

К. Штокмайер/Р. Штейнер

Материалы к учебным программам вальдорфских школ

Перевод с немецкого

Издается как рабочий материал
для учителей вальдорфских школ

Москва

«Парсифаль»

(Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики)

1995

Штокмайер К./Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ/Пер. с нем. И. Маханькова, под редакцией Д. Виноградова. — М.: «Парсифаль», 1995. — 416 с.

ISBN 5—85251—024—6

© Русский перевод, составление, оформление — «Парсифаль» (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1995.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ РОССИИ

Настоящая книга — итог многолетнего труда Карла Штокмайера (1886-1963), члена учительской коллегии первой вальдорфской школы с момента ее основания. К. Штокмайер получил естественнонаучное образование в Гейдельберге и Мюнхене и вместе с Р. Штейнером, Э. Мольтом, Г. Ханом участвовал с самого начала в создании Штутгартской вальдорфской школы (открыта в 1919 году); затем, до закрытия школы нацистами в 1936 году, работал в ней учителем математики и естественнонаучных предметов. После войны он участвовал в основании Фрейбургской вальдорфской школы и работал над этой книгой, первое (немецкое) издание которой вышло в 1955 г.

К. Штокмайер собрал и систематизировал в своей книге все наиболее существенные утверждения Рудольфа Штейнера (1861-1925), основателя вальдорфской педагогики, касающиеся педагогического содержания и форм обучения в вальдорфской школе, то есть того, что в нашем педагогическом словаре точнее всего выражается термином «учебная программа». По своей структуре и содержанию книга Штокмайера считается для вальдорфского движения классической. Для всякой вальдорфской школы, разрабатывающей свои учебные программы (это может зависеть от времени и места основания школы, от ее социального и культурного окружения, от материальных возможностей и, наконец, от собственных идей и целей ее основателей), педагогические указания и суждения Р. Штейнера, собранные Штокмайером, являются основополагающими. Это, конечно, не означает, что каждая школа должна в той же самой форме реализовать 100% этих указаний и не может выработать (или развивать в особой форме) какие-либо свои педагогические идеи. И действительно, практика вальдорфского движения показывает, что среди вальдорфских школ часто встречаются весьма не похожие друг на друга школы (например, одни школы вводят дифференциацию обучения в старших классах, другие нет; имеются школы, дающие профессиональное образование; в ряде школ варьируются формы преподавания иностранных языков, особенно в старших классах, и т.д.). Прибегая к аналогии — которая, как любая аналогия, всегда несколько хромает, — можно сказать, что вальдорфские школы разнятся на уровне видовых отличий, сохраняя общую родовую идентичность;

ПРЕДИСЛОВИЕ

На самом деле учебного плана как цельного сочинения, вышедшего из-под пера Рудольфа Штейнера, не существует. Учебный план живет в бесчисленных указаниях, требованиях, советах, рекомендациях, которые давал Штейнер относительно воспитания и преподавания. Нам кажется, их должны знать все учителя, работающие в вальдорфских школах. Именно из этого желания и исходил составитель при создании настоящей книги.

Разумеется, речь вовсе не идет о том, чтобы законсервировать в качестве догмы все то, что возникло в период с 1919 по 1924 год. Но не следует также и изменять с налета данный учебный план просто потому, что «нынешние дети не похожи на прежних».

Конечно, теперь на землю приходят люди с иными качествами, нежели в 1919 году, но прошло всего лишь поколение, и счастье сегодня устаревшим тот педагогический импульс, который Рудольф Штейнер в самом начале своей первой лекции «*Общего учения о человеке*» назвал «воспитательной задачей пятого послеплатонического культурного периода*», было бы глубочайшим непониманием и намерением Штейнера, и тех духовных открытий, которые привели его к ним.

Если учесть, что Рудольф Штейнер вовсе не желал основывать догматическое учение и что уважение к свободе другого человека было первостепенным требованием, которое он предъявлял к самому себе, то отношение учителей вальдорфских школ к учебному плану должно быть таковым: учитель воспринимает эту педагогику как адресованный ему лично завет великой личности; и этот завет учитель вместе с коллегами, чьи мысли и желания подобны его собственным, стремится воплотить в действительность. И тогда учителю открывается некий идеал, внутренняя правда и благословляющая сила которого с его помощью реализуются и подтверждаются жизнью. Сама история должна подтвердить, что педагогическое искусство Рудольфа Штейнера внесло благодетельный вклад в развитие человечества. Однако это может случиться, лишь если люди, оберегающие этот импульс, будут

* Т.е. в нашу историческую эпоху — прим. ред.

сохранять ему внутреннюю верность достаточно продолжительное время.

Эта верность не всегда бывает сохранена на деле. Часто человек даже не знает, что он ее нарушил, и впоследствии начинает выражать сожаления, что поставленная Рудольфом Штейнером цель оказалась недостижимой, тогда как все это время он осуществлял нечто другое.

Педагогическое искусство Рудольфа Штейнера ставит перед учителем множество загадок, которые можно разделить на две группы. Одни связаны с существом человека, другие обусловлены отдельными рекомендациями по предметам.

Таким образом, перед нами стоят две задачи: первая — тщательнейшее медитативное постижение учения о человеке и вторая — изучение бесчисленных конкретных указаний Рудольфа Штейнера. В работе над учением о человеке многого можно достичь, если на этом сосредоточить усилия учительских коллегий. Что же касается второй задачи, то желание внести определенный вклад в ее осуществление руководило автором настоящей работы: он попытался так объединить указания Рудольфа Штейнера, чтобы читатель видел все проблемы, возникающие на стыке противоречивых указаний.

Даже та форма, в которой мы получили педагогическое искусство Рудольфа Штейнера, дает учителю свободу действовать, что невозможно отделить от самой идеи вальдорфской школы.

Сердечную благодарность я выражаю моим друзьям из первого учительского коллектива вальдорфской школы. Они способствовали появлению настоящей книги. Одни из них передали мне отдельные высказывания Штейнера об их работе; другие приложили много усилий, чтобы на основе отдельных его указаний создать достаточно цельный учебный план по преподаваемым ими предметам. Особую благодарность я прошу принять д-ра Эриха Габерта и д-ра Карла Шуберта. Переданные ими материалы конференций с Рудольфом Штейнером сделали мою работу в принципе осуществимой. Также мне хотелось бы высказать сердечную благодарность господину д-ру Гансу Симону за необычайно ценный предметный указатель к этим конференциям.

Большая помощь в настоящей работе была оказана Педагогическим исследовательским центром при Союзе свободных вальдорфских школ. За эту помощь я также искренне благодарен.

Цитирование Рудольфа Штейнера в настоящей работе производится по согласованию с Управлением литературным наследием Штейнера в Дорнахе.

