно быть внимательным. Если такие дети постоянно недополучают сахар, то их организм постепенно распадается. Он становится хрупким и постепенно теряет способность правильным образом перерабатывать сахар в продуктах питания. Тут организму нужно прийти на помощь, тонко дозируя серебро.

Для учителя и воспитателя вся душевно-духовная жизнь ребенка может стать своего рода симптоматикой правильной или неправильной телесной организации. Если у ребенка слишком мало интереса к различению, если он склонен в своем представлении все сваливать в кучу, если он неспособен нормально различать, значит, нервно-чувственная система не в порядке. Трудности, которые возникают у ребенка при различении, одновременно являются симптомом нарушений в нервно-чувственной сфере, подталкивающим вас к только что описанным шагам.

Если у ребенка недостает способностей к синтетическому, конструктивному представлению, если он не может ух-

ватить образ, если он оказывается своего рода дикарем в искусстве, как это часто бывает у современных детей, то это является симптомом нарушений в сфере конечностей и обмена веществ и нужно действовать с другой стороны — через сахар. Вообще очень важно в гигиенически-терапевтическом смысле следить за тем, чего не хватает ребенку: различающего, аналитического или художественно-синтетического представления.

Но к этому присоединяется и еще кое-что. Представьте себе, что вы сталкиваетесь с ребенком, у которого определенно отсутствует аналитическое представление. Это может быть симптомом того, что у такого ребенка астральное тело и “я” слишком отстают от нервно-чувственной системы, и в таком случае нужно следить за тем, чтобы у ребенка была холодной голова, чтобы он, например, по утрам принимал холодные ванны.

В другом случае, в случае нехудожественного ребенка, когда в представлении отсутствует синтетический, конструктивный элемент, когда ощущению не хватает тепла, астральное тело не вполне правильно включено в систему конечностей и обмена веществ, и нужно попытаться исправить это нарушение, в подходящее время прогревая органы нижней половины тела.

Такие вещи не следует недооценивать. Они чрезвычайно важны. Не следует считать материалистическим суеверием, например, следующий совет родителям ребенка, не склонного к искусству или музыке: два-три раза в неделю на ночь оборачивать живот теплым компрессом.

Видите ли, сегодня существует слишком сильное пренебрежение всякого рода материальными вещами и, наоборот, чрезмерно переоцениваются абстрактно-интеллектуальные вещи. Но этот неправильный современный взгляд следует скорректировать, представив себе, как Божественные силы

претворили свой дух в земное бытие, сделав все на земле материальным. Духовно-божественные силы сделали так, чтобы летом на земле было тепло, а зимой — холодно; это — духовные воздействия Божественно-духовных существ через посредство материального. Если бы боги достигали воспитания человечества, или интеллектуальным, или нравственным воспитанием, того, чего они достигают, заставляя человека летом потеть, а зимой мерзнуть, то это было бы неправильно. Вы не должны недооценивать материальных воздействий. Такие вещи нужно постоянно учитывать.

Другой симптом тех же органических проблем: при недостатке синтетического мышления ребенок становится бледным. Дети в школе бледнеют. Бледность нужно преодолевать тем же способом, каким мы боремся против неправильного соединения астрального тела с системой конечностей и обмена веществ.

Когда же ребенок слишком сильно развивает одну из систем, когда любая малость выводит его из себя, вызывает прилив крови к лицу, — тогда средства здесь те же самые, как и в случае неправильного соединения астрального тела и “я” с нервно-чувственной системой: по утрам холодные обтирания головы ребенка.

Для учителя и воспитателя в высшей степени важно предвидеть развитие здоровья ребенка и уметь профилактически на него воздействовать. Результат, конечно, не сравним с результатами процесса исцеления от болезни, но в детском возрасте эти вещи имеют едва ли не более важное значение.

Далее, важно уметь подавлять те явления, которые проявляются в организме ребенка возбуждением того или иного процесса. Допустим, вы некоторое время воздействовали на организм ребенка соединениями свинца и добились хороших результатов. Но через некоторое время вы должны подавить этот процесс. Этого вы можете достигнуть, прописав ему на

короткое время определенные соединения меди, дабы от свинцового процесса не осталось и следа.

Если у вас была необходимость некоторое время давать ребенку серебро, внутренне сгладить негативные последствия этого вы можете с помощью железа.

Теперь следующее: если вы замечаете, что ребенок теряет себя в самом себе, если у него нет необходимой внутренней твердости, если ребенок, например, страдает поносом или если он неловок, не справляется с движениями рук и ног, если у него все валится из рук, то это первые симптомы проблем со здоровьем в последующей жизни. Никогда не следует оставлять без внимания такие моменты, как частый понос или недержание мочи, как неловкость. Учитель должен иметь на такие симптомы наметанный глаз, — благодаря этому он превращается во врача, — он должен постоянно наблюдать за тем, как ребенок обходится с карандашом или мелком, когда пишет на доске. Я упоминаю об этих вещах потому, что походя в этом ни к чему не придешь. Здесь может помочь лишь тот, кто постоянно работает в классе. Внешними терапевтическими средствами вы можете здесь очень многого достигнуть. Если вы в таком случае будете давать ребенку тонкоразведенный фосфор, то вы увидите, насколько легче вам станет справляться с упомянутыми мною органическими расстройствами и с неловкостью ребенка. Фосфор или, если случай более внутреннего свойства, если ребенка слишком часто пучит, сера. Если же случай более внешнего свойства, то фосфор. Посоветуйте родителям добавлять ребенку в пищу соединения, добываемые из красочных цветов цветущих растений. Например, возьмем крайний случай: ребенку, который часто мочится по ночам, вы, безусловно, поможете, прописав ему фосфорный курс в сочетании с диетой, при которой некоторое время вся еда мало перчится. Более точные указания записаны уже от ребенка.

Но в таких вещах действительно необходимо известное взаимодействие педагогической коллегии. Мы находимся в счастливой ситуации, в нашем распоряжении находится д-р Колиско, и без консультации с ним никаких предписаний выносить не следует. В таких вещах необходимо все же определенное знакомство с химико-физиологической стороной дела. Но развить восприятие таких вещей необходимо каждому учителю.

И здесь следует еще раз подчеркнуть, мои дорогие друзья, что прежде всего посредством самого преподавания следует гармонизировать соотношение нервно-чувственной системы и системы конечностей и обмена веществ. Их неправильное взаимодействие проявляется в нерегулярности ритмической системы. Как только вы замечаете малейшую нерегулярность в дыхании, в кровообращении ребенка, вы должны сразу же сказать себе, что перед вами органический барометр неправильного взаимодействия "головной" системы и системы конечностей и обмена веществ. И если вы что-то подобное замечаете, то вы должны, во-первых, немедленно спросить себя, что же в обеих этих системах не в порядке, а во-вторых, проследить за тем, чтобы в процессе преподавания та составляющая, которая влечет ребенка на периферию его телесности, естественно сменялась другим элементом, который позволяет ученику вернуться к самому себе. Касаться сегодня таких частных, как гигиена классного помещения, я не хотел бы. Об этом мы поговорим в следующий раз. Сегодня мы касаемся самого принципиального.

Учитель, преподающий в классе в течение двух часов и ни разу за эти два часа не заставивший класс улыбнуться, — это плохой учитель, поскольку он не дает ученикам никакой возможности выйти на периферию телесности. Но плох и тот учитель, который хоть на секунду не даст ученикам возможность прийти в себя. Грубо говоря, должны постоянно сме-

нять друг друга два настроения — юмористическое, когда ученики смеются, причем не обязательно во внешнем смысле, это может быть и внутренняя радость, и трагическое настроение, слезы, которые, опять-таки, не обязательно проливать внешне. Важно внести в преподавание настроение. Возможность внести в преподавание настроение — это гигиеническое мероприятие.

Если вы вносите в преподавание ваши частные проблемы, которых достаточно в личной жизни каждого человека и которым там и место, то лучше вам не становиться воспитателем. Абсолютно необходимо, чтобы дети касались своим переживанием и телесной периферии. Если невозможно по-другому, расскажите в конце урока анекдот. Если весь урок учитель держит учеников в сильнейшем напряжении, если у них от напряжения на лбу даже проступают морщины, то пусть уж в конце урока он расскажет им что-нибудь веселое; без этого никак нельзя.

Можно самыми разными способами грешить против здоровья детей. Можно, например, весь урок заниматься тем, что сегодня называется грамматикой. Достаточно только прозаниматься с детьми весь урок определением субъекта, объекта, атрибута, индикатива, конъюнктива и так далее — прозаниматься всем тем, что ученикам интересно едва ли наполовину, — как оказывается, что во время этих определений конъюнктива или индикатива в организме ребенка без всякого участия его души переваривается весь утренний завтрак и что такими занятиями мы реально культивируем будущие нарушения пищеварения: болезни кишечника и так далее, которые выявятся через пятнадцать—двадцать лет. Болезни пищеварительного тракта очень часто проистекают от занятий грамматикой. Это чрезвычайно важно. Вообще настроение, которое учитель приносит с собой в школу, во всех своих нюансах переносится на учеников.

Об этом на наших заседаниях было уже довольно много сказано. И именно в этом отношении наше вальдорфское обучение нуждается еще в некотором оживлении. И если высказываться по этому же поводу, но в позитивном ключе, то я должен буду еще не раз подчеркнуть, что было бы в высшей степени желательно, — я знаю, что идеала не достичь сразу, — чтобы вальдорфский учитель преподавал без черновика, чтобы он был подготовлен настолько хорошо, что во время урока ему не было бы нужды прибегать к помощи своих записей. Как только у учителя возникает необходимость подглядеть в свои записи, так сразу же он теряет внутренний контакт с классом. Поэтому такого следовало бы избегать. Это идеал. И я говорю об этом не для упрёка, я говорю об этом для того, чтобы вы обратили внимание на вещи, которые имеют фундаментальное значение. Все они важны и в гигиеническом плане; поскольку настроение учителя продолжается в настроение детей. В класс нужно приносить ясный образ того, что вы хотите рассказать детям. Тогда их действительно минуют те болезни обмена веществ, которые обычно появляются в более взрослом возрасте у тех, кого учитель обучал по книжке.

В более древние времена человеческого развития на учителя всегда смотрели как на целителя. Человеческий организм рассматривался тогда как нечто такое, что всегда склонно к заболеванию, а воспитание и обучение было призвано приносить ему постоянное исцеление. Было бы очень хорошо, если бы вы прониклись настроением, что каждый учитель по сути является в определенном смысле врачом для своих учеников.

Чтобы воспитывать и обучать в школе здоровых учеников, учитель должен владеть искусством преодоления себя. Учитель должен всеми силами стараться препятствовать проникновению в класс своих частных проблем. На уроке он должен иметь ясное представление о том материале, который он

должен преподавать. Тогда учебный материал начинает изменять самого учителя. И это действует на класс крайне оживляющим образом. Учитель должен чувствовать, что если он находится в плохом настроении, но на уроке, по крайней мере до определенной степени, ему удастся это настроение преодолеть, то его воздействие на детей становится несравненно более благотворным. Он должен преподавать, исходя из настроения: для меня самого преподавание является целительным средством. Во время урока из брюзги я превращаюсь в жизнерадостного человека.

Представьте себе, что вы входите в класс и в этом классе находится ребенок. Урок закончится, и ребенок отправится домой. Когда он придет домой, то он получит рвотное. Я не хочу сказать, что это произойдет по причине посещения вальдорфской школы, вовсе нет. Дело здесь не в преподавании! Такое случается только в обычных школах. Но, пребывая в таком настроении, когда вы из зануды превращаетесь во внутренне веселого и радостного человека, вы не знаете, что тем самым вы, может быть, избавляете одного из своих учеников от порции рвотного. Если вы делаете в классе все правильно, у него нормализуется пищеварение. И вообще, нравственное состояние учителя оказывает огромное гигиеническое воздействие на учеников.

Вот о чем я хотел вам сегодня сказать. Вначале нужно поработать над ними.

Может быть, в связи с этим у кого-то есть вопросы?

Х: Мы уже и раньше спрашивали друг друга, каким образом три системы человека связаны с темпераментами.

Д-р Штейнер: Флегматический и сангвинический темпераменты связаны с нервно-чувственной системой; холерический и меланхолический — с системой обмена веществ и конечностей.

Х: Говоря о невнимательных детях, имеют в виду большеголовых. Но в моем классе учится один очень невнимательный ребенок с маленькой головой.

Д-р Штейнер: Маленькая голова связана с размышлением, с раздумьем. Большеголовые дети — скорее невнимательны. Если это не так, значит, что-то в ваших оценках не сходится. Малоголовый невнимательный ребенок — тут что-то не так. Эти вещи дают ориентацию. С этой точки зрения нужно посмотреть на вещи. Покажите мне этого ребенка. Вы можете иногда принять задумавшегося ребенка за поверхностное существо. Может случиться, что глубокомыслие прячется за поверхностность. У ребенка это возможно.

Х: Имеют ли эти указания возрастные границы?

Д-р Штейнер: Они годятся до шестнадцати, восемнадцати лет.

Х: спрашивает об одной старшекласснице, которой нравится пить уксусную воду.

Д-р Штейнер: На это можно взглянуть с той точки зрения, что у ребенка нет ни малейшего желания сконцентрироваться. У нее совершенно отсутствует способность сконцентрироваться. Но вот время от времени ее что-то подталкивает к концентрации, причем не только внешние обстоятельства, но и внутренние потребности организма, и это выражается в желании выпить уксусной воды. Она по своей природе не может сконцентрироваться. Но тело иногда требует концентрации. И этой концентрации она добивается, выпив уксусной воды. Ей не следует в этом препятствовать.

Х: Что можно сделать с ребенком, который абсолютно не способен на концентрацию?

Д-р Штейнер: В этом случае совсем не плохо попытаться, но довольно массирующе, давать ему сладкое, то есть посадить такого ребенка на сладкую, а не соленую диету.

Вопрос по поводу одной девочки из I-го класса.

Д-р Штейнер: Нужно попросить родителей делать ей теплые брюшные компрессы, может быть, даже тепловлажные, причем в течение длительного времени, чтобы астральное тело глубже вошло в систему обмена веществ и конечностей. В дан-

ном случае также подходит серебро. В случае с этой девочкой нужно подтолкнуть систему конечностей и обмена веществ к тому, чтобы она открылась навстречу деятельности астрального тела. Серебро, брюшные компрессы и т.д. Этот ребенок совершенно не в себе; он не присутствует в собственном обмене веществ. Чтобы рассмотреть отдельные случаи, нужно иметь перед собой целостный образ.

Школьный врач. Я полагаю, нужно будет организовать дело таким образом, чтобы в будущем принимать детей каждый день.

Д-р Штейнер: Я сделал сегодня несколько специальных замечаний, касавшихся детского организма. Вероятно, было бы полезно поговорить об этом с врачами, тогда можно будет прийти до еще каких-то деталей.

У нас еще сообщение о новой системе управления.

Х: Я составил его на основе того, что обсуждалось на конференции. Тем самым подготовительный комитет считает свою работу законченной. Все последующее должно стать задачей самого исполнительного комитета.

Д-р Штейнер: Было бы уместно попросить коллег, если это требуется, высказаться по поводу отдельных пунктов.

Исполняющий обязанности директора: Мне кажется важным выработать новый подход к нашим конференциям. В ней не должны принимать участие те, кто не считает конференцию чем-то совершенно необходимым. Должно быть преодолено безразличие, к которому мы пришли. Я полагаю, что с самого начала мы можем внести в конференцию такое настроение, которое придаст ей характер серьезности. Я полагаю, что в конференции может тогда появиться то, что в значительной мере присутствовало в ней раньше, когда в нас жили еще самые первые уроки. Та мысль не нова. Мы постараемся, чтобы проблемы управления не стали для нас важнее конференции.

Родители спрашивают, прочтете ли вы им лекцию.

Д-р Штейнер: Чрезвычайно необходимо, чтобы Антропософское общество было доведено до такого состояния, в котором оно может существовать самостоятельно.

Я прямо-таки остолбенел, услышав об этом неприятии конференции.

Х.: На пленум не следует выносить многое из того, что плодотворнее обсуждать с глазу на глаз. Иначе в конференции верх берут недобрые силы. Я много думал над тем, каким образом нужно построить конференцию, чтобы на ней находили свое выражение только добрые силы.

Д-р Штейнер: Разве ситуация в этом случае не такая же, как и во всех других? Тот, кто испытывает недовольство, разве он не может внести свой вклад в улучшение положения, делая во время конференции свои собственные попытки ее улучшить? Если конференции кажутся вам столь невыносимыми, почему вы ничего не делаете для того, чтобы они стали лучше? Если вы сами замечаете, что вам трудно, что после конференции вы должны приходить в себя, то будет гораздо лучше, если вы будете вести себя так, чтобы другие, покидая конференцию, чувствовали себя хорошо. Тогда на следующей конференции вы будете чувствовать себя тоже уютно. От конференций ничего нельзя требовать; наоборот, нужно давать. Плодотворной является не критика, а попытки самому улучшить дело.

Многое из того, о чем вы говорили, в действительности требует более внимательного размышления и отношения, чем то, что принято в этой школе. Речь идет о стиле общения между учителями. Сейчас можно сказать, отвлекаясь от исключительных ситуаций и от вещей, которые могут быть улучшены в частности, что преподавание в последнее время снова вышло на вполне удовлетворительный уровень, снова пошло вверх. С другой стороны, в педагогической коллегии, в отношении между учителями, царит определенный холод. И всегда, когда этот холод будет слишком силен, конференции будут вызывать чувство неудовлетворенности. Но против этого холода нужно работать повсюду, где речь заходит об отношении между учителями.

Когда вы говорите, что во время конференций невозможно узнать друг друга, то подобное высказывание кажется мне

чрезвычайно странным, учитывая, что речь идет о сообществе людей, которые проводят вместе все время с утра до вечера, которые встречаются на всех переменах, которые на каждой перемене имеют возможность перебраться парой шуток, обменяться парой теплых, ободряющих замечаний. И тогда я не понимаю, причем здесь конференции? В конференции вкладывается все самое лучшее. Причина не в конференциях, а в том, что слишком уж легко люди проходят мимо друг друга, недостаточно друг над другом смеются. Можно иногда высказать правду прямо в глаза. Это только улучшает пищеварение и, если происходит в правильном месте, ничуть не вредит. Но должно царить такое настроение, когда каждый знает: мой коллега относится ко мне определенным образом не только на основе симпатии или антипатии, но еще и потому, что мы с ним вместе являемся вальдорфскими учителями. Это нечто такое, что требуется здесь, в Штутгарте, и в целом от антропософов. Люди встречаются здесь в Антропософском обществе таким же образом, как они встречаются обычно. Но необходимо, чтобы люди встречались совершенно определенным образом, чтобы встреча антропософа с антропософом, вальдорфского учителя с вальдорфским учителем была чем-то особенным. Это придаст взаимным шуткам, упрекам, да и вообще любому высказыванию совершенно особый оттенок. Я вижу слишком много кислых лиц. На это нужно обратить внимание.

Поэтому я остолбенел, когда услышал о недовольстве во время конференций или о безразличии. Я просто не постигаю, почему на конференции нет настроения радости: как здорово, что я могу сидеть за одним столом с вальдорфскими учителями. Правильное настроение заключается в том, что человек говорит себе: "Какой ужас, конференции не было уже целых восемь дней; как я рад, что могу сесть снова со всеми за один стол". И если настроение не таково, то я прямо-таки стол-

бенею от ужаса. Не должно быть такого вальдорфского учителя, который не смотрел бы на другого вальдорфского учителя с благосклонностью. Нет нужды выносить на всеобщее рассмотрение вопросы совести. Если человек ощущает себя членом коллегии, то он может сказать себе, что "это мы решим и по отдельности". Я могу себя представить, что все может протекать с нужным тактом.

Конечно, прекрасно, когда время от времени учителя съезжаются на пикник. Конференции — это нечто такое, к чему каждый должен относиться так, чтобы делать их интересными для всех остальных, чтобы не возникало никакого повода для ругани. Если кому-то приходит в голову ругаться, то он должен подумать вот о чем: "О Господи, придется сказать, чтобы в следующий раз дело шло лучше". Или речь идет о чем-то особенном, что бывает только в том случае, когда у человека есть возражения против конференции. Есть ли еще что-то?

Х.: Постоянно обсуждается вопрос дисциплины, но ничего позитивного не происходит.

Д-р Штейнер: В целом ситуация такова, что в младших классах по поводу дисциплины можно высказать некоторые упреки. В старших классах в отношении дисциплины ситуация не такая тяжелая. И я не знаю, где вы еще найдете столь образцовых детей. Дети ведь совершенно обычные! В определенном смысле я могу сказать, — отвлекаясь от младших классов, — что те классы, которые я посетил, в смысле дисциплины были превосходны. Вопрос дисциплины — это вечное беспокойство. И поскольку это так, то и заниматься им нужно действительно постоянно. Мы ни в коем случае не должны прийти к чувству, что вопрос дисциплины не следует обсуждать на конференциях, поскольку это вопрос неприятный. Тем более мы должны им заниматься. Я хотел бы в связи с дисциплиной упомянуть одну вещь, имеющую уже статус легенды. Это произошло вне стен школы на фирме "Вальдорф-

Астория". Вероятно, некоторые сочтут это даже не вопросом конференции. С другой стороны, я не знаю, кого из членов коллегии я должен пригласить на обсуждение этого вопроса.

В вальдорфской школе вроде бы есть учителя, которые дают ученикам затрещины, бьют их и т.д. Я бы очень хотел вернуться к этому в частной беседе. Итак, пошли разговоры, что вальдорфские учителя бьют детей. Мы часто обсуждали этот вопрос. Порка не улучшает, а ухудшает дисциплину. Теперь вопрос состоит в том, что, может быть, все это только легенда, как и многие другие лживые легенды? Или что-то в этом есть, и в вальдорфской школе действительно можно получить затрещину? Тем самым школе наносится огромный вред. Идеал состоит в том, чтобы обходиться без этого. Если без этого обойтись, то сразу же улучшится и дисциплина.

Х.: Я веду английский в 8-м классе, и дисциплина, по-моему, ужасная.

Д-р Штейнер: Что может сказать по этому поводу классный учитель г-н Х.?

Х. выступает.

Д-р Штейнер: С педагогической точки зрения совершенно неправильно так мало внимания обращать на личное отношение к ученикам. Конечно, создать его довольно трудно. Но оно должно быть просто создано, и в отдельных случаях это возможно. Подумайте только, преподавание иностранных языков проходит крайне неравномерно. Например, несмотря на то что мы являемся вальдорфской школой, на уроках иногда бывает слишком много грамматики. А дети этого не переносят. Мне иногда совершенно непонятно, как вообще можно оставить детей спокойными, если весь урок толковать им о наречиях и конъюнктиве. По сути это нечто такое, что не интересует ни одного нормального ребенка. В лучшем случае дети соблюдают дисциплину из любви к учителю. Вопрос о преподавании грамматики не должен становиться основанием для порицания. Решение созреет только тогда, когда все

учителя иностранных языков здесь, в вальдорфской школе, — как видите, работы еще много, — соберутся для того, чтобы отыскать возможность не говорить ученикам все время только непонятные вещи. Смысл в том, чтобы ученики могли выразить на языке свою мысль, а не в том, что такое наречие или конъюнктив. Они, конечно, учатся, но то, что я видел на уроках иностранных языков в некоторых классах, — это еще не вальдорфская педагогика. И это следует обсуждать на конференциях. Здесь работает столько вальдорфских учителей, и каждый идет своим собственным путем, мало заботясь об остальных. А в этом случае взаимопомощь может быть огромной. Я могу себе представить беспокойство детей, поскольку они не знают, чего от них хотят. Долгое время на преподавание иностранных языков в вальдорфской школе обращали слишком мало внимания.

Х: Мы, учителя иностранных языков, уже начали заниматься этим.

Д-р Штейнер: Я был сегодня в классе, и речь шла о настоящем и прошедшем времени. Что детям со всем этим делать, если это, конечно, не латынь? Что делать детям со всеми этими названиями (Perfekt—Imperfekt)? Нужно чувствовать, как много абсолютно не соответствующего человеческой природе включено в грамматику. Совершенно ясно, что в школах, где дисциплина поддерживается внешними средствами, ее поддерживать легче, чем в школе, где ученики должны быть удержаны отношением к предмету. Я не говорю, что следует упразднить все эти выражения (Präsens, Konjunktiv, Indikativ), я имею в виду, что нужно построить преподавание так, чтобы дети смогли найти к этому подход. Я заметил, что они не могут в этом разобраться.