*Мальш, октябрь 1965 года
Е.А. Карл Штокмайер*

ВЫСКАЗЫВАНИЯ РУДОЛЬФА ШТЕЙНЕРА О ВОСПИТАНИИ И АНТРОПОСОФИИ

«Проницательные люди стремятся теперь к такому воспитанию и преподаванию, которые были бы нацелены не на одностороннее знание, но на умение, не просто на обслуживание интеллектуальных способностей, но на укрепление воли. Правомерность этих мыслей не может быть поставлена под сомнение. Однако воля не может быть воспитана, если не будет достигнуто понимание, побуждающее ее к созиданию. Ошибка, в которую часто теперь впадают, состоит не в том, что находящемуся в становлении человеку сообщается слишком много сведений, а в том, что сведениям этим недостает действенной силы, могущей оказать воздействие на жизнь. Тот, кто полагает, что волю можно воспитать, не заботясь об оживляющем ее понимании, находится в плену иллюзий. Современная педагогика должна иметь ясные представления в этой области. Получить их можно только на пути познания всего человека». *Педагогические основы*

«Суть науки о духе до некоторой степени может быть сведена к тому, что воспринятое посредством этой самой науки духовное содержание в каждый отдельный момент времени оказывается забытым и его приходится всякий раз воспринимать и порождать в себе заново. Это будет вовсе не наука о духе, если понимать ее как нечто, что можно просто вызвать из памяти... Поэтому я стараюсь подготовить учителей вальдорфской школы так, чтобы они каждое утро приходили в школу с омолодившейся душой и оказывались каждый раз перед чем-то совершенно новым, перед совершенно новыми загадками. Умение забывать, являющееся на самом деле лишь другой стороной душевной «проработанности», — вот что развивает наука о духе, вот результат самовоспитания на принципах науки о духе». *Базель, 1920, 4-я лекция*

«Одно задание имело человечество в первую послееатлантическую эпоху, иное — во вторую, пока наконец не дошло до нашей пятой послееатлантической эпохи своего развития. Но то, что человечество должно совершить в данную эпоху развития, доходит до его сознания лишь через некоторое время после того, как эпоха эта уже началась. Эпоха, в которой мы теперь находимся, имеет своим началом середину XV века. Можно сказать, что только

теперь начинает открываться знание того, что именно в рамках этой нашей эпохи должно быть сделано в области воспитания. До сих пор люди, даже те, которые работали в области педагогики, имея самые наиболее благороднейшие устремления, действовали лишь в духе старого воспитания, соответствующего четвертой послееатлантической эпохе развития. Многое зависит от того, чтобы мы с самого начала могли представить себе свою задачу, чтобы мы научились понимать, что нам в наше время следует сообщить себе совершенно определенное направление, важность которого состоит не в том, что оно должно явиться неким абсолютном для всего человечества в его развитии, но именно в том, что оно должно соответствовать нашему времени». *Общее учение о человеке, 1-я лекция*

Намеченные здесь вопросы подробнее рассмотрены в лекциях, прочитанных во время «Курса в Илкли» в 1923 году. В лекции от 7 августа дан обзор развития воспитания в связи с развитием социальной жизни человека от Греции через средневековье и до наших дней. Этот обзор в значительной степени намечает задачи, стоящие перед образованием будущего. Ниже приведены несколько взятых из нее резюмирующих цитат, которые, при последовательном с ними знакомстве, друг друга поясняют.

«Грек относился к ребенку приблизительно следующим образом. Он говорил себе: «Если я постараюсь, насколько это возможно, сохранить свежим и здоровым то, что благодаря силам роста развилось в ребенке к седьмому году его жизни, и если я впоследствии буду его воспитывать таким образом, чтобы силы, которые до седьмого года жизни действуют в нем сами по себе, сохранились в нем на протяжении всей его земной жизни до самой смерти, — это и будет наилучшим воспитанием». То было великим и мощным принципом всего греческого образования, его всеопределяющей максимой: чтобы ребенок не исчезал в человеке до самой смерти». *Илкли, 3-я лекция*

«Мы можем восхищаться греческим воспитанием, однако оно неразрывно связано с тремя условиями: античным рабством, положением женщины в античности и античным отношением к духовной мудрости и к духовной жизни. Все три условия сегодня отсутствуют и, более того, даже не могут рассматриваться как достойные звания человека». *Илкли, 3-я лекция*

«Человечество пришло к сознанию того, что рабства существовать не должно, что женщину следует уважать. Одновременно в индивидуальном развитии человека произошло изменение, вследствие которого молодые люди от 7 до 14 лет (то есть в том возрасте, когда развитие перестает быть чисто телесным и душа начинает становиться до определенной степени независимой от тела) перестали мириться с тем, чтобы консервация детства в них практиковалась в той же мере, как до этого». *Илкли, 3-я лекция*

«На протяжении всего средневековья корабль образования качает с борта на борт так сильно, что невозможно удержаться на ногах. Это происходит потому, что освоение своей собственной души дается человеку тяжелее всего. С телом человек справляется; что касается духа, то его возможно понять. Душа же занимает такое место в человеческой индивидуальности, что справиться с ней всего труднее. Душа стояла перед испытанием: сможет ли человек найти внутренний душевный путь к тем авторитетам, которые сохраняют для него традицию, возрастет ли благочестие настолько, что слова, исходящие из уст средневекового проповедника и направленные на укрепление человечества в традиции, окажутся достаточно действенными... Забота о запоминании и памяти (если это не становится насилием над человеком, но в нем как бы суггестивным образом запечатлеваются определенные вещи, которые ему надо знать) — это вопрос душевного такта». *Илкли, 3-я лекция*

«Дело воспитания довольно долго в ходе развития человечества шло по неопределенному и смутному пути. Время, когда должны были культивироваться традиция и память, оказалось для искусства воспитания чрезвычайно трудным. Мы живем в такой период, когда человек в силу своего естественного развития желает обладать иной уверенностью, нежели та, которая опирается на неустойчивые основания, как в средневековье. Поиск иных оснований сейчас выражается в разнообразных стремлениях к реформам в области воспитания. Из признания этого факта и появилась на свет вальдорфская педагогика. Она основывается на таком вопросе: как возможно воспитывать человека, когда его душа между седьмым и четырнадцатым годами жизни бунтует против консервации детства? Как возможно воспитывать человека, когда в нем утрачено прежнее, средневековое отношение к традиции и памяти, — что мы и наблюдаем в Новое время? Внешне человек утратил доверие

к традиции, внутренне же он стремится к тому, чтобы стать свободным существом, которое постоянно желает сохранять независимую позицию по отношению к жизни». *Илки, 3-я лекция*

Это и есть конкретный вопрос педагогики пятого послееатлантического периода исторического развития, на который Рудольф Штейнер желал ответить практически — как при помощи своих лекций о педагогическом искусстве, так и посредством вальдорфской школы.

ВВЕДЕНИЕ

Свой окончательный учебный план (по крайней мере для первых восьми классов) вальдорфская школа получила в форме трех прочитанных Рудольфом Штейнером 6 сентября 1919 года лекций — так называемых «Лекций по учебному плану». Они явились завершением устроенного для первого учительского коллектива педагогического образовательного курса, который включал в себя «Общее учение о человеке», «Методико-дидактический курс» и «Педагогический семинар». На многочисленных конференциях в течение первого учебного года план этот постоянно разъяснялся и дополнялся. Когда осенью 1920 года был открыт 9-й класс, Штейнер представил также и учебный план 9-го класса; так из года в год план наращивался и развивался.

В начале 1923 года — начало учебного года было передвинуто на Пасху — был впервые открыт 12-й класс, который соответствовал выпускному классу государственной средней школы, и, само собой разумеется, родители учеников рассчитывали на то, что их дети сдадут аттестационные экзамены в те же сроки, что и в государственных школах. Штейнер не хотел обмануть этих ожиданий, хотя и был вынужден для этого совмещать трудносоевместимые вещи: с одной стороны, собственные педагогические цели, а с другой — требования официального Положения об экзаменах. К выполнению этой задачи он приступил весьма неохотно, рассматривая неизбежный в данном случае компромисс как весьма нежелательное веление момента.

В начале 1924 года Рудольф Штейнер принял радикальное решение: он ввел в 12-м классе новый учебный план, который определенно соответствовал его педагогическим принципам: в ходе его осуществления ученики, независимо от того, желали они держать экзамен на аттестат зрелости или нет, получали последовательное завершение своего воспитания. Ученики, желающие по окончании 12-го класса держать экзамен на аттестат зрелости и способные к этому, в течение еще одного года проходили подготовку в *подготовительном классе*, как назвал его сам Рудольф Штейнер. За этот год учащиеся осваивали те знания, которые выходили за рамки учебного плана вальдорфской школы, но, по закону, требовались для сдачи экзамена. Этот подготовительный класс был

впервые открыт уже после смерти Штейнера, 30 марта 1925 года. Между тем обусловленное Веймарской конституцией «Школьное законодательство» и последовавшая за ним перестройка средней школы в Германии также перенесли экзамен на аттестат зрелости в средних школах на год позже.

Свой доложенный устно план Рудольф Штейнер предполагал записать, придав ему при этом более систематизированный вид. Но этого ему не удалось сделать. Также и многое другое из того, что он хотел осуществить в вальдорфской школе, осталось только намерением. Однако учебный план на самом деле существует — в изобилии сохранившихся указаний; а то, каким образом он должен быть составлен, было сказано его автором непосредственно перед открытием вальдорфской школы в Штутгарте:

«Мы должны войти в этот учебный план так, чтобы быть в состоянии представить себе любой его момент, чтобы мы научились определять, будь то 7-й, 8-й, 9-й или 10-й класс, что мы должны в этом году делать». *Метод.-дидакт., 14-я лекция*

Вскоре после смерти Рудольфа Штейнера д-р Каролина фон Гейдебранд с группой коллег приступила к оформлению и изданию учебного плана по указаниям Штейнера. Осенью 1925 года эта заслуживающая весьма высокой оценки работа вышла в свет.

Со времени первого издания труда Гейдебранд прошло много лет. С тех пор стали доступными лекции, прочитанные Рудольфом Штейнером в последние годы его жизни. А также предоставленные д-ром Эрихом Габертом и д-ром Карлом Шубертом стенограммы и заметки с конференций, проведенных Штейнером с учительским коллективом вальдорфской школы в Штутгарте; это чрезвычайно ценный материал, которым Каролина фон Гейдебранд располагала лишь в очень неполном объеме. Поэтому сейчас настало время для того, чтобы вновь заняться изданием указаний Штейнера по учебному плану.

Желание заключить педагогическое искусство Рудольфа Штейнера раз и навсегда в рамки однажды избранной схемы противоречило бы смыслу и духу этого искусства. Оно находится как бы между двумя полюсами. Один из них определяется нормальным

ходом телесно-душевно-духовного развития ребенка и соответствующим ему медленным темпом изменений. Другой полюс — это социальные и культурные условия, в которых растет ребенок; они изменяются с гораздо большей скоростью. И то и другое настоятельно требует, чтобы воспитание им соответствовало. Между тем и другим полюсом находятся реальные, живые дети, со своими индивидуальными качествами, стремящиеся к своим собственным целям. Между этими полюсами находится и учитель, также со своими индивидуальными качествами, темпераментом, предварительной подготовкой, своими знаниями, умениями и воззрениями. Наконец, между теми же полюсами находится и учебный план. В той его части, которая посвящена младшим классам, он в большей степени ориентирован на первый полюс, то есть исходит в основном из развития ребенка. При обучении взрослых школьников больше принимаются во внимание требования второго рода, поскольку молодой человек должен найти свое место в современной культуре и активно участвовать в ее созидании. Все это рассматривается в связи с жизнью, в постоянном изменении, и составленный раз и навсегда учебный план никогда не сможет отвечать такому живому процессу. Правильно составленный план указывает на необходимое, однако он должен оставлять и определенную свободу для учителя. Ведь именно внезапно вспыхивающие в непосредственном общении с детьми прозрения и растущий в этом общении изобретательский дар вызывают к жизни совершенно оригинальные педагогические решения, которые столь благотворны потому, что проистекают из полной вовлеченности учителя в его деятельность, из его полной духовной свободы и любви к данному конкретному ребенку.

Таким образом, правильно составленный учебный план представляет собой лишь совокупность обусловленных развитием ребенка указаний учителю, содержащих описание целей или методические приемы для различных возрастных ступеней. Эти указания дополняются примерами, дающимися в связи с условиями, в которых находятся воспитываемый ребенок или учитель. Требования учебного плана обусловлены самой действительностью, а именно природой ребенка и современной культурой. Учитель должен учитывать их в своей воспитательной деятельности точно так же, как, например, инженер учитывает в своих конструкциях сопротивление материалов. И в той же мере, в какой основные

шаги учителя должны соответствовать этим требованиям, за ним сохраняется свобода при выборе учебного материала, а также при дидактическом его оформлении.

Рудольф Штейнер задумывал свой учебный план как такое собрание объективных требований. Однако в то же время он сделал множество выходящих за эти пределы предложений, отчасти возникших вследствие индивидуальных особенностей того или иного учителя, отчасти прояснявших сами требования. Всегда намного проще пояснить что-то на совершенно конкретном примере, нежели в форме дефиниции формулировать универсальное требование.

Разумеется, это не означает, что учитель в вальдорфской школе может делать все, что ему заблагорассудится. Штейнер рассматривал основные требования учебного плана как в высшей степени обязательные. Именно потому, что педагогические требования были выведены им из самого развития ребенка, он должен был очень жестко настаивать на их осуществлении в школе (и это в особенности относилось к ранним и средним этапам ее существования). Об этом свидетельствуют некоторые весьма критичные его высказывания. Так, когда 10 мая 1922 года учитель иностранного языка признал, что учебный план все еще не выполнен, Штейнер сказал:

«Компромисс содержится в самом учебном плане*. Если мы выполним поставленные в нем учебные задачи, мы достигнем и того, что учащиеся смогут сдать экзамены. Все возможное для того, чтобы выполнить учебный план, сделано не было». 10.5.22

Данное незадолго перед этим указание по поводу учебного плана 11-го класса представляет собой другой пример подобного строгого подхода:

«Мы должны будем детально обсудить учебный план 11-го класса. Главная трудность заключается в том, что мы желаем придерживаться определенной практики преподавания (то есть чтобы педагогические требования стали практикой, навыком и привычкой) и в то же время мы должны привести детей к тому, чтобы они могли сдать экзамены». 10.5.22

*То есть в учебном плане учтены нормы государственных школ. — Прим. сост.

Еще один пример:

«Все, что дает о себе знать как неединообразное в методе, — следствие неряшества. Неряшество укоренилось потому, что люди склонны направляться по самому легкому пути». 21.6.22

Рудольф Штейнер был убежден в том, что именно при строгом выполнении указанных в учебном плане требований молодые люди приобретут способности, которые понадобятся им, в том числе, и на экзаменах. Но в противоречии с этим все больше и больше давала о себе знать тенденция не придерживаться учебного плана именно по причине экзаменов. Однако Рудольф Штейнер рассчитывал на то, что учебный план будет проводиться в жизнь с приложением всех преподавательских и просто человеческих сил. В этом смысле и следует понимать сказанное им 28 апреля 1922 года, в ответ на сетования одного учителя иностранного языка, что все еще не удается достигнуть того, чтобы ученики вальдорфской школы могли поступать в соответствующие их возрасту классы государственной школы:

«Этот вопрос может быть разрешен только при том условии, что наш учебный план будет проработан с самого начала. Его нельзя реализовать с теми детьми, которые пришли к нам в 4-й и 5-й классы. Мы можем осуществить его с теми, кто учится у нас с 1-го класса... Ошибкой было бы считать это невозможным. По главным дисциплинам мы должны довести детей до такого уровня, чтобы они могли выдержать экзамены». 28.4.22

Другим ярким примером является то, что Рудольф Штейнер ответил 9 декабря 1922 года на пожелание учителя стенографии сделать преподавание стенографии факультативом:

«Жаль. А когда мы начинаем преподавание? В 10-м классе. Я не в состоянии понять, почему они не желают этому учиться. О многом потому и высказываются такие резкие суждения, что зачастую мы сами не сознаем того, что у нас другой метод обучения и иной учебный план, нежели в других школах. Теперь, когда мне приходится чаще бывать в классах, я могу сказать, что результаты применения того, что в мире называют вальдорфской методикой, ... налицо, и сравнение с другими школами показывает, что