Х: В старших классах царит страх перед экзаменами; в средних классах не хватает основ.

Д-р Штейнер: Не хватает совсем другого. Вы должны искать это недостающее в совершенно иной области. Не это-

го не хватает! Очень трудно это высказать, если говорить не о специфическом преподавании иностранных языков, которое кажется мне лучше преподавания грамматики. Специфическое преподавание иностранных языков у большинства работающих здесь учителей поставлено лучше, чем преподавание грамматики. Главная беда, по-моему, в том, что сами учителя плохо знают грамматику, что в учителях нет живой грамматики. Не обижайтесь, но вам нужно посвятить конференцию тому, чтобы самим разобраться в грамматике. Должен вам сказать, что то, как употребляется грамматическая терминология, кажется мне ужасным. Если бы я был учеником, я бы тоже с этим не справился. Я бы устроил скандал, потому что мне было бы непонятно, зачем на мою голову обрушивают все эти вещи. Все дело в том, что время используется недостаточно эффективно. Учителя должны сначала сами понять, как можно сообщить разумные грамматические навыки. Тогда и ученики загорятся. Преподавание грамматики ужасно. Нечто такое, что происходит крайне внешним образом. Это по сути самое ужасное из всего, что есть в школе. Весь тот бред, который написан по этому поводу в учебниках, нужно на самом деле просто сжечь. И в конце концов ученики не получают никакого представления, никакого ощущения того, что такое прошедшее, что такое настоящее время, тогда как именно это живое ощущение они и должны получить. В учителе должен жить гений языка! Преподавания немецкого языка это касается в той же мере. Это ужасная бомбардировка школьников переработанной терминологией. Не обижайтесь на меня, но это так. Если бы таким же образом, как применяют грамматическую терминологию, применяли бы терминологию математическую, то всем бы немедленно стало ясно, насколько это ужасно. Только привычка не позволяет вам заметить, насколько тягостно преподавание грамматики. Как культурное явление, это происходит по той причине, что в течение длитель-

ного времени Европа жила языком, с которым она давно потеряла живую связь. Я имею в виду латынь. Тем самым возникла внешняя связь с языком. Так обстоит дело, не правда ли. Уже то удивительно, что хоть как-то дух проник в грамматику благодаря стараниям Гримм. Но проник только чуть-чуть. Грамматика, в том виде, в каком она существует сегодня, есть самое недуховное, что только может быть. И это отражается на преподавании. Это я должен сказать, хотя дело не только в этом. Эта часть ужасна. Но все не может быть блестяще. Поэтому я не хочу только критиковать и ругаться. Требуется гораздо более внутреннее отношение к языку, и только в этом случае преподавание языка встанет на должный уровень.

Если дети ведут себя неадекватно на уроках языка, то дело здесь не только в них. Почему они должны интересоваться тем, что такое *Adverbium*? Это звучит варварски. Это происходит только в том случае, если вы постоянно оживляете, постоянно возвращаетесь к контексту. Но если вы заставляете детей учить эти слова наизусть, а сами не интересуетесь этим, то и дети перестают учить; но если ребенок видит, что выученное им возникает затем в ином контексте, то они учат и дальше.

Некоторые вещи, г-н Х., невозможно рассматривать столь превратно. Меня чуть не хватил удар, когда вы разбирали сегодня "Химическую свадьбу". Я уже сказал, что для вас самих, для вашего понимания хода духовной жизни, это возможно. Но вот вы прошли по этой вещи одним махом. И, дойдя до конца, вы увидели, насколько невозможно рассмотрение "Химической свадьбы" в школе. Чрезвычайно полезно что-то знать об этом самому. Тогда можно правильно относиться и к другим вещам. Теперь вам не остается ничего иного, как только по возможности наглядно показать детям проблему королей, чтобы они почувствовали, как один мотив переходит в другой.

Х: Как мне это соединить?

Д-р Штейнер: Этот мотив трех королей проходит через всю "Химическую свадьбу". Он присутствует и в гетевской "Сказке". Теперь можно показать, как это представление действует на протяжении столетий. Затем вы можете рассказать, как в течение столетий действуют и другие мотивы. Есть великое множество мотивов, которые действуют на протяжении веков. Вспомните, как я говорил вам: мотив Фауста и Мефистофеля вы снова находите в Роберте и Трасте у Зюдемана.

Х: На уроках искусства в 10-м классе я показал, каким образом, с одной стороны, Шиллер в "Мессинской невесте", исходя из слова, стремится пробиться к музыкальному воздействию и каким образом, с другой стороны, Бетховен в Девятой симфонии концентрирует человеческий голос в слово. И он встречается с Шиллером в "Оде к радости". Рихард Вагнер очень остро это ощущал.

Д-р Штейнер: Чрезвычайно важно поставить в центр это отношение Бетховена к Шиллеру. Дети данного возраста способны чрезвычайно сильно ощутить это. Тогда вы справитесь и с "Парсифалем".

Конференция от 14 февраля 1923 года, среда, 18 часов

Д-р Штейнер: В связи с ближайшим родительским собранием со стороны г-на д-ра Каруца поступил запрос. Г-н Каруц настаивает на принципиальном обсуждении здесь, в коллегии, прежде чем вопрос будет вынесен на суд широкой общественности. Этот вопрос мы должны будем сейчас обсудить, обсудить по крайней мере в рамках коллегии, и выработать некоторую позицию. Поэтому я попросил г-на Каруца провести с нами хотя бы первый час конференции и, может быть, пояснить то, что стоит в письме, и только после этого мы выясним, что по этому поводу думает коллегия. *(Зачитывается письмо.)*

Не правда ли, письмо зачитано, и в нем содержится один вопрос, который в силу его принципиальной важности должен

быть обсужден в этом кругу. На самом родительском собрании довольно трудно провести спокойное, предметное обсуждение, поэтому я, не имея возможности на этом родительском собрании лично присутствовать, просил бы по крайней мере обсудить данный вопрос здесь. Поэтому я просил бы вас высказаться.

Г-н Каруц обосновывает свое предложение, указывая на его культурный, а не политический характер. Со стороны родительской общественности должно быть принято по возможности единодушное решение, что французский язык перестает быть обязательным предметом. В качестве замены мог бы в первую очередь рассматриваться русский язык.

Д-р Штейнер: Вопрос имеет различные стороны. Первое — это духовно-культурная сторона. На нее нельзя не обращать внимание в рамках любой серьезной педагогической системы.

В нынешнем предприятии французов (имеется в виду оккупация Рурской области) мы сталкиваемся с чем-то таким, что, если смотреть на это с внешней точки зрения, довольно необъяснимо, необъяснимо даже с точки зрения самих французов. Необъяснимо, поскольку это невыгодно даже для самой Франции. На вещи следует смотреть не только с сиюминутной, политической точки зрения, но и с точки зрения историко-политической. То, что совершает сегодня Франция, — это последние конвульсии, последний всплеск — только нужно иметь в виду, что в истории последнее длится порой довольно долго — уходящего с авансцены истории народа. Такой взгляд основывается, разумеется, на спиритуальном рассмотрении европейской истории. Обращаясь к французскому элементу, мы обращаемся к передовому отряду постепенно уходящего римского духа, постепенно уходящего романства. Конечно, испанская или итальянская стихия живет стихии французской. Французский элемент — это нечто наименее живое среди всех романских народов Европы.

И не в последнюю очередь декадентские явления французской культуры отразились в языке. Среди всех европейс-

кий языков, доступных изучению, французский язык в наибольшей степени подводит человеческую душу к поверхностности, к самой крайней поверхностности. Французский язык таков, что, говоря на нем — простите мне столь парадоксальное выражение, — легче всего искренне лгать. Он наиболее подходит для того, чтобы простодушно, честно врать, он не имеет никакой прямой внутренней связи с душой человека. Он абсолютно поверхностен.

Отсюда и весь душевный склад. Он таков, что французский язык командует душой. В немецкой речи душа с помощью волевого элемента соучаствует во внутреннем конфигурировании речи, во внутренней пластике языка. Французская речь имеет более косный, застывший характер и склонна командовать. Это один из тех языков, что властвуют над душой, поэтому он способен приводить душу к пустоте, что видно на примере всей французской культуры, сформировавшейся под воздействием французского языка. Кто способен ощущать такие вещи, может подтвердить, что во французском языке голос души уступил место формальной культуре. Фактически французский язык предназначен для командования. Та бесконечная свобода, которая присутствует в немецком языке и которой еще в далеко недостаточной мере отдается должное: я имею в виду свободу постановки субъекта на произвольное место, в зависимости от внутреннего переживания, — эта свобода во французском языке отсутствует.

Причина, по которой французский язык включен в систему воспитания детей, лежит не в плоскости педагогики. Педагогических причин для включения французского языка в школьную систему не было. Когда старые гимназии заменялись на реальные школы, всячески маскировался ряд чисто утилитарных причин. Дело в том, что место гимназической латыни занял французский язык. Французскому языку приписывалось такое же педагогическое воздействие. Но на самом

деле это не так. Латынь имеет глубочайшую внутреннюю логику. Латынь инстинктивно дает человеку логику. При обучении же французскому языку этого не происходит. В этом случае язык переполнен чистой фразеологией, в нем отсутствует внутренняя логика — только фразеология. Поэтому, если выражаться радикально, хотелось бы, чтобы постепенно преподавание французского языка исчезло из школы. Поэтому в будущем он естественным образом и исчезнет.

Но если вальдорфская школа должна самым радикальным образом положить этому начало, то тут возникает еще одно обстоятельство. Начало может быть положено только отношением наших учителей к характеру французского языка. Преподавание языка должно происходить так, чтобы учителя при этом осознавали, что они вносят в школу нечто декадентское; об этом не следует говорить детям, но осознавать это следует. Это можно осознавать, но, с другой стороны, абсолютно невозможно, чтобы мы со стороны вальдорфской школы положили начало изгнанию французского языка. Это невозможно по внешним причинам. У нас еще нет свободной духовной жизни; мы имеем, правда, построенную в духе свободной духовной жизни вальдорфскую педагогику, но она является идеалом и не может пока, при нынешних обстоятельствах, полностью осуществиться.

Поэтому при основании вальдорфской школы был разработан меморандум, согласно которому мы на соответствующих этапах достигаем учебных целей, которые достигаются и вовне, в других школах. Например, мы должны, работая с девятилетними учениками, достигать уровня третьей ступени общеобразовательной школы. Внутри каждой трех классов мы, с педагогической точки зрения, свободны. Но в целом мы попадем в неудобное положение, если не выполним взятых на себя обязательств. Мы не должны лишать наших учеников возможности сдавать экзамены в других образова-

тельных учреждениях. Мы не имеем права лишать наших детей возможности идти своим путем в жизни. Поэтому мы не можем поступать иначе, а только вносить в нашу школу все с педагогико-дидактической точки зрения возможное от идеальной вальдорфской педагогики. Мы не можем двигаться вперед более, чем нам позволяют возможности. Даже если бы дорнахское здание не сгорело, дорнахская высшая школа все равно бы еще долгое время не была признана; нам бы не дали возможности выдавать дипломы. И поскольку нам указано на то, что наши выпускники должны иметь возможность поступать в обычные высшие учебные заведения, в обычные университеты, мы принуждены действительно к определенному возрасту достигать требуемых учебных целей.

При всех этих предпосылках существуют также внутренние педагогико-психологические причины, по которым преподавание иностранных языков должно быть построено таким образом, как оно построено у нас. С внешней точки зрения, можно сказать, нас никто не вынуждает начинать так рано преподавание иностранных языков. Но если с педагогической точки зрения нужно в восемнадцатилетнем возрасте достичь того, что требует выпускной экзамен, то иначе поступать просто нельзя. Тот факт, что наши воспитанники должны достигать определенного уровня, обуславливает именно такую структуру преподавания иностранных языков. Мы должны грызть кислое яблоко французского языка, прежде чем нам не представится иная возможность.

Теперь я подхожу к тому, что принципиально важно с точки зрения задач нашего движения. Видите ли, со стороны отдельных доброжелателей нашему движению постоянно предъявляются требования, что оно, мол, должно в каждом отдельном случае достигать того или иного результата. На уровне медицины высказываются, например, самые разные рекомендации. Но нужно твердо придерживаться той точки зрения, что

во многих случаях это невозможно. Это возможно только в рамках серьезного движения. Начало должно быть положено тем, что медицина начинает развиваться в свете свободной духовной жизни. И если по тем или иным вопросам практический опыт вальдорфской школы дает прекрасные ответы, то следует вызвать к жизни серьезное школьное движение. Отдельная частная школа, которой в любой момент могут перекрыть кислород, не может заниматься такими вещами.

Многого и не надо. Для культурного целого "немецкого рейха" не особенно важно, обучаются вальдорфские ученики французскому языку или нет. Наоборот, явилось бы большим благом, если бы истинным познанием тех вещей, о которых я только что говорил и на которые указал д-р Каруц, была развенчана та ложная переоценка французского языка в Средней Европе, которая имеет место на сегодняшний день. Если бы на все эти обстоятельства обратили должное внимание, если бы понимание этих вещей перешло в плоть и кровь и в результате французский язык здоровым образом исчез бы из школ, то культуре от этого была бы одна польза. Нужно только правильно начать и для этого создать духовное движение, направленное на то, чтобы после переоценки значимости французского языка постепенно вытеснить его из школьного преподавания. На сегодняшний день французский язык не котируется в числе предметов, изучение которых обуславливается теми или иными практическими причинами. И я не думаю, что дело здесь в войне. Французский язык завоевал свое признание и свою ценность как предмет преподавания в нефранкоговорящих странах не по коммерческим причинам, а потому, что он считается языком дипломатии и языком, на котором общаются в салонах так называемого высшего общества. Но последнее обстоятельство связано, конечно же, с его дипломатическими истоками. И здесь можно убить одним ударом двух мух: если действовать с необходимой силой и убежденностью, то можно

нанести удар и по декадентскому французскому языку, и по декадентской дипломатии. Можно показать, что дипломатия имеет столь же выродившийся характер, поскольку в ней нужно прибегать ко лжи. Во время войны успех зависит от того, удастся ли окружить вражеские войска. Техника войны — это техника обмана противника. Дипломатия — сейчас я выскажусь несколько странным образом: “Война — это продолжение политики, но другими средствами”; смысл этого приблизительно такой же, как и слов: “Развод является продолжением брака”, — так вот, дипломатия действительно состоит в применении тех же самых средств, что применяются во время войны при окружении врага, но на другом уровне. Нужен определенный язык, язык, на котором можно вводить врагов в заблуждение. Большим заблуждением Ницше является его обозначение немецкого языка в качестве языка обмана. Именно французский язык является — я не хочу сказать “языком обмана”, но “языком одурманивания”, с помощью которого можно заставить людей потерять контроль над собой. Человек, вдохновенно изъясняющийся по-французски, выглядит не совсем в себе. Нужно правильно смотреть на вещи, и тогда чувства приобретают необходимую точность, позволяющую правильным образом организовать обучение этому языку.

Родители учеников вальдорфской школы могут быть совершенно уверены, что мы не собираемся вносить свою лепту в ложное превознесение французского языка. Но мы живем под государственным давлением и не можем в качестве отдельной школы ничего предпринять против французского языка. Для этого следует сперва создать культурное движение, которое будет действовать совершенно конкретно и центром тяжести своей деятельности видеть духовную ценность языка. Если с этого начать, то в будущем постепенно приобретут значение иные культурные факторы, непохожие на все то, что определяет нашу жизнь сегодня. Такое движение будет очень важно для

уяснения различий в ценности тех или иных языков. И тогда возродится доверие к той миссии, которую все еще имеет в европейской культуре немецкий язык. Но прежде следует воспитать в людях ощущение упадка или подъема различных языков и наречий. В немецком языке существуют многочисленные прогрессивные моменты, хотя нельзя не признать, что с момента начавшегося господства верхненемецкого диалекта многое в немецком языке потеряло способность к развитию. У нас есть еще внутренние силы, необходимые для переформирования слов. В некоторых случаях мы можем перевести застывшие в виде имен существительных слова в глагольную форму. Я употреблял в качестве производной от "Kraft" глагольную форму "kraften" (русский аналог: "силить" от "сила") и т.п. Это всем понятно. В языке еще достаточно внутренних сил. Во французском языке таких сил уже нет, там все предписано. Если язык в такой мере командует людьми, то для человеческой души в этом есть нечто нездоровое.

Вот что я хотел сказать, г-н доктор. Вы видите, что дело не в нашем непонимании. Просто у нас связаны руки. Мы не можем в настоящее время дискутировать этот предмет.

Х. Французский язык отменен в государственных школах Баварии.

Д-р Штейнер: Мы должны ждать до тех пор, пока не начнет действовать Вюртемберг. Все меняется очень быстро. Но я не уверен, что даже если французский язык и отменят, то через некоторое время его снова не введут снова, если, конечно, люди не поймут ситуацию более глубоко.

Х. Баварское решение действует уже несколько лет.

Д-р Штейнер: Ситуация созрела только сейчас. Если дойдет до нас, мы не будем проливать по поводу французского языка такие уж горькие слезы. Может быть, хотя бы высказаться учителя французского языка?

Х. Просто так, ни с того ни с сего, этого делать нельзя.

Д-р Штейнер: Решим этот вопрос, когда он станет актуальным.

Х: Я полагал, что духовную сторону языка легче постичь, когда этот язык умирает.

Д-р Штейнер: Это справедливо для человека, но не для языка. Французский умер даже в большей степени, чем средневековая латынь, которая уже была мертвым языком. Внутренне в латыни, в ту пору, когда она была церковной и кухонной латынью, жило больше духовности, чем в сегодняшнем французском языке. Единственное, что поддерживает французский язык, — это темперамент, кровь французов. Сам по себе язык мертв, он продолжает жить в виде трупа. Самым ясным образом это проявилось во французской поэзии XIX века. И душе от употребления французской речи, без сомнения, наносится ущерб. Она ничего не выигрывает, кроме некоторой фразеологии. И те, кто с воодушевлением говорит по-французски, переносят это на другие языки. При этом сегодня французы портят уже и то, что еще способно было бы поддерживать их родной язык. Я имею в виду кровь. Ужасное с культурной точки зрения действие по переселению чернокожих жителей в Европу наиболее тяжелые последствия будет иметь для самой Франции. Это невероятно сильно подействует на кровь и на расу. И будет способствовать упадку Франции. Французский народ как раса будет в результате отброшен назад.

Г-жа Штейнер: Можно обратить внимание на поверхностность и пустоту французского языка, сравнив его с итальянским. В итальянском всегда сохраняется возможность передать духовную сторону содержания, тогда как во французском языке эта возможность уже утрачена. Исчезает глубина.

Д-р Штейнер: Возникают курьезнейшие переживания. Г-жа Штейнер перевела две большие работы Шюре. В то время для перевода существовали определенные внутренние причины. И при чтении этих работ возникало чувство, что вот теперь-то все наконец становится ясно. Дело в том, что первой работой Шюре была написанная на французском языке история немецкой лирики. При этом автор мыслил по-немец-

ки и одновременно в шовинистическом французском духе. Он мыслил по-немецки, свой первый опыт он вынес от соприкосновения с Вагнером. Я все еще помню, как г-жа Шюре, которая была несколько старше супруга, с некоторой торжественностью произнесла: "Он продал свои золотые часы, чтобы пойти на "Тристана". Можно заметить, что две эти вещи на самом деле были как бы обратным переводом, что они были как бы первоначально написаны по-немецки. Они задумывались по-немецки. И это чувствуют в произведениях Шюре сами французы.

Х. напоминает, как благодаря Гейне и антиромантической журналистике преобразовался немецкий стиль.

Д-р Штейнер: Вклад Гейне и Бёрна прекрасно описан Трейчке. Возникновение журналистики — одна из прекраснейших глав в его истории. В этой главе нашла свое выражение вся вспыльчивость Трейчке. Он мог быть очень прямолинейным и несдержанным.

Когда он пригласил меня в Веймар и я в первый раз встретился с ним, он не хотел и слышать ни о каких рекомендациях. Он узнавал, откуда человек родом. И австрийцы, в его понимании, были либо очень ловкие люди, либо мошенники и шельмецы.

Х.: Я хотел бы только сказать, что чувствую лично я, когда преподаю французский язык. Я вырастаю, я плыву. Нет ничего более напряженного, чем преподавание французского языка.

Д-р Штейнер: Я бы посоветовал вам вырастать в другом.

Г-жа Штейнер: Прямо смешно, какое впечатление производит Ростан в Шантеклере. Чистый курятник.

Д-р Штейнер: Результат нашего обсуждения состоит в том, что, до тех пор пока у нас есть преподавание французского языка, мы организуем его с правильным настроением и с правильной оценкой педагогического значения этого предмета. Все остальное мы должны предоставить будущему.

Д-р Каруц удаляется.

Д-р Штейнер: Мои дорогие друзья, мы должны были посвятить свое время этому вопросу, иначе бы он возник на ближайшем родительском собрании, и я, честно говоря, не знаю, как обсуждать его в такой ситуации. Мы не имеем права сильно “засвечиваться” в отношении актуальных вопросов, а этот вопрос, безусловно, актуален. Это не компромиссная позиция. Мы достигнем чего-то значительного, только если не будем сами себе вставлять палки в колеса, если мы не слишком запутаемся в злободневных вопросах педагогики. Иначе мы потеряем ориентиры. Но, впрочем, не стоит слишком цепляться и за другие второстепенные вопросы. Вопросы начальной школы разрешаются в ту минуту, когда возникает понимание вальдорфской методики. Все дискуссии об этом предмете приобретают слишком тривиальные формы. Мы, конечно, можем при случае вмешаться в уже начатую дискуссию, но в целом мы должны сдерживаться.

Есть ли еще вопросы? Времени на еще одну лекцию о медицине явно недостаточно. Но нет ли у вас вопросов, требующих краткого обсуждения?

Говорится о многочисленных пропусках учеников.

Д-р Штейнер: Это важно. Я обнаружил в 1-м классе девять из двадцати семи учеников. Это ужасно. Как обстоит дело в остальных классах?

Х: У меня в 1-м “Б” классе тоже только половина учеников.

Д-р Штейнер: Эти вещи связаны с питанием. Нужно отдавать себе отчет, что с периодом в три с половиной года эти вещи будут переходить в болезненные явления и недоедание проявится впоследствии как болезнь. Разумные врачи предвидели это уже в первые годы войны. Только Абдергальден может говорить о безвредности военного недоедания.

Школьный врач: состояние здоровья будет становиться все хуже. Из 650 детей около 180 недоедали.

Д-р Штейнер: Вот что мы должны предпринять в связи с физиологическими проблемами учеников: мы должны попытаться активизировать те факторы, которые поддерживают функционирование человеческого организма. Вы должны осознать, что правильной мыслью о человеческом организме является только та, которая рассматривает силы роста как бы наполняющими некий резервуар. Вопрос о том, как представлять себе этот резервуар, уводит нас глубоко в оккультную физиологию. По сути нужно мыслить некий резервуар, из которого мы черпаем силы для питания, пищеварения и ритмических процессов.

Вы лучше всего представите себе это, если я обращаю ваше внимание на различие между вегетарианским и невегетарианским питанием. Если вы рассмотрите растение, то вы увидите, что растение доводит минеральный и жизненный процессы до определенной ступени, после которой человек должен продолжать их самостоятельно, вплоть до превращения субстанций, происходящего в человеческом теле. Итак, принимая в себя растение, я должен проделать определенную метаморфозу и перевести это растение из конечной точки его растительного бытия в бытие человеческое. Силы, которые в результате возникают, могут использоваться в человеческом организме по-разному с помощью веществ, образующих сахара, жиры или белки. Соли при этом используются в определенном, почти физико-химическом смысле. Итак, эти силы в наличии.

Если я ем мясо, то в данном случае минерально-жизненный процесс продолжен через ступень растительного вплоть до ступени животного и мне нет нужды так воздействовать на мясо, как я воздействую на растение, поскольку мясо уже испытало это воздействие в животном организме. Мясо уже преобразовалось в организме животного вплоть до той сту-

пени, о достижении которой я, потребляя растительную пищу, должен позаботиться самостоятельно. Если я ем говядину, то корова отнимает у меня часть моей внутренней деятельности. Я впускаю в мой силовой резервуар силы коровы. И тем самым я забиваю самого себя неиспользованными силами. Я скапливаю в себе неиспользованные силы.

Плоды по большей части таковы, что для их переработки нужно затратить еще большую работу. И если эта переработка осуществляется, то человек пробуждает в своем организме еще более значительные силы. И не нужно думать, что пробуждение этих сил утомляет; наоборот, невостребованные силы вызывают гораздо большую усталость, поскольку в результате силы оказываются неиспользованными. Я говорю это для того, чтобы прояснить силовые функции организма.