именно там, где вальдорфская педагогика действительно применяется, результаты ощутимы. Но мы должны постоянно задаваться вопросом: **в тех случаях, когда результата нет — быть может, мы бессознательно не применяем методику?** Я не желал бы проявлять жесткость; не следует всякий раз прибегать к напору. Однако вальдорфская методика не повсюду применяется. Часто мы впадаем в обыкновенную школьную рутину. Там, где наш метод применяется, есть и достижения... Даже если результаты преподавания иностранных языков весьма неровные, все-таки можно видеть вполне хорошие итоги в младших классах в преподавании чистописания. Что же касается счета, то у меня такое чувство, что во многих случаях вальдорфская методика не применяется». 9.12.22

В задачи автора не входило показать методику воспитательного искусства Рудольфа Штейнера. Такая работа выходит далеко за рамки данной книги, посвященной учебному плану. И тем не менее кое-где приведены краткие указания относительно методики, в качестве некоего напоминания для знатоков педагогики Р.Штейнера и для того, чтобы привлечь внимание начинающих к многочисленным лекционным курсам Штейнера, особенно к Штутгартскому курсу 1919 года: *«Общее учение о человеке»*, *«Методико-дидактическое руководство»*, *«Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану»*. Изучение этого курса совершенно необходимо для действительного понимания этой педагогики.

Учебный план может строиться по-разному. Можно рассматривать класс за классом со всеми их учебными предметами или каждый предмет по всем классам, в которых он преподается. В первом случае видно, каким образом каждая дисциплина вносит свой вклад в общую воспитательную задачу определенного развития ребенка. Во втором же случае прослеживается, как каждая дисциплина сопровождает ребенка в его развитии. Оба принципа изложения материала имеют свои преимущества, и у каждого учителя свои методы работы. Поэтому представляется оправданным использование обоих принципов: сначала подробное рассмотрение указаний Р.Штейнера по предметам, затем, более сжато, — по возрастам.

ШКОЛА И ПРЕПОДАВАНИЕ В ЦЕЛОМ

I СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ

Ниже приводятся отдельные высказывания Рудольфа Штейнера, относящиеся к тому времени, когда вальдорфская школа еще не была открыта. Высказывания эти демонстрируют, как постепенно формировался, а подчас — вследствие внешних обстоятельств — даже трансформировался живший в нем образ этой школы.

В опубликованной в 1898 году в «Литературном журнале» статье «Средняя школа и общественная жизнь» Рудольф Штейнер дал набросок будущего школьного образования:

«Перед школами начальных ступеней стоит весьма завидная задача — делать человека человеком в собственном смысле слова. Учителя младшей школы должны задаваться вопросом, какие способности заложены в каждом человеке и что надо развивать в ребенке, чтобы со временем из него могла образоваться гармоничная и цельная человеческая личность. Станет ли этот ребенок впоследствии врачом или кораблестроителем — это может быть безразлично педагогу, который получает его в шестилетнем возрасте. Он должен сделать из этого ребенка человека».

О задачах средней школы Рудольф Штейнер там же говорит:

«Учителю гимназии невозможно основывать свою деятельность на подобных педагогических принципах*. Действенной гимназической педагогике необходимо прежде всего ответить на вопрос, что следует развивать в ребенке от 12 до 18 лет».

Штейнер отвечает на поставленный им вопрос следующим образом:

«Должно быть принято решение о достижении компромисса между требованиями, с одной стороны, человеческой природы и с другой — практической общественной жизни».

*То есть на принципах начальной школы. — Прим. ред.

Затем Штейнер пишет о выпускных экзаменах:

«Как правило, молодые люди поступают в высшую школу в 18-летнем возрасте. Тот, кто в будущем способен стать, например, химиком, уже в этом возрасте способен понять учебник химии, если станет его читать. Вполне очевидная цель экзаменов на аттестат зрелости сводится к тому, что сдающий их должен быть в состоянии понять любую научную книгу, которая начинается разбор предмета с азов».

И ниже, вновь напомнив об образе совершенного человека, который должен стоять перед внутренним взором учителя начальной школы, Рудольф Штейнер пишет:

«Педагогика средней школы не имеет дела с таким вот образом человека; и вообще она с самого начала имеет дело не с человеком, но с учреждением, с полной средней школой. Ее задача — сделать из школы слепок с современной культуры. А то, как в организм школы включается отдельный человек в соответствии с его профессиональным выбором, человеческими потребностями и склонностями, — это уж его собственная забота».

В заключение Штейнер пишет:

«Ясно, чего я требую от средней школы: она должна представлять собой совершенный микрокосм культуры, сочетающийся с наивысшей степенью свободы. Учащемуся должна быть предоставлена возможность воспринять от современной культуры как можно больше; однако в своем становлении он не должен испытывать никакого принуждения». *Школа*

Этой идеальной картине будущего школьного образования не противоречат требования, впоследствии предъявлявшиеся Рудольфом Штейнером конкретно к школьному воспитанию. Прежде всего должна быть обрисована позиция, занятая им по проблеме воспитания мировоззрения, очень важная для построения вальдорфской школы. На собрании представителей «Союза за трехчленное строение общественного организма» 24 апреля 1919 года Штейнер ответил на вопрос, следует ли создавать антропософские школы, следующее:

«Я бы вообще не стал основывать антропософских школ. Антропософам следует преобразовывать методы, но никогда не учить антропософии. Прежде всего нам необходимо овладеть духовной свободой. Мировоззренческих же школ нам следует избегать в принципе».

На вопрос, не возникнет ли у детей ощущения неуверенности и раздвоенности, если они почувствуют, что различные учителя обращаются к ним, исходя из различных, противоречащих друг другу воззрений, Штейнер ответил:

«Здесь прибавляется еще педагогический фактор. Если мы до 14-летнего возраста станем воспитывать детей определенным образом, а затем выпустим их в современную бурную общественную ситуацию, то мы их превратим в неврастеников. Как следствие свободы в школе не будет места лжи, но воцарится правда; в этом и будет заключаться компенсация. Если говорить о воспитании, следует сказать, что то, в традициях какой религии воспитывается ребенок, имеет для него несравненно меньшее значение, чем встреча с подлинной душевной жизнью педагога». *Протокол от 24.4.1919*

Первый черновой учебный план для вальдорфской школы, которую незадолго перед тем решил основать Эмиль Мольт, Рудольф Штейнер представил 25 апреля 1919 года узкому кругу слушателей, включающему Эмиля Мольта, Герберта Хана и меня. Он рекомендовал основать школу наподобие австрийских начальных реальных школ, в которых ученики воспитывались до достижения ими 16 лет. Учащиеся должны были уметь написать на родном языке сочинения на производственные темы, по истории после общего курса давалась отечественная история, по географии, также после общего курса, — география отечества. Далее — иностранные языки, прежде всего английский; математика и физика с упором на механику; естествознание; изобразительное искусство (прежде всего живопись); пение и гимнастика. Рудольф Штейнер говорил и о числе часов, отводящихся в неделю на отдельные предметы, но о введенном позднее преподавании так называемыми «эпохами» речь еще не заходила. Затем он заметил, что обучение латинскому языку — это реликт монастырских школ и намного ценнее было бы преподавание греческого. В области

образования гимназия производит на свет одни лишь бездушные призраки, и в будущем она, несомненно, исчезнет. Механика намного важнее латыни.

Выше помещены мои записи, сделанные по памяти непосредственно после беседы. Следует учесть, что указания в отношении будущего Рудольф Штейнер давал, предполагая, что еще до основания вальдорфской школы будет воплощен принцип трехчленного строения общественного организма.