Теперь следует учесть, что в этом развитии задействованы все члены человеческого существа: "я", астральное тело, эфирное тело и физическое тело. Все они задействованы в претворении этих сил. С человеком дело обстоит так, что, как правило, всякое силовое раскрытие происходит в центробежном направлении — изнутри наружу, можно также сказать, снизу вверх, в зависимости от части тела. Такое раскрытие сил следует, в сущности, за движением крови.

Такому силовому потоку противостоит другой поток — это различие особенно важно для детского организма — вдоль нервных путей. Всюду в детском организме мы встречаемся с этими двумя полюсами. Например, в глазу поток крови идет изнутри наружу, в то время как нервы можно правильно рассматривать, только рассматривая их извне внутрь. Вдоль нервных путей концентрируются центростремительные силы. Оба типа сил, которые приходят к гармоническому взаимодействию главным образом благодаря системе дыхания и циркуляции, являются двумя полюсами трехчленного человеческого организма. Нервная система центростремительна. Система

обмена веществ и конечностей имеет центробежный характер. От правильного взаимодействия этих систем, этих сил зависит живость всех внутренних функций. В каждом отдельном органе должны быть соответствующим образом активизированы центробежные и центростремительные силы.

Так вот, недоедание во время и после войны приводит, с одной стороны, к тем явлениям, о которых мы говорили вчера, обсуждая ребенка из 1-го класса. В этом случае в угрожающем положении оказались центробежные силы, и всю центробежную систему нужно активизировать, воздействуя на нее извне. Поэтому я и посоветовал ванны. Такие вещи, которые имеют особенную важность в тяжелых ситуациях, следует рассматривать, естественно, совершенно индивидуально.

С другой стороны, необходимо рассмотреть в целом как явление феномен недоедания в Германии и Австрии. Нужно с двух сторон, извне и изнутри, возбудить центробежные и центростремительные силы. Возбуждения центростремительных сил, идущих против тока крови, можно достигнуть диетическим питанием и использованием лекарств на основе фосфорно-кислого кальция. Наоборот, центробежная система может быть возбуждена использованием углекислого кальция. Я говорю "наоборот", потому что углекислый кальций возбуждает нервную систему, а благодаря возбуждению нервной системы происходит значительная активизация центробежных сил. Наоборот, фосфорно-кислый кальций возбуждает кровообращение и таким образом воздействует на нервную систему.

Углерод воздействует таким образом, что, исходя из нервной системы, он активизирует центробежные силы. В самом грубом виде эта активизация проявляется, когда организм потребляет воду, богатую углекислым газом. Применение соединений кальция объясняется необходимостью распространить воздействие вплоть до костной системы. Совершенно ясно, что процессом затронуты и кости. Поэтому нужно использовать

соединение, которое воздействует вплоть до костной системы. Кости — это по сути “крайние окончания” — звучит комично, но с физиологической точки зрения это правильно, — последние окончания нервной системы. Нервы — это кости на низшей ступени развития. Нервы — это кости, которые задержались в своем развитии. Нервы стремятся к окостенению. Они лишь задержались на примитивной ступени. Поэтому углекислый кальций возбуждает нервную систему вплоть до костей. Напротив, фосфорно-кислый кальций дает костям возможность участвовать в образовании крови. Кости соучаствуют в образовании красных кровяных телец. И этому способствует фосфорнокислый кальций. Раковины устриц — эмпирическое доказательство; у устриц нет крови, поэтому мы находим в их раковинах только углекислый кальций.

Вы видите, что, если правильно комбинировать углекислый и фосфорно-кислый кальций, можно добиться активизации всех органических функций и тем самым укрепить организм, если он ослаб настолько, что уже не способен переварить то, что попадает в желудок.

В этом причина сегодняшнего недоедания. Дело не в том, что не хватает еды, а в том, что та еда, которая есть, не может быть переработана организмом. Организм в состоянии переработать только незначительное количество специальной питательной каши. И изменить тут что-то можно, только активизировав те силы, которые связаны с органическими силами человека.

Нужно чередовать эти воздействия: чтобы углекислый кальций действовал ночью, то есть давать его вечером, а фосфорнокислый кальций — днем, то есть давать его утром, и тогда последний будет активизировать нервно-чувственную систему, в то время как первый будет воздействовать на систему крови.

Что-то гарантировать можно, только если углекислый кальций давать в пятипроцентной дозировке, а фосфорнокислый кальций — 5 промилле, пятой или шестой степени. Чем

выше потенцирование, тем сильнее воздействие фосфорнокислого кальция. А углекислый кальций — аллопатически.

Мы имеем дело с настоящим заболеванием, поэтому должны прибегнуть к настоящему исцелению. Не следует опасаться, что всем детям придется пить лекарства. Мы имеем дело с настоящим массовым заболеванием, и нужно прибегнуть к массовым лекарствам. В этом — долг любви.

Х.: Нужно переговорить с родителями.

Д-р Штейнер: Этот вопрос не слишком уместно выносить на родительское собрание, хотя в целом вы правы. Нельзя слишком “засвечиваться” в таких вещах. Нужно переговоривать с родителями по отдельности.

Школьный врач: Если предпринимать массовые акции, можно говорить с родителями задним числом. Кроме того, тут присутствуют как финансовые трудности, так и проблемы с нынешними врачами.

Д-р Штейнер: Покрытие расходов можно попытаться осуществить через Клинико-терапевтический институт. Затем, я бы советовал не рассматривать все это как некий курс. Я бы советовал представить это как мероприятия, граничащие с диетой, и тогда нет нужды прибегать к совету врача. Итак, первое — это покрытие расходов с помощью института, и этим прекрасно может заняться Пальмер. Второе — что нет никакой необходимости говорить в данном случае о лекарствах. Третье — родители не платят. Врачи начинают вести себя придиричиво, как только родители платят. Применение настоящих лекарств представляется мне сомнительным. Фосфорно-кислый и углекислый кальций можно представить просто как пищевые добавки. Я бы даже посоветовал, — нужно только этим заняться, — я бы даже посоветовал превратить использование этих препаратов в широкую традицию, чтобы они стояли на каждом обеденном столе, как соль. И для этого никакого врача не требуется.

Я хотел обсудить сегодня только принципиальные вопросы. Их следует обсуждать сегодня именно в такой форме,

310

если у нас еще сохранилась хоть частица разума, необходимая для ведения диалога с общественностью.

Одна из учительниц делится желанием одной из мам перевести ее ребенка в параллельный (4-й) класс.

Д-р Штейнер: Дама пожаловалась мне, что ребенок не находит себя в классе и даже классная учительница хочет, чтобы он ушел. Ей ничего не остается. И поэтому она просит перевести его в параллельный класс. Я не имею ничего против, лишь бы ребенку от этого была польза. Я хотел бы только узнать, возьмет ли его г-н К. Это один из тех редких мальчиков, которые не терпят женщин-учительниц. Если бы параллельный класс тоже вела дама, то нечего было бы и начинать. Если у вас нет никаких возражений, то почему бы и не согласиться с этой просьбой.

Есть ли еще какие-то вопросы?

Х: Ученик С.Р. желал бы из-за своих занятий музыкой получить освобождение от уроков ручного труда.

Д-р Штейнер: Если такие случаи становятся частыми, нам следует сформировать категорию особых учеников, которым разрешаются такие изменения в расписании и родители которых соглашаются с тем, что их дети отказываются от достижения поставленных школой учебных целей. Нужно рассматривать, таким образом, каждый отдельный случай. Это должны быть особые ученики.

Х: Ученики часто спрашивают, в чем глубинный смысл вязания.

Д-р Штейнер: Оно очень сильно воздействует на душевную жизнь, и ученики благодаря ему узнают практическую жизнь. Практической жизни нельзя научиться, если просто рассматривать какую-то вещь; с практической жизнью можно познакомиться, только сделав что-то так же, как это делается в реальной жизни. Ученики просто должны заметить: пару сапог можно сшить за восемь дней, но учиться на сапожника приходится в течение трех лет.

Х. спрашивает о работе в 10-м классе над "Песней о Нибелунгах".

Д-р Штейнер: Ситуация такова, что сперва вы вводите учеников во всю атмосферу “Песни о Нибелунгах”, чтобы они поняли, как она вписана в свою эпоху. Причем максимально наглядно и образно, как я это в свое время пытался продемонстрировать на примере “Парсифаля” и христианства. Это была эпоха переселения народов. Объясняйте достаточно живо и затем обращайтесь к тексту, но сначала полный образ — не длинную нудную прозу, а краткий, сочный образ, — а затем пусть прочтут отрывок. И следите за тем, чтобы читали не только вы, но и ученики и чтобы благодаря вашим образам их чтение переставало быть скучным и однообразным. Однообразное чтение сразу же исчезает, если в душе у человека живет правильный образ. Останавливайтесь на интересных местах, рассматривайте интересные словечки. Некоторые слова и обороты могут, словно искорки, освещать целые эпохи. Если вы предпримете все это, ваше введение будет достаточным.

Х: Что могло бы быть историческими источниками?

Д-р Штейнер: Любые средневековые истории. История перепахана настолько, что стала доступна всякому. Не нужно особой интеллектуальности. Любой учебник истории.

Х: спрашивает, не написать ли учебник по математике, чтобы дать учителям материал.

Д-р Штейнер: Было бы очень хорошо, если бы была такая книга, в которой давалась бы основная нить преподавания математики и геометрии в старших классах. Но главное состоит в том, чтобы материал был по возможности “прозрачен” и представлен таким образом, чтобы книга не страдала ни от перегрузки ненужными подробностями, ни от отсутствия важных деталей. Все учебники страдают этим, поэтому ими нельзя пользоваться. По ним нельзя заниматься. Голый текст, без примечаний, читаемый как роман.

Ребенком четырнадцати, пятнадцати лет — позже учебники геометрии стали мне скучны — я сам написал такой учеб-

ник. Жаль, что он не сохранился. Он был неплох. Его можно было читать как роман. Если есть возможность составить учебник в виде связного текста, наподобие романа, то было бы интересно, если бы вы это сделали. Он не должен быть таким огромным, как это принято сегодня. Можно даже выпустить одно издание для учителей, а другое, более краткое и занимательное, — для учеников. Ученик будет вам очень благодарен, если ежедневно в классе он сможет прочитывать от одной до полутора страниц читаемого геометрического текста. Сегодня разумные книги перестали встречаться. Географии отвратительны. Грамматики ужасны. Издание может осуществить издательство “Грядущее”.

Х. задает вопрос о речевых упражнениях для одного первоклассника с очень тихим голосом.

Д-р Штейнер: Я должен увидеть и услышать его. Когда я приеду на собрание, покажите мне его.

*Конференция от 1 марта 1923 года,
четверг, 18.30—20 часов*

В начале собрания граф Ботмер делает сообщение о преподавании физкультуры, приблизительно следующего содержания (согласно записям).

1. *Свободные упражнения:* Сознательное пронизание тела жизненными силами. Близкое родство с эвритмией. Эвритмия оживляет, гимнастика выносит эти силы посредством воли вплоть до внешних членов. Эвритмия исполняется не так сознательно. Есть движения, которые создают впечатление мертвого или, наоборот, живого. Отношение гимнастики к переживанию роста, к открытию тела. Учитель физкультуры так относится к ребенку, как скульптор относится к своему произведению. Нахождение своего места в пространстве. Упражняющийся человек ощущает себя в пространстве. Необходимо войти в тесный внутренний контакт с измерениями этого пространства. Пригибаться к земле или в прыжке освободиться от нее. Переживание вдоха и выдоха. Я говорю детям: “Несите свою голову, несите свои плечи, поскольку всегда есть склонность просто повесить свое тело”. Я не знаю, можно ли так говорить. В гимнастике в большой мере работаешь с волей.

2. *Упражнения со снарядами*: Снаряды сегодня по большей части, — нечто мертвое. Некоторые слишком абстрактны, например брусья. Вертикальных брусьев для лазанья у нас, слава Богу, нет; они, по сравнению с канатом, совершенно мертвы. Упражнения на снарядах превратились сегодня в рутину. Ученики не могут соединиться с этой мертвечиной всем своим существом. Но можно, чтобы охватить все тело, комбинировать по два снаряда, например турник и коня. Если в одно и то же время или друг за другом соединяются два различных телесных движения, то ситуация сильно оживляется, особенно во время исполнения произвольных упражнений на свежем воздухе. Самое лучшее — это прыжки через рвы и изгороди. Нашим школьникам не хватает возможностей выпустить пар.

3. *Игра и спорт*: Д-р Штейнер говорил, что, если игр слишком много, это расхолаживает учеников. На это у нас нет времени. Такие виды спорта, как плавание, толкание ядра, метание диска, метание копья, следовало бы освободить от излишнего налета внешней спортивности. Красота движений, а не просто рекорды.

4. Следует ли соединять мальчиков и девочек, или они должны заниматься хотя и в одном зале, но по отдельности? Девочки сдерживают мальчиков. Следует ли группировать учеников по темпераментам? Это было бы идеально.

Д-р Штейнер: Вероятно, следует высказаться по поводу физкультуры в общем, а затем, при следующей возможности и ближе к началу учебного года, проработать учебную программу, распределив отдельные упражнения по возрастам. Давайте так и сделаем. Сегодня я хотел бы отталкиваться от того, что вы нам представили, притом что я прошу вас считать, что если я о чем-то не упоминаю, значит, я с этим полностью согласен. Я просто не буду на этом останавливаться.

Об отношении физкультуры к эвритмии. Противоречия между эвритмией и физкультурой на самом деле быть не может. В целом дело должно обстоять так, что гимнастические упражнения, — разумеется, это следует понимать только в самом общем виде, — строятся как продолжение упражнений эвритмических. Итак: если мы возьмем движение руки в эвритмии и соответствующее движение в гимнастике, то мы

сможем заметить, что в первом случае оно ближе к телесному центру, чем во втором. Но коллизии по этому поводу возникать не должно.

Это лучше всего видно, если я укажу вам на то, что эвритмия, в сущности, имеет дело с тем, что разыгрывается как непосредственное продолжение внутреннего процесса дыхания. Итак, движение руки, или ноги, или пальца внутренне соприкасается с процессом дыхания, с тем внутренним процессом, который разыгрывается в тот момент, когда воздух переходит в кровь, тогда как гимнастика в целом связана с процессом, когда кровь переходит в мышцы. Это физиология; но она проливает свет на то, к чему мы должны стремиться. Чем скорее мы придем к инстинктивному, интуитивному пониманию того, как гимнастика связана с укреплением, ростом, эластичностью мускулов, тем более изобретательными мы будем при выборе упражнений.

Но то же самое можно сказать и о другой стороне. Эвритмия — это, в сущности, пластическое формирование организма, — пластическое формирование, или, лучше сказать, эвритмия живет в пластическом формировании организма; тогда как гимнастика живет в статике и динамике организма. Вы почувствовали это и сказали: в гимнастике возникает ощущение пространства. Лучше всего это можно понять, сформировав наглядное представление о том, как рука или нога проникает в то или иное пространственное направление или в соотношение тяжести и легкости.

Отсутствие каких-либо противоречий становится также очевидным, если обратить внимание на такой элемент педагогической эвритмии, как “характер”, который слишком мало замечается в обычной эвритмии, тогда как в педагогике он имеет огромное значение. Если вы рассматривали эвритмические фигуры, вы замечали, что мы различаем “движение”, “чувство” и “характер”. С движением и чувством, на которые

пока только и обращалось внимание, все обстоит очень хорошо, тогда как характер эвритмического движения еще не проработан. И это естественно, поскольку с художественной точки зрения он не слишком важен.

Напротив, в дидактике характер движения играет очень существенную роль. Эвритмист должен при этом чувствовать возвратный поток от движения или позы, переходящий в его ощущение. Например, эвритмист должен чувствовать давление одного члена на другой и переход этого давления в телесный центр. Я снабдил фигуры своим особым цветом, чтобы прояснить это. В эвритмических фигурах вы можете увидеть три цвета; один цвет отвечает за передачу движения, второй — за передачу чувства, — он затем переходит в шпайер, — а третий — за передачу характера, то есть за передачу того, как эвритмист должен напрягать мышцы в определенном месте своего тела и как в нем должно возникать ощущение этого напряжения. Это относится к переживанию эвритмистом внутренней телесной пластики.

Студенты очень просили меня, чтобы во время педагогической пасхальной недели фигуры были здесь. Я закажу серию. Здесь такая серия должна быть. И поскольку это вообще важно для психологической физиологии, то и вальдорфские учителя также должны заняться этими фигурами; они должны заняться ими ради познания человеческого организма. То, что можно узнать, изучая эти фигуры, является общей основой для художественного восприятия, для познания внутреннего организма человека.

Итак, можно сказать, что учитель гимнастики в основном занят статикой и динамикой человеческого организма, и он очень ясно осознает, что это такое — поднять ногу, опустить руку, и все это в отношении к силам тяжести, тогда как эвритмист должен иметь весьма определенное чувство того, как тело пластически формирует свои члены. Это не совсем

правильно, когда вы говорите, что учитель физкультуры стоит перед своими учениками как скульптор перед своим творением. Это скорее относится к учителю эвритмии. Задача учителя физкультуры — иметь перед собой идеального человека, состоящего из линий, форм и движений, в которого он и превращает своих учеников. Вы высказались абсолютно правильно, когда упомянули, что дети должны нести свое тело. Если эвритмист должен стремиться к тому, чтобы мускул чувствовал в уплотнении характер движения, то учитель физкультуры должен стремиться к тому, чтобы ребенок правильно ощущал в своих членах тяжесть или легкость. Ребенок должен, не рассудком, но инстинктивно ощущать, с точки зрения силы тяжести, каждое поднятие руки, каждое поднятие ноги, должен, например, ощутить тяжесть своей стопы, когда он стоит на одной ноге, а другую ногу поднимает.

Итак, учитель физкультуры несет в своей душе идеального в динамическом отношении человека и стремится к тому, чтобы подвинуть к этому идеальному состоянию находящихся перед ним учеников. Естественно, художественный элемент должен играть при этом свою роль, поскольку динамика и статика человеческого движения постигается только художественным чувством. Если художественное ощущение играет в эвритмии большую роль, то в случае гимнастики оно должно предшествовать тем упражнениям на статику и динамику, которые демонстрирует учитель.

Что касается дыхания, то эвритмия ближе к процессу дыхания, тогда как гимнастика ближе к кровообращению. Существенным для физкультуры, за исключением ускорения дыхания в процессе выполнения упражнений, что является чисто физиологическим процессом, является то, что она должна быть методически выстроена таким образом, чтобы процесс дыхания не затрагивался. Гимнастическое упражнение является неправильным, если при его выполнении затраги-

вается процесс дыхания. Если учитель видит, что при правильном положении тела нарушается дыхание, он должен немедленно исключить такое упражнение. Но в целом, судя по тому, что я видел, все упражнения с дыханием, вытекающие из новых гимнастических методик, основываются на том, что тело приводится в правильное состояние и затем уже дыхание рассматривается как реакция на это состояние. То, что я видел, в целом является выражением правильного положения тела. На это обращается огромное внимание в шведской гимнастике. Вот те замечания, которые я хотел бы сделать.

Верно, что в гимнастике дело касается воли, и поэтому у учителя должно быть развито непосредственно-инстинктивное, интуитивное переживание связи между телесным движением и проявлением воли. В эвритмии культура воли также присутствует, но на обходных путях внутреннего переживания, на другом уровне, когда воля проявляется через чувство. То, что я обозначил как характер, — это переживание чувства в волевом акте. Учитель физкультуры имеет дело непосредственно с волевым актом, учитель же эвритмии — с переживанием чувства в волевом акте. Всюду можно провести четкую границу. На основании этого можно строить учебную программу. Вероятно, нельзя сразу ставить перед собой задачу осуществления идеального варианта. Нужно обратить внимание на то, что у девочек эвритмия легче переходит в гимнастику, чем у мальчиков. У мальчиков ситуация более дифференцирована. Поэтому нужно прийти к тому, чтобы мальчики и девочки занимались физкультурой действительно в одном и том же зале, но в разных группах. В результате разные группы будут выполнять упражнения, и эти упражнения будут затем как-то связываться между собой. Одно и то же упражнение, модифицированное для мальчиков и для девочек, только пробуждает в детях радость.

Что касается снарядов, то я хотел бы заметить, что их форма может быть модифицирована и усовершенствована, но что

в целом существующие снаряды вовсе не так ужасны, чтобы на них уж совсем нельзя было бы заниматься. Я также не хотел бы, хотя с моей стороны в этом вопросе нет никакого фанатизма, чтобы у нас были вертикальные брусья для лазанья, но я не хотел бы так уж сильно ругать этот снаряд.

Этот снаряд можно оценить, обратив внимание, как деревенские парни на праздник приносят из леса ствол дерева и устанавливают его на площади. Наверху кладется платок, бутылка вина, и ребята должны залезть по очищенному от коры стволу. Победитель забирает приз. Это упражнение очень сильно связано с волевым воздействием на телесную природу. И этим можно заниматься с использованием вертикальных брусьев. Конечно, есть свои преимущества в лазанье по канату. Брус — это гимнастический снаряд ограниченного значения. Но совершенно исключать я бы его не стал. Брусья и конь, перекладина и все остальное, если их правильно использовать, всегда могут принести пользу.

Я согласен с тем, что упражнения можно разнообразить, комбинируя снаряды, поскольку при этом на передний план выступает присутствие духа. И как следствие — крепнут мышцы. Они приобретают нужную крепость и эластичность.

Я согласен, но хотел бы заметить, что турник также станет со временем значимым снарядом. Уже даже простое раскачивание на турнике очень полезно. Причем не просто держась кистью, а с помощью рук. Упражнение приобретает свою значимость, только когда выполняется с помощью рук. Начать же можно с кисти.



Итак, ребенок должен ощутить снаряд всем телом и в результате проникнуться к нему большей, чем вначале, симпатией. На турнике ученик должен в первую очередь учиться работать ногами. И затем можно составлять упражнения, делая те или иные движения ногами.

Нужно только вдохнуть в эти упражнения жизнь и иметь перед собой направление. Нет нужды говорить о мертвых снарядах и о рутине. Так получилось. Но если возникнет правильное ощущение снаряда, рутинность исчезнет. Особенно хорошо ноги могут работать на брусьях.

По поводу того, что вы сказали про игру и спорт, я совершенно согласен. Наши уроки должны вести именно к этому.

При следующей возможности мы обратимся к учебной программе. Темпераменты мы соединим с возрастом.

Школьный врач: Более старшие девочки сильно устают от уроков.

Д-р Штейнер: Здесь начинается патология и терапия гимнастики. То, что вы называете гимнастическими болями, протекает от того, что всякий процесс между кровью и мышцами у таких детей ведет к отложению в организме кристаллов мочевой кислоты, и этот приводящий к неорганике процесс мы должны побороть медикаментозно или диетой. Беспокоиться следует только тогда, когда вы видите, что гимнастика не просто до известного предела утомляет, а переходит этот предел. Тогда нужно попытаться перейти к терапии. Гимнастика часто показывает, здоров ребенок или нет. Если вы хотите узнать, не разовьется ли через три года у этого человека подагра, заставьте его напрячься, и, если у него появятся подагрические ощущения, значит, через три года он будет страдать подагрой. В наше время, когда дети недоедают, когда процессы, протекающие между кровью и мускулами, более не функционируют должным образом, такие явления будут очень частыми.

Я прошу вас принять тут кое-что. Г-жа Р. передала мне это пожертвование. Я говорил ей, что этот миллион может стать

основой для фонда, поддерживающего детское питание. Я хотел бы направить этот миллион на поддержку детского здоровья. Такой фонд должен быть создан, и это основа для него.

Вопрос о занятиях с детьми во время походов и на отдыхе.

Д-р Штейнер: В этой ситуации игры совершенно уместны. Игру не следует доводить до крайности. Но тут я хотел бы заметить, что недостаточно просто говорить об игре. Дети действительно должны отдохнуть, должны усесться. Вначале они должны сесть и поесть. Они должны заняться этим совершенно сознательно и поесть с аппетитом. И после того как они плотно поели, — если вы отвечаете за это, вы должны постараться, чтобы они ели по возможности медленно, чтобы они насладились каждым куском пищи, — можно приступать к играм.