25 мая того же года Рудольф Штейнер изложил мне несколько более развернутый учебный план. 25 апреля стало известно, что в школе будет только 150 детей, распределенных по 8 классам, и тогда Штейнер дал совет объединить вместе по два класса. В связи с этим теперь он и предложил новый вариант учебного плана, который я желал бы здесь воспроизвести для более полного представления о пути развития идеи.

«Вплоть до 12 лет все преподавание ведет только классный учитель.

В 1-м и 2-м классах: чтение (обучение ведется аналитическим методом) — письмо — рисование — начальные арифметические представления — пение, музыка, эвритмические упражнения — языки по выбору: 1) английский, 2) французский.

В 3-м и 4-м классах: чтение — рассмотрение формы языка — работа с красками — пение, музыкальное и эвритмическое воспитание продолжается — сложение и вычитание (в 1-м классе — приблизительно до 100), таблица умножения наизусть — любые доступные растения и животные.

В 5-м и 6-м классах: на примере повозки механические представления — продолжение всего начатого в предыдущем — растения и животные — основные метеорологические и климатические понятия (дождь и ясная погода, восход и заход небесных светил, времена года) — основные географические понятия — арифметические пропорции.

В 7-м и 8-м классах: опираться на предыдущее — рассмотрение

языка вплоть до стихосложения, версификации, поэтических форм — все прочее продолжается.

В 7-м классе: полное представление о пути,ходимом пшеничным зерном от поля до готового хлеба.

В 8-м классе: ремесла — все связанное с растениями — метеорология — география — исторические представления: дохристианская, послехристианская эпохи; индийская, персидская, египетско-халдейская, греко-римская культуры — геометрические представления на основе рисования — счет в торговом деле, ведение простой бухгалтерской книги — рисование с перспективой — постепенно вводимая алгебра — астрономия до системы Коперника.

Впоследствии: разграничение языков — черчение, планы, карты — математика до уравнений — конические сечения — практическая геометрия, нивелирование — строительное искусство — химико-технические представления — деловой стиль — элементы бухгалтерии — преподавание основ мировоззрения — человек как существо телесное, душевное, духовное — описания — помощь при несчастных случаях». *Сделанные мной тогда же заметки*

Приблизительно 10 июня 1919 года Рудольф Штейнер дал мне указания относительно распределения часов по дисциплинам, а также нового порядка преподавания некоторых предметов. Три-четыре дня в неделю, сказал он, на первом уроке должно преподаваться пение, в прочие дни — рисование. За этим следует такая дисциплина, которая преподается эпохами, например арифметика, а затем — религия. Учебный день начинается ранее 8 часов и оканчивается к 12. Послеобеденное время посвящено практическим занятиям.

В 3-й лекции по школьной педагогике, прочитанной 1 июня 1919 года, впервые заходит речь о преподавании эпохами. И в только что упоминавшейся беседе от 10 июня 1919 года Штейнер включает «эпоху» в расписание дня. Но пока что предметы, изучаемые эпохами, стоят не в начале дня, им предшествуют дисциплины, связанные с искусством.

15 июля 1919 года Рудольф Штейнер передал мне список дисцип-

лин, которые должны преподаваться по эпохам: **Немецкий с чтением и письмом · Английский · Французский · Математика · Учение о Земле · Природоведение · История.** Пением и гимнастикой, сказал он тогда, возможно, не следует заниматься после 14-летнего возраста, чтобы освободить время для других вещей.

Таким образом, изучение обоих живых иностранных языков здесь предлагается вести эпохами, однако впоследствии, как известно, они остались в рамках почасового расписания.

Приблизительно 4 июля 1919 года Рудольф Штейнер в разговоре со мной сказал, что социальное движение за трехчленное строение общественного организма остается достоянием духовной жизни, но уже теперь надлежит использовать все возможности для проведения реформ в области школьного образования.

Тем самым было констатировано принципиальное изменение ситуации. Планировавшаяся вальдорфская школа не могла более рассматриваться, как это предполагалось в апреле, в качестве составной части реального трехчленного общественного организма, который до некоторой степени и должен был эту школу поддерживать. Теперь школа должна была возникнуть внутри социальной структуры, унаследованной от прошлой эпохи, и нам следовало стремиться к тому, чтобы она в этой ситуации стала зародышем свободной духовной жизни и постепенно заняла свое место под солнцем.

И когда мы рассматриваем открывшуюся осенью 1919 года свободную вальдорфскую школу и ее учебный план, нам обязательно следует учитывать тот факт, что школа должна была встроиться в послевоенный мир 1919 года и шаг за шагом завоевать себе в нем право на существование. Ср. *Метод.-дидакт., 13-я лекция*

Первый обзор «идеального» учебного плана Штейнер дал в 10-й лекции *Методико-дидактического курса* после рассмотрения трех стадий развития ребенка в период от смены зубов до наступления половой зрелости. В этом обзоре даны самые основные положения, поэтому я бы рекомендовал начинать знакомство с учебным планом с него.

В 13-й лекции *Методико-дидактического курса* Штейнер излагает государственные требования к начальной школе, он обсуждает компромиссы, на которые неизбежно должна пойти вальдорфская школа в условиях современной социальной действительности.

Большой педагогический курс 1919 года для будущих учителей школы *6 сентября* Рудольф Штейнер завершил тремя **Лекциями по учебному плану**. В них педагогические требования первых восьми лет обучения приняли свою окончательную форму. Они дополнялись впоследствии отдельными указаниями, которые Штейнер давал, во-первых, на учительских конференциях, а во-вторых, при открытии новых старших классов.

Когда Штутгартская вальдорфская школа открылась, министру образования Вюртемберга был передан составленный Рудольфом Штейнером Меморандум с изложением того, в какой мере учебные задачи отдельных классов вальдорфской школы соответствуют требованиям государственных школ и обеспечивают учащимся возможность перехода из школы в школу. В этом Меморандуме говорится буквально следующее:

«Учебный план.

Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы вести обучение таким образом, чтобы первые три года учителя были бы совершенно свободны при распределении учебного материала. При этом школа стремится к тому, чтобы к окончанию третьего класса дети достигли того уровня знаний, который полностью соответствует образованию трех классов государственной школы, и ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, смог свободно поступить в четвертый класс любой общеобразовательной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети в вальдорфской школе должны овладеть учебной программой шести классов государственной средней школы (это соответствует 12-летнему возрасту ученика). То же самое относится и к обучению в седьмом-восьмом классах. Дети должны полностью усвоить учебный материал реальной школы и быть в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы. Учительский коллектив испрашивает себе свободу только в распределении учебного материала на

каждом из трех установленных им этапов:

1) С поступления в школу и до достижения учеником 9-летнего возраста; 2) до достижения учеником 12-летнего возраста; 3) до окончания восьмого класса».