Игры хороши не тем, что при этом много толкотни, а тем, что они развивают внимание и дают возможность отдохнуть. То, что вы описали, связано с отдыхом и напряжением. Именно на отдых в момент игры следует обращать внимание. Затем следует следить за тем, чтобы дети пили, чтобы они освежались перед каждым новым туром. Им не повредит, если они в перерыве выпьют глоток воды. Еда вначале, питье в конце, а середина должна быть занимательной, чтобы душа постоянно купалась в напряжении, расслаблении, возбуждении и разочаровании. То, что принято сегодня, слишком скучно. Спортивные игры не возбуждают. Они скучны. Нужно беречь себя от английского влияния. В наши игры не должен проникать западный элемент. Это должны быть здоровые игры.

Я не хочу сказать, что сегодня все еще подходят старинные игры, из тетушкиных времен; им нужно найти замену. Но “Слепая корова” и тому подобное — вот что правильно. Или “Раз, два, три, четыре, пять — я иду искать!”, в которых присутствует не напряжение, а отдых, где ребенок успокаивается; но перед этим он должен успокоиться, поев. И потом попеть. После игры — попеть, потом — попить, и потом — домой.

Вопрос о ходьбе и песне.

Д-р Штейнер: Эти милитаристские, стратегические вещи, военные игры могут функционировать нормально, только если они организованы с известным артистизмом. В той местности, где я провел свое детство, был распространен ужасный обычай. Придумывался текст. Два первых человека должны были прокричать первое предложение. Те, кто шел за ними, не могли разобрать ни звука. Эти вещи следует оставить. Но по-настоящему связать художественно-ритмический элемент с движением, с маршем — это правильная задача. Если присоединить искусство, то люди в таком сообществе могут вместе думать, действовать и т. д. Главное, избегать всяких проказ. Игра в индейцев — это прекрасно, если в нее играют с фантазией. И прежде всего следует различать здоровую игру и спорт. Здоровая игра — это занятие, это радость от чувств и мыслей, вызываемых движением. Спорт плох тем, что это чистое движение без намека на мысль, без намека на чувство. Люди склонны к тому, чтобы отказаться от подвижности мышления и чувства. То доброе, что еще сохранилось в английской нации, может быть выметено спортом.

Вопрос о приготовлении горячей пищи.

Д-р Штейнер: Это хорошо уже потому, что тем самым продлевается время еды. Нет ничего лучше; на отдыхе следует максимально удлинять время, отведенное на еду. Самое лучшее, когда дети должны испытывать при этом неудобства.

Х: Должны ли мы, как школа, заниматься купанием и плаванием?

Д-р Штейнер: Это не повредит, это очень хорошо. Но, я думаю, это не получится прежде всего по техническим и временным причинам. Нужно сделать все возможное в нынешних условиях.

Учитель физкультуры: Можно ли организовать душ?

Д-р Штейнер: Это было бы очень хорошо. Другое дело, что если про какого-то ребенка пройдет слух, что он должен перед занятиями принимать душ, то тем самым он будет не-

сколько опорочен. Нужно избежать всякой однозности. Конечно, это нелегко. Если бы у нас был интернат, было бы возможно все, что угодно. Нужно следить за тем, чтобы дети приходили в школу чисто вымытыми. Им нужно просто сказать, чтобы они мылись. В подобных случаях обычно скрыта какая-то патология. Есть люди, которым даже регулярный душ не помогает выглядеть опрятно и не пахнуть. Я совершенно согласен, но нужно проработать моральную сторону дела.

Х: Брать ли мне на латыни Вергилия, 4-ю песнь "Энеиды"?

Д-р Штейнер: Было бы здорово перекинуть к ней мостик, очень здорово!

Конференция от 8 марта 1923 года, четверг, 17 часов

Д-р Штейнер: Давайте поговорим о том, как продвигаются дела.

Сообщается о предварительном распределении нагрузки на следующий учебный год.

Д-р Штейнер: С 9-м классом дело, как всегда, обстоит так, что мы переходим к дроблению на предметы. И так, в 9, 10, 11, 12-м классах работают специалисты. Возникают определенные трудности в отношении распределения нагрузки, и я прошу вас обратить на них внимание. В древних языках остаются невостребованными 8 часов; нет учителя. Современные языки берет на себя Титман. Если возможно, я хотел бы его задействовать, а также д-ра Лерса для преподавания математики и естествознания в старших классах. Я полагаю, что Лерс может взять на себя также и латынь в младших классах. У него столько доброй воли, и он так много может сделать в математике и физике, что его можно будет прекрасно использовать.

Остались 1-й "А", 1-й "Б" и 3-й "Б". Возможно, что г-жа Бернарди возьмет один из младших классов. Кроме того, можно задействовать двух других дам. В старших классах учителя

не должны так загружаться, иначе опять начнется рутина. Туда мы можем поставить Лерса и Титмана.

Теперь следующее. На рукоделие мы можем поставить г-жу Кристерн. Г-жа Бауман вернется только осенью. Г-жа Фельс будет работать и вести свои уроки и дальше. Теперь вопрос, может ли один учитель покрыть все оставшиеся часы?

Г-жа Штейнер: Я предложила бы г-жу Вильке.

Д-р Штейнер: Она может преподавать и помогать г-же Хуземан, заменяющей г-жу Бауман.

Теперь ваши пожелания.

Х.: У 12-го класса боязнь экзаменов.

Д-р Штейнер: По поводу учебного плана 12-го класса и его расписания нужно будет поговорить. Если кто-то сообщит мне учебные цели старшего класса, я буду очень признателен. Я составлю план таким образом, чтобы дать людям какие-то обещания — при этом провалиться может каждый, тут нет никаких гарантий.

Трудность состоит в том, что слишком многое делается в стиле лекции, и ученики, хотя мы много раз об этом говорили, не имеют возможности по-настоящему соучаствовать. Они слишком мало работают. В 12-м классе мы должны добиться от учеников работы. Нельзя сказать, что они мало умеют, но это не настолько твердо в них сидит, чтобы они без боязни шли навстречу экзаменам. Для учеников, конечно, прекрасно слушать такие блестящие лекции; но при этом слишком мало оседает в глубине.

Было бы хорошо, чтобы к завтрашнему утру вы сформулировали учебные цели старшей школы; и тогда посмотрим, можно ли чисто предметно изгнать из учеников этот страх.

В чем причина, что мы, действуя по баварскому образцу, перейдем к системе 13 классов? Подумайте, что за скан-

дал поднимется, когда мы скажем, что у нас ученики должны обучаться 13 лет.

Я не думаю, что в вопросе экзаменов что-то изменится. Необходимо ограничить лекционный стиль и заставить учеников соучаствовать в уроке.

Х. задает вопрос по поводу допуска учеников на антропософские лекции.

Д-р Штейнер: Ни при каких обстоятельствах школа не должна давать на это своего согласия. Согласно уставу Общества, их трудно не допустить. Но это может быть вопросом школы. Школа может только протестовать.

Они не могут присутствовать на лекциях, не будучи членами. Ранее принимались очень молодые члены. Жаль только, что мы, как Свободная вальдорфская школа, не можем выразить своего протеста. По сути это безобразие, когда ученики средних классов посещают лекции.

Г-жа Штейнер: Видимо, некоторые ученики пережили и неприятные сцены разлада в Обществе.

Д-р Штейнер: Было бы желательно, чтобы ученики такого возраста не допускались к вещам, которые для них не предназначены. Предполагается, что вальдорфская школа на это не пойдет. Если мы будем запрещать, поднимется революция. Но предполагается, что вальдорфская школа настолько сильно загружает своих учеников, что они, безусловно, не достигнут всех учебных целей, если будут посещать еще и посторонние лекции. Эта точка зрения очевидна. Мы еще увидим, как Х.О. сидит на антропософских лекциях (в то время ученица 1-го класса). Антропософское общество принимает в свои ряды только взрослых людей, а малолетних — лишь с согласия родителей.

Г-жа Штейнер: Как же возможно, что дети, не являющиеся членами Общества, оказываются на лекциях? В таких ситуациях очевидно, насколько бестолково поставлено дело. Это должно быть невозможно.

Д-р Штейнер: По меньшей мере школа должна отсоветовать. Должен быть такой контакт с учениками, когда к голосу школы прислушиваются. Но тех, кто уже ходит, нельзя просто так вышвыривать.

Учитель религии: 8-й "А" и 8-й "Б" участвуют в молодежной службе. Но два ребенка, Х.Р. и Л.Ф., хотели бы пройти конфирмацию в Общине христиан. Это совпадает и с желанием родителей.

Д-р Штейнер: Нам тут не о чем заботиться. Те, кто участвует в наших уроках религии, могут, по достижении соответствующего возраста, пройти "молодежную конфирмацию". Но может так случиться, что ребенок этого не хочет. Если хотят, почему бы и не участвовать? А если не хотят, то и не требуется. Если они хотят участвовать и в том и в другом, то мы ничего не можем с этим поделать. Никакой существенной разницы нет. Нам же без разницы, что там происходит. В конце концов и с воскресной службой все зависит от того, хотят ли ученики участвовать. Мы можем только предоставить ученикам возможность, а захотят они прийти или нет, это их дело. И также мы не можем их заставить приходить на "молодежную конфирмацию".

Вопрос разрешается сам собой. Обсуждать нечего. Мы можем делать, что хотим, они могут делать все, что хотят. Дети получают все вдвойне. Я так полагаю, что это не наша забота, поскольку это вопрос Движения за религиозное обновление. Какое нам дело до того, хочет ли отец подтвердить там своего ребенка? Преподавание религии необязательно. Мы не можем допускать драконовских мер. Дети уйдут, если мы дойдем до драконовских мер. Можно разрешить участие в уроках без последующего участия в "Молодежной конфирмации", но не наоборот. Девочка может участвовать и там и там. Без посещения наших уроков ей нельзя будет участвовать в заключительной службе. Отец, может быть, об этом не задумывается. А ответственность несут родители, не правда ли.

Х.: Одна девочка во время воскресных служб иногда теряет сознание.

Д-р Штейнер: Давайте проводить две службы, каждую только для половины детей.

Х.: Должен ли 9-й класс также участвовать в жертвенной службе?

Д-р Штейнер: Да, они могут.

Молодежные службы мы сделаем отдельно для каждого класса, каждый раз в роли ведущего выступит г-н Ули.

Х. спрашивает, должен ли ученик Н.Н. принимать участие во вспомогательных занятиях.

Д-р Штейнер: Это началось уже в прошлом году. Возможно ли заниматься с ним одним? Он, может быть, дойдет до сознания, что в школе он ведет себя не слишком мило. Было бы хорошо заниматься с ним таким образом до конца года. Смысл это будет иметь, только если он в результате осознает, что несколько выпал из школы и должен теперь заниматься особо. Я думаю, что он милый мальчик, но спит. Таким образом он, возможно, проснется.

Х. По поводу двух учеников 4-го класса, абсолютно неспособных к языкам.

Д-р Штейнер: Мы можем спросить родителей, не откажутся ли они от уроков иностранного языка. В этом случае мы можем спросить родителей. Это касается и остальных учеников вспомогательного класса.

Х.: П.М. в 5-м "Б" классе не умеет считать.

Д-р Штейнер: Можно спросить родителей, согласны ли они на второй год.

Х.: Л.Б. очень боязлива.

Д-р Штейнер: Относитесь к ней с терпением.

Х.: Одна девочка из Шлезии, которая учится в моем 8-м классе, посещала только деревенскую школу.

Д-р Штейнер: Мы должны тянуть ее. Она должна остаться в классе. Она еще найдет себя.

Хронологическая таблица: ноябрь 1919 — апрель 1921 года
(ПСТ — полное собрание трудов Рудольфа Штейнера)

Штутгарт, с воскресенья 12 июня до воскресенья 19 июня 1921 года: 8 лекций для вальдорфских учителей, "Дополнительный курс", см. : "Познание человека и оформление преподавания", ПСТ 302. Дорнах, 1971 год.

Штутгарт, с воскресенья 12 июня до среды 15 июня 1921 года: 6 лекций, 1 курс для теологов.

Штутгарт, четверг, 16 июня 1921 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, пятница, 17 июня 1921 года, во второй половине дня: собрание членов Союза "Свободная вальдорфская школа", см. : "Рудольф Штейнер в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, пятница, 17 июня 1921 года, вечером: педагогическая конференция.

Штутгарт, суббота, 18 июня 1921 года, первая половина дня: праздник открытия третьего учебного года, см. : "Рудольф Штейнер в вальдорфской школе" Штутгарт, 1958 год.

Дорнах, воскресенье, 24 июля 1921 года: лекция для членов Общества, в "Становлении человека, душа мира и дух мир", 2-я часть, ПСТ 206. Дорнах, 1967 год. Важные замечания о развитии ребенка.