По поводу этого Меморандума Рудольф Штейнер подробнее всего высказался в *Дорнахском пасхальном курсе 1923 года*:

«Поскольку мы существуем в совершенно определенных условиях и мы не должны быть фанатиками, с самого начала пришлось совершить своего рода зло, пойти на **компромисс**. С самого начала пришлось выработать Меморандум, в котором мною было изложено следующее. В первых трех классах начальной школы дети будут переводиться из класса в класс по возможности именно так, как этого требует человеческая природа. Однако в этих трех первых классах необходимо будет ориентироваться также и на те внешние требования, выполнение которых позволит детям **после третьего класса** переходить в обычную начальную школу. Учитель должен быть, с одной стороны, готов на компромисс, с другой же — исходить из развития ребенка. Иначе ничего не выйдет. Действующий в реальных условиях человек вынужден так поступать, поскольку благоразумие должно царствовать во всем. Конечно, фанатик поступил бы по-другому. Разумеется, на этом пути имеется множество трудностей, и многие учителя считают, что было бы намного проще с самого начала направиться к идеальной цели. Чтобы найти третий путь между двумя этими крайностями, необходимо еще многое обсудить в деталях. Итак, мой первоначальный Меморандум имеет тот смысл, что когда детям исполняется 12 лет, то есть когда они заканчивают 6-й класс, они могут переходить в соответствующий класс обыкновенной школы. Мною был избран именно этот год потому, что в данном возрасте человеческое существо проходит особый этап своего развития. Когда детям исполнится 14 лет, они должны быть в состоянии переходить в те школы, которые они сами выберут. В том, что касается первых трех классов, дело обстоит сравнительно хорошо. На полпути нам удалось чего-то добиться. К такому же результату следует всячески стремиться и в том, что касается 12-го года жизни». *Дорнах, 1923, 7-я лекция*

О компромиссе Рудольф Штейнер говорил и в 5-й лекции

Базельского курса для учителей, и на одной из конференций в Штутгарте. На конференции он изложил содержание Меморандума, подчеркнув, что описанный там принцип может применяться до 18 лет, после чего сказал следующее:

«Мы не просто это провозгласили, теперь мы с возможно большой экономией на самом деле должны достичь поставленных учебных целей. Это возможно сделать совершенно иным путем. Прозкзаменуйте ребенка, который учится в предпоследнем классе средней школы, и отметьте все то, что он успел забыть к этому времени. Проверьте, что он знает по истории, и вы обнаружите, что у нас ребенок такого же возраста может знать то же самое. Разумеется, нами достигнуто не все, поскольку во многих случаях учитель бывает не в состоянии подготовиться. Преподавание должно быть отработано еще тщательнее». 28.4.1922

Также и в Оксфордском курсе упоминается Меморандум 1919 года. Рудольф Штейнер сказал:

«То же самое будет, когда дети или, точнее, юные дамы и господа покинут нашу школу, чтобы поступить в высшее учебное заведение. От достижения половой зрелости до начала учебы в высшей школе они должны обладать полной свободой. Их следует готовить к поступлению в любую высшую школу, в любой университет — ибо Дорнахская высшая школа еще долго не будет признана». Оксфорд, 1922, 7-я лекция

II ЦЕЛИ И ЗАБОТЫ

Мы изложили историю формирования учебного плана вальдорфской школы, то есть то, что связано с прошлым, теперь же мы переходим к теме, связанной с будущим. Мы увидим, к чему стремился Рудольф Штейнер в области образования, что еще желал он осуществить в вальдорфской школе.

Прежде всего речь пойдет о распределении учеников по группам при обучении иностранным языкам, затем — о частичном разветвлении программы в старших классах, о ремеслах и об обусловленной этими задачами необходимости выработать новый почасовой план, отразивший то, что фактически было уже введено с переходом к преподаванию по эпохам. Другие проблемы по большей части отступали на задний план, хотя, в качестве отдаленных целей, они постоянно оказывали воздействие на заботы текущего дня.

О НОВОМ РАСПРЕДЕЛЕНИИ УЧЕНИКОВ ПО ГРУППАМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И О РАЗВЕТВЛЕНИИ ШКОЛЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

24 июля 1920 года на последней конференции первого учебного года вальдорфской школы Рудольф Штейнер довольно неожиданно сказал:

«С иностранными языками, согласитесь, учащиеся легче справляются, потому что учебные цели не столь строго распределены по классам. Мы не должны так уж строго разделять учащихся по классам на иностранных языках. Так сложилось, но в целом преподавать языки необязательно по классам».

После небольшого отступления Штейнер продолжил:

«В общем, можно сказать, что иностранными языками допустимо заниматься со старшими и младшими вместе: младшие учатся у старших, а старшие продвигаются вперед потому, что должны вести за собой младших». 24.7.1920

Год спустя, *26 мая 1921 года*, в конце второго учебного года вальдорфской школы, Штейнер после отчета учителя иностранного языка сказал:

«Можно попытаться чего-то достичь с помощью распределения по группам. Мы могли бы свести в одну группу учащихся, близких по уровню знаний и по способностям». *26.5.21*

Полгода спустя, *16 ноября 1921 года*, Рудольфу Штейнеру был задан вопрос о его отношении к дополнительным урокам по языкам, на который он ответил следующее:

«Это связано с тем, насколько независимо от принадлежности к определенным классам дети у нас будут заниматься иностранными языками». *16.11.21*

Еще год спустя, *15 октября 1922 года*, Рудольф Штейнер совершенно определенно указал на то, что отставание по иностранным языкам не следует устранять за счет увеличения часов:

«Число часов достигло максимума... И поэтому тоже дети становятся невнимательными. Решение должно оставаться за детьми. Преподавать греческий и латынь следует лишь тем, кто желает сдавать выпускные экзамены по программе гимназии. Но тогда этим учащимся придется меньше заниматься другими предметами. Им надо было бы сократить преподавание новых языков и предоставить возможность совершенствоваться в латинском и греческом».

В тот же день Штейнер ответил на вопрос, не следует ли заниматься с лучшими учениками и новичками раздельно:

«В том и беда, что не объединяются дети с одинаковым уровнем знаний... Преподавать языки по классам — страшная трата сил. Неужели нельзя поставить дело так, чтобы языки преподавались по группам, а не по классам?.. Я не могу поверить, что это невозможно осуществить. Я считаю, что учащихся можно объединить в группы по степени их одаренности, а почасовой план все же будет соблюден... Я полагаю, что в конце концов нам все же удастся обойтись тем же самым количеством часов. Не могу себе предста-

вить, чтобы это было невыполнимо; надо отводить для преподавания языков определенные часы недели — тогда это возможно будет реализовать». *15.10.22*

28 октября 1922 года состоялось подробное обсуждение проблем, связанных с расписанием. Рудольф Штейнер весьма упорно старался отыскать способ разделить учащихся так, чтобы на уроках иностранного языка они объединялись по степени подготовленности. Кроме того, он старался разрешить задачу частичного разветвления преподавания в старших классах, начиная с 7-го. Это было необходимо потому, что часть учащихся желала сдавать выпускные гимназические экзамены, а другие ученики для своей профессиональной подготовки не нуждались в древних языках. Делались попытки так построить почасовой план, чтобы были решены обе указанные задачи. Отвечая на просьбу учителя латыни, чтобы в старших классах древние языки всегда следовали непосредственно за основным уроком и преподавались по два часа подряд, Штейнер сказал:

«Да, это будет хорошо, особенно если каждый час будет иметь свою задачу: один — посвящен правилам, а другой — чтению. Тогда действительно лучше давать два часа подряд. Что до греческого и латыни, то единственно правильным было бы позволить детям, начиная с определенного класса, вместе с родителями выбрать, будут ли они изучать только французский и английский или также греческий с латинским... Мы обязаны сделать так, чтобы дети могли держать выпускные экзамены... Поскольку мы начинаем изучение французского и английского с первого класса, при желании мы могли бы что-то сделать для старших учащихся, — чтобы те из них, которые выбрали греческий и латынь, могли повторить и новые языки».

Отвечив на вопрос, Рудольф Штейнер сказал:

«В целом дело обстоит следующим образом. Мы начинаем преподавание иностранных языков с первого класса, и было бы прискорбно, если бы мы не смогли продолжить его таким образом, чтобы те, кто изучает греческий и латынь, занимались новыми языками в старших классах в форме только повторения». *28.10.22*

Тогда же было решено, что в старших классах учащиеся, желающие держать выпускные экзамены по гимназическому курсу, будут заниматься французским языком лишь в незначительном объеме, для повторения, с тем чтобы они могли уделить особое внимание латыни и греческому, от английского же они могут вообще отказаться. Это правило должно было вступить в силу начиная с 7-го класса.