Дармштадт, 25—30 июля 1921 года: конференция по высшей школе "Антропософия и наука", педагогический вечер 28 июля, в "Общечеловеческой школе", 27-й год выпуска, 1953 год, том 5.

Дорнах, воскресенье, 7 августа 1921 года: лекция для членов Общества, в "Становлении человека, душа мира и дух мир", 2-я часть, ПСТ 206. Дорнах, 1967 год. Важные замечания о развитии ребенка между 7 и 14 годами.

Штутгарт, с понедельника 29 августа по вторник 6 сентября 1921 года: 8 публичных лекций об "Антропософии, ее познавательных истоках и жизненных плодах, с введением об агностицизме как разрушителе истинной человечности", ПСТ 78. Дорнах, 1968 год.

Штутгарт, воскресенье, 4 сентября 1921 года: выступление на собрании членов Антропософского общества, в "Человеке в его связи с космосом", том 1. Дорнах, 1954 год.

Штутгарт, среда, 7 сентября 1921 года: "Строительная мысль Дорнаха", с показом слайдов, публичная, не издавалась.

Штутгарт, четверг, 8 сентября 1921 года: высказывания о молодежном движении на встрече одной из молодежных групп, в "Познавательной задаче молодежи". Дорнах, 1957 год.

Штутгарт, воскресенье, 11 сентября 1921 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, понедельник, 26 сентября 1921 года, публично: "Педагогическое познание больного и здорового человека", в "Общечеловеческой школе", 34-й год выпуска, 1960 год, том 3.

Дорнах, с понедельника 26 сентября по 10 октября 1921 года: 2-й курс для теологов.

Дорнах, суббота, 29 октября 1921 года: собрание членов Общества, см.: "Антропософия как космозофия", 2-я часть, ПСТ 208. Дорнах, 1972 год. О 7 жизненных ступенях человека.

Аарау, пятница, 11 ноября 1921 года, публично: "Педагогическая основа вальдорфской школы", В "Статьях о трехчленности социального организма и к положению в 1915—1921 гг.", ПСТ 19/24. Дорнах, 1961 год.

Штутгарт, среда, 16 ноября 1921 года: педагогическая конференция.

Христиания (Осло), среда 23 и четверг 24 ноября 1921 года: 2 лекции для педагогического объединения, "Методики воспитания и преподавания, основанные на антропософии", в "Общечеловеческой школе", 8-й год выпуска, 1934 год, тт. 1—4.

Христиания, четверг, 24 ноября 1921 года: лекция в ветви Общества, см.: "Северные и среднеевропейские духовные импульсы", ПСТ 209. Дорнах, 1968 год.

Дорнах, понедельник, 12 декабря 1921 года: лекция для членов Общества, в "Северных и среднеевропейских духовных импульсах", ПСТ 209. Дорнах, 1968 год. Молодежное движение: взрослые и дети.

Штутгарт, пятница, 16 декабря 1921 года: обращение при закладке краеугольного камня для нового здания вальдорфской школы, см.: "Рудольф Штейнер в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Дорнах, с пятницы 23 декабря 1921 года по субботу 7 января 1922 года: рождественский курс для учителей, 16 лекций, см.: "Здоровое развитие телесно-физического как основа для свободного раскрытия душевно-духовного", с ответами на вопросы, ПСТ 303. Дорнах, 1969 год.

Штутгарт, четверг, 12 января 1922 года, публично: "Природная смерть и духовная жизнь. Свободные антропософские размышления", в "Гетеануме", 15-й год издания, 1936 год, №№ 3—8.

Штутгарт, суббота, 14 января 1922 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, вторник, 17 января 1922 года: "Антропософия и загадка души", в "К педагогике Рудольфа Штейнера", 5-й год издания, 1931 год, том 1 и в "Общечеловеческой школе, 11-й год издания, 1937 год, тт. 7/8.

Берлин, с воскресенья 5 по воскресенье 12 марта 1922 года: антропософский курс по высшей школе; 8 марта: "Антропософия и наука о воспитании", в "Сообщениях об антропософии", 14-й год издания, 1962 год, том 5; 11 марта: "Антропософия и филология", в "Сообщениях об антропософии", 14-й год издания, 1962 год, том 9.

Штутгарт, понедельник, 13 марта 1922 года: вступительное слово к эзотерическому представлению. Никаких записей.

Штутгарт, среда, 15 марта 1922 года: педагогическая коллегия.

Гаага, с пятницы 7 по среду 12 апреля 1922 года: научно-антропософский курс; 9 апреля: Беседа о педагогике. Ведение со стороны учителей вальдорфской школы. Никаких записей.

Стратфорд, среда, 19 апреля 1922 года: "Драма в отношении к воспитанию". О продолжении этой лекции 21 апреля никаких сведений нет.

Стратфорд, воскресенье, 23 апреля 1922 года: "Шекспир и новые идеалы". Лекции 19 и 23 апреля в "Шекспире и новых идеалах воспитания". Штутгарт, 1959 год.

Штутгарт, пятница, 28 апреля 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 9 мая 1922 года: родительское собрание в Свободной вальдорфской школе, в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, среда, 10 мая 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 23 мая 1922 года: лекция в ветви Общества "Падение человеческого интеллекта и самозащита от спиритуальности". Частное издание. Дорнах, 1942 год.

Вена, с четверга 1 по понедельник 12 июня 1922 года: Запад—Восток. Второй международный конгресс антропософского движения. 10 лекций, в "Мировой противоположности Востока и Запада". Дорнах, 1950 год и Штутгарт, 1961 год, карманное издание.

Штутгарт, вторник, 20 июня 1922 года, 8 часов: праздник открытия 4-го учебного года, в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, вторник, 20 июня 1922 года, 16 часов: второе собрание членов Союза "Свободная вальдорфская школа", в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, вторник, 20 июня 1922 года, 20 часов: педагогическая коллегия.

Штутгарт, среда, 21 июня 1922 года, 19.30: 1 лекция для вальдорфских учителей: "Вопросы воспитания в возрасте полового созревания".

Штутгарт, среда, 21 июня 1922 года, 20.30—23.30: педагогическая коллегия.

Штутгарт, четверг, 22 июня 1922 года, 19.30: 2-я лекция для вальдорфских учителей: "К художественному оформлению преподавания". Обе лекции в "Вопросах воспитания в возрасте полового созревания. К художественному оформлению преподавания". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, четверг, 22 июня 1922 года, 20.30—22.30: педагогическая коллегия.

Дорнах, воскресенье, 2 июля 1922 года: вступительное слово к зрительному представлению для детей из окрестностей Дорнаха. Никаких записей.

Оксфорд, со среды 16 по вторник 29 августа 1922 года: каникулярные конференции, 12 лекций: "Духовно-душевные основы искусства воспитания". Дорнах, 1956 год, карманное издание. Дорнах, 1972 год.

Оксфорд, суббота 19 августа 1922 года: вступительное слово к детской зрительнице, в "Зрительнице, откровении говорящей души", ПСТ 277. Дорнах, 1972 год.

Дорнах, суббота, 16 сентября 1922 года: педагогическая лекция во время французского курса, в "Мысли Гетеанума", ПСТ 36. Дорнах, 1961 год.

Штутгарт, со вторника 3 по воскресенье 15 октября 1922 года, 13 лекций: "Духовные силы в совместной жизни старшего и младшего поколений" (педагогический молодежный курс), ПСТ 217. Дорнах, 1964 год.

Штутгарт, среда, 4 октября 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, пятница, 6 октября 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, воскресенье, 15 октября 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, с четверга 26 по субботу 28 октября 1922 года: медицинская неделя, 4 лекции, "Антропософские основы искусства врачевания". Дорнах, 1950 год.

Штутгарт, суббота, 28 октября 1922 года: педагогическая коллегия.

Гаага, суббота, 4 ноября 1922 года, публично: "Религиозное и нравственное воспитание в свете антропософии", в "Общечеловеческой школе", 20-й год издания, 1946 год, тт. 4/5.

Лондон, воскресенье, 19 ноября 1922 года, полупублично: "Религиозное воспитание с точки зрения антропософии", в "Гетеануме", 24-й год издания, 1945 год, №№ 12—15.

Лондон, понедельник, 20 ноября 1922 года, публично: "Искусство воспитания через познание человека", в "Общечеловеческой школе", 35-й год издания, 1961 год, т. 5.

Штутгарт, пятница, 24 ноября 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, понедельник, 4 декабря 1922 года: лекция в ветви Общества, в "Духовных взаимосвязях в формировании человеческого организма", ПСТ 218. Дорнах, 1972 год.

Штутгарт, вторник, 5 декабря 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, суббота, 9 декабря 1922 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, суббота, 9 декабря 1922 года: лекция в ветви Общества, в ПСТ 218. Дорнах, 1972 год.

Дорнах, с воскресенья 24 декабря 1922 по субботу 6 января 1923 года: 9 лекций, "Момент возникновения естествознания в мировой истории и ее развитие", ПСТ 326. Дорнах, 1975 год.

Ночь с воскресенья 31 декабря 1922 года на 1 января 1923 года: пожар Гетеанума.

Штутгарт, среда, 17 января 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 23 января 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 23 января 1923 года: лекция в ветви Общества, в "Антропософском формировании общности", ПСТ 257. Дорнах, 1965 год.

Штутгарт, вторник, 30 января 1923 года: лекция в ветви Общества, в "Антропософском формировании общности", ПСТ 257. Дорнах, 1965 год.

Штутгарт, среда, 31 января 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 6 февраля 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, вторник, 6 февраля 1923 года: лекция в ветви Общества, в "Антропософском формировании общности", ПСТ 257. Дорнах, 1965 год.

Штутгарт, вторник, 13 февраля 1923 года: лекция в ветви Общества, в "Антропософском формировании общности", ПСТ 257. Дорнах, 1965 год.

Штутгарт, среда, 14 февраля 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, среда, 14 февраля 1923 года: встреча с молодежной группой, в "Познавательной задаче молодежи". Дорнах, 1957 год.

Штутгарт, с понедельника 26 по среду 28 февраля 1923 года: собрание членов Антропософского общества в Штутгарте, в "Рудольфе Штейнере и общекультурных задачах антропософии". Дорнах, 1943 год.

Штутгарт, вторник, 27 февраля 1923 года: 1-я лекция для членов Общества.

Штутгарт, вторник, 28 февраля 1923 года: 2-я лекция для членов Общества. Обе лекции в "Двух лекциях на собрании представителей". Берлин, 1923 год.

Штутгарт, четверг, 1 марта 1923 года: выступление на фестивале, в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, четверг, 1 марта 1923 года: педагогическая коллегия.

Штутгарт, среда, 7 марта 1923 года: 1-я лекция для вальдорфских учителей и учителей музыки о музыке.

Штутгарт, четверг, 8 марта 1923 года: 2-я лекция о музыке. Обе лекции в "Сущности музыки", ПСТ 283. Дорнах, 1969 год.

Штутгарт, четверг, 8 марта 1923 года: педагогическая коллегия.

20 -

Рудольф Штейнер

Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе.

Штутгарт, 1919—1924

Том II

Корректор Прилипко Б.Г.

Компьютерная верстка Манохиной Н.В.

Издательство "Парсифаль"

Московского Центра вальдорфской педагогики

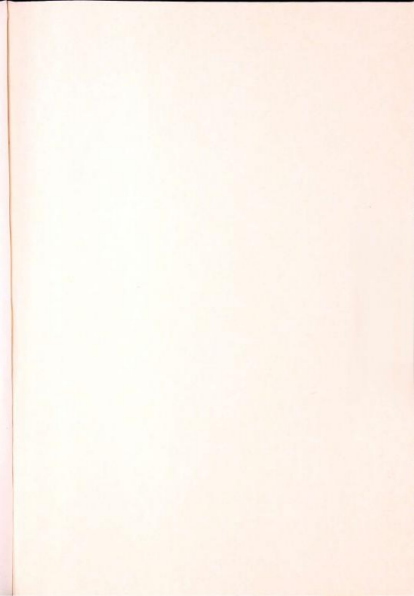
тел. 236-55-29

Лицензия № 030402 от 23.06.97 г.

Формат 60 x 84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Заказ № 374.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ГУП «Облиздат»,
248640, г. Калуга, пл. Старый Торг, 5



20

-22435 $\frac{2001K}{10760}$
2)

4

1061