Для уроков был составлен так называемый «нормальный план», в котором на изучение языков (как древних, так и новых) были отведены два первых часа после главного урока, что позволяло сгруппировать детей по уровню их знаний. Подробности в отношении этого «нормального плана» будут приведены в следующем разделе, посвященном почасовому плану.

Таким образом, казалось, были созданы предпосылки для перестройки преподавания иностранных языков. Было решено разработать новые принципы составления почасового плана, и Рудольф Штейнер, как бы предопределяя результат, констатировал:

«Теперь учащихся можно группировать по-другому. Заниматься новыми языками у нас будет то же количество классов, как и прежде; только учащиеся будут распределены по-новому. Однако такая радикальная перемена не должна проводиться с излишним педантизмом».

Этот «радикальная перемена» тогда так и не была осуществлена. Штейнер хотел, чтобы она проводилась, когда он сможет «сам при этом присутствовать пару дней». Он считал реформы в преподавании новых языков и разветвление преподавания в старших классах чрезвычайно важным событием в истории школы и приветствовал его следующими словами:

«Когда мы освоимся с этой ситуацией, произойдет великая перемена. Ситуацию нужно осмыслить с должной вдумчивостью. Такое значительное изменение скажется также и на предметах главного урока и даже на характерах детей. Дети убедятся, что ко многим вещам все же следует относиться серьезно».

После этого, подводя итог, Штейнер добавил:

«В распределении детей на занятиях иностранными языками мы не в состоянии ничего изменить, пока не будет составлен почасовой план. Было бы хорошо, если бы все проявили заинтересованность в его разработке». 28.10.22

Таким образом, «значительное изменение» относилось не к новому почасовому плану. Скорее это было решение о новом распределении детей на уроках иностранных языков (то есть отказ от обычного распределения по классам), а также о разветвлении преподавания в старших классах на группы, изучающие древние и новые языки.

На следующей конференции, 24 ноября 1922 года, обсуждался новый почасовой план, который должен был соответствовать предложенному 28 октября идеалу. Рудольф Штейнер еще раз уточнил цель реформы преподавания новых иностранных языков, при этом он указывал, что было бы «нерационально» образовывать много языковых групп:

«Есть пожелание в преподавании новых языков сохранить принцип распределения детей по классам. В педагогическом смысле не обязательно соблюдать этот принцип после 4-го класса. До этого времени, я согласен, классный учитель должен преподавать своим ученикам также и иностранный язык. Однако нет необходимости в том, чтобы это правило так же строго соблюдалось и впоследствии». 24.11.22

Путь к новому распределению детей по группам на уроках иностранных языков был теперь действительно открыт.

Проведенный среди учащихся старших классов опрос показал, что из всех, вместе взятых, классов лишь 4-5 учащихся желали сдавать выпускные экзамены по курсу классической гимназии, если для этого потребуется отказаться от английского языка. Однако Рудольф Штейнер продолжал настаивать на том, что также и этим немногим должна быть предоставлена возможность сдавать выпускные экзамены:

«Я бы даже пошел на следующее: для тех учащихся, которые хотят получить аттестат зрелости классической гимназии, мы бы

спокойно могли отвести на занятия латынью и греческим первые часы учебного дня. Можно считать эти занятия главным уроком и перенести преподавание естественнонаучных дисциплин на более поздние часы».

Потом, после многочисленных сомнений, высказанных учителями, Штейнер добавил:

«Те, кто хочет сдать экзамены на аттестат зрелости по программе классической гимназии, не будут заниматься английским языком. Если они не желают отказаться от английского, тогда им придется отказаться от программы классической гимназии. Во всех классах есть лишь 4-5 учащихся, которые действительно будут сдавать экзамены по курсу классической гимназии. Если мы сохраним греческий, то сможем устроить так, чтобы они имели возможность сдавать эти экзамены».

Смысл сказанного однозначен: Штейнер придавал величайшее значение тому, чтобы вальдорфская школа обеспечивала возможность подготовиться к выпускным экзаменам по курсу классической гимназии, изучать греческий язык и впоследствии учиться в университете.

В отношении разветвления преподавания в старших классах были приняты следующие решения:

«Сначала поступим так: греческий изучается до окончания 8-го класса. В 5-8-м классах мы сделаем латынь и греческий обязательными в рамках плана вальдорфской школы. Но некоторым учащимся эти предметы можно не преподавать, потому что их родители не придают им никакого значения. С 9-го класса начнется разветвление: либо греческий, либо английский». 24.11.22.

Другое начинание, перераспределение детей по группам при обучении новым языкам, все еще оставалось без движения, и в последующие месяцы речи о нем не было. Только 3 мая 1923 года Рудольф Штейнер в ответ на жалобу учителя, что из-за присутствия на уроках неуспевающих детей трудно продвигаться вперед, сказал следующее:

«Было бы хорошо, если бы все, что касается иностранных языков, было бы у нас отделено от прочих предметов, чтобы мы могли старших учеников, только поступивших в школу и не знающих иностранных языков, объединять с малышами. Нам следует устроить, чтобы новички могли приходить на язык в более младшие классы». 3.5.23

Однако перестройка в области преподавания языков не была осуществлена и на этот раз. Но Штейнер и дальше продолжал считать эти реформы желательными. Впрочем, больше это не обсуждалось. У меня, не заинтересованного в данном вопросе (я преподавал другие предметы, но участвовал в беседах по поводу нового распределения), сложилось впечатление, что проведению в жизнь предлагавшейся Штейнером идеи помешали не только объективные трудности, связанные, например, с изменением почасового плана. Свою роль в этом сыграли также и явления личного порядка: привязанность учителя к ученику, которую можно было истолковывать как кармическую связь и от которой следовало бы отказаться. Это в конце концов привело к тому, что летом 1924 года при включении французского и английского языков в новый учебный план не было даже упоминания о новом распределении детей по группам на уроках иностранных языков.

При возобновлении вальдорфских школ после краха национал-социализма вновь делались попытки преодолеть душевную лень и осуществить идеи Штейнера, но они были безуспешными. Однако, я думаю, не следует забывать то, на чем он настаивал так упорно.

Позиция Штейнера в отношении преподавания новых языков, а возможно, иностранных языков вообще, пожалуй, яснее всего проявляется в уже цитированных указаниях от 24 июля 1920 года, к которым мы здесь обратимся еще раз. Они являются началом спонтанно проведенного им обсуждения:

«Хорошо бы заниматься иностранным языком одновременно с двумя разновозрастными классами, так, чтобы один ребенок учился у другого. Хорошо, когда языку младшие учатся у старших. Суррогатом этого является такая ситуация, когда вместе учатся отстающие и успевающие. Пока лучшее неосуществимо, мы могли

бы совмещать слабых и сильных. В общем можно сказать, что языком допустимо заниматься со старшими и младшими вперемешку: младшие учатся у старших, а старшие продвигаются вперед за счет того, что они должны вести за собой младших. Таким образом, классы можно перемешивать по возрастам». 24.7.1920

Итак, в весьма категоричной форме выдвигается требование, которое с такой остротой ни до, ни после не ставилось. Здесь же мы повторим и то, что было сказано Рудольфом Штейнером 24 ноября 1922 года:

«Есть пожелание в преподавании новых языков сохранить принцип распределения детей по классам. **В педагогическом смысле необязательно соблюдать этот принцип после 4-го класса.** До этого времени, я согласен, классный учитель должен преподавать своим ученикам также и иностранный язык. Однако нет необходимости, чтобы это правило так же строго соблюдалось и впоследствии». 24.11.22

Таким образом, до 4-го класса преподавание иностранного языка должен вести, по возможности, классный учитель, а далее оно может осуществляться при другом — не по классам и возрастам — распределении. При этом можно «в систематической форме» «перемешивать два класса различного возраста». Организационные проблемы должны были решаться с помощью учебного плана по новым языкам, представленного Штейнером 2 июня 1924 года, в нем были составлены пары из 5-го и 6-го, а также 7-го и 8-го классов. 9-й класс ни с каким другим классом не объединялся, а 10-й мог бы заниматься вместе с 11-м и 12-м.

Итак, с точки зрения почасового плана было вполне возможно вести совместное преподавание в 5-м и 6-м, а также в 7-м и 8-м классах. Следовало только учесть, что, во-первых, каждый класс на один год оказывался спаренным с последующим старшим классом, а на другой год — с предшествующим младшим. В первом случае каждый класс оказывался в большей степени принимающим, а в другом — в большей степени дающим, что в педагогическом смысле весьма ценно. Раз в два года каждый класс встречается с одним и тем же старшим классом и тем же младшим и может оценить свои успехи. Другим следствием такого преподавания

было то, что во время уроков в одной классной комнате оказывалось вдвое больше учащихся, чем на главном уроке. Поэтому если в распоряжении нет больших классных комнат, возникает необходимость разделить пополам классы, которым предстоит заниматься вместе, и объединить половины старшего и младшего классов. В этом случае понадобится столько же учителей, как и при обычном преподавании.

При таком разделении и объединении классов то, что 24 июля 1920 года было названо Рудольфом Штейнером «совмещением», «когда вместе учатся успевающие и отстающие», имело место не в большей степени, чем это обычно бывает в каждом классе, а взаимодействие старших и младших, столь важное для него, с 5-го по 8-й класс могло осуществиться в полной мере. 9-й класс с его особыми задачами в области грамматики оставался сам по себе.

Итак, мы видим — хотя бы из материалов соответствующих мест конференций, — какие усилия были затрачены Штейнером для преодоления установки на деление по классам при обучении иностранным языкам. Если же учесть и то, что он сам отказался от постановки этого вопроса, даже не заговорив об этом при обсуждении учебного плана по новым языкам 2 июня 1924 года, то можно убедиться, что проблема эта нуждается в серьезном рассмотрении.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УХОД 14-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ ИЗ ШКОЛЫ

В лекциях по школьной педагогике летом 1919 года Рудольф Штейнер сказал об обучении старшеклассников следующее:

«Развивать способность суждения следует с 14-летнего возраста. Тогда вводятся предметы, которые к этой способности апеллируют. В это время возможно также появление всего, что связано с логическим постижением действительности. Если в будущем ученик столяра или токаря сядет в школе за одну парту с тем, кто со временем сам будет учителем, тогда реальностью также станет пусть специализированная, но все же единая школа. Только она будет давать все, что необходимо человеку в жизни, — ну а если это

не осуществится, мы еще глубже погрязнем в общественном неблагополучии. Каждый учебный предмет должен делать свой вклад в знание жизни. Учащиеся в возрасте с 15 до 20 лет следует знакомить (только разумным, экономичным образом) с земледелием, ремеслами, промышленностью, торговлей. Каждый человек в этом возрасте должен получить представление о таких вещах. Предметы эти несравненно более необходимы, чем те пустяки, что заполняют школьные часы. Тогда же следует вводить и те предметы, которые называют **мировоззренческими**: историю, географию, все, что имеет отношение к познанию природы, — и это в связи с человеком, чтобы познавать человека через Вселенную. Кто-то из получивших такое образование при благоприятных социальных условиях продолжит образование в специальных учебных заведениях и станет работником умственного труда». *Школьная педагогика, 1-я лекция*

Здесь ясно обозначена цель вальдорфского движения — создать единую школу вплоть до высшей. В период основания первой вальдорфской школы в Штутгарте невозможно было еще и мечтать об этом. И все же чувствовалась необходимость превращения всего школьного образования в единое целое, педагогика рассматривалась в контексте всей общественной жизни, и среди учителей росло стремление хотя бы что-то сделать для дальнейшего образования молодых людей, вынужденных по достижении 14 лет поступать на работу или переходить в систему профессионального образования. К Рудольфу Штейнеру постоянно обращались с просьбой, чтобы к вальдорфской школе было присоединено что-то вроде школы с профессиональной ориентацией, в которой могли бы продолжать обучение молодые люди, желавшие по достижении 14 лет перейти к производственному обучению. На одно такое пожелание он ответил 23 марта 1921 года следующее:

«С нашей стороны было бы нелепостью, если бы мы взялись обучать детей профессиям. Это для нас попросту невозможно, если только мы желаем остаться в пределах нашей педагогики. Мы можем заниматься только тем, что способствует общему развитию человека. Если бы мы желали ввести обучение профессиям, нам следовало бы устроить это так, чтобы дети получали что-то для профессии быть человеком». 23.3.21

Таким образом, Штейнером была решительнейшим образом отклонена идея организовать нечто подобное современным профессиональным и ремесленным школам, раздробленным на бесчисленные классы по отдельным специальностям. О своих намерениях он сказал в тот же самый день следующее:

«Мы должны основать нечто вроде практически-гимназической школы профессиональной ориентации, человеческой школы профессиональной ориентации. Основывать что-либо другое мы не желаем».

В вальдорфской школе «практическое» профессиональное обучение Рудольф Штейнер хотел сочетать с «гимназическим» воспитанием. Однако в ту пору он еще не видел возможности для того, чтобы в реальной жизни дать зданию вальдорфской школы такое как бы навершие; школьные власти, чиновники, ответственные за обучение профессиям, не могли позволить, чтобы их потревожили в том, что касается системы профессионального ученичества.

«Чего нам недостает — это возможности продолжать образование детей по нашему учебному плану после 15 лет. Это приходится констатировать. Вопрос на время снимается».

Возвращаясь к этой проблеме, Штейнер сказал:

«Вопрос стоит очень остро: как заполнить время между неполной средней школой и школой высшей. Если бы мы смогли создать такую возможность и подвинуть власти на то, чтобы нас признали, у нас бы возник страшный наплыв народа».

Хотя Штейнер признавал, что в сфере профессионального ученичества невозможно ничего изменить, что все здесь намертво застыло, он все же считал, что делать попытки следует:

«Надо изучить вопрос, каким образом можно было бы организовать школы профессиональной ориентации в смысле *Лекций по школьной педагогике*. Это хорошо бы протолкнуть через власти». 23.3.21

Ясно, что Рудольф Штейнер желал дать ученикам, обучающимся

профессии, такое же общекультурное образование, как и детям, готовящимся заниматься умственным трудом, а также освободить их от непродуктивного труда на производстве, чтобы у них появилось время еще и для экономно проводимого обучения по специальности. А цель, которую он при этом ставил, очевидна из того, как сформулирована проблема: «как заполнить время между неполной средней школой и школой высшей». То есть эти 4 или 5 лет Штейнер желал заполнить так, чтобы ученику, который помимо общекультурного образования получал бы в вальдорфской школе также и ремесленную специальность, был в свое время открыт доступ к высшей школе. Речь шла о том, чтобы в вальдорфских школах (наряду с классами полного «гимназического» профиля) существовали также классы, в которых учащиеся помимо общеобразовательной подготовки имели бы время для экономно осуществляемого профессионального образования. На необходимость такого устройства будущих школ Штейнер указывал уже в *1-й лекции по школьной педагогике*, о чем он сам упоминает в только что приведенной цитате.

Многokrатно обсуждавшиеся профессиональные школы при жизни Рудольфа Штейнера так и не были воплощены в действительность. Только в годы возобновления вальдорфских школ после краха национал-социализма на некоторых производственных предприятиях были открыты училища, где при подготовке новых кадров учитывались требования вальдорфской педагогики. В самих вальдорфских школах практические и технические занятия следует рассматривать как шаг в этом направлении — к полному «гимназическому» курсу присоединяется **знакомство с техническими и ремесленными профессиями**, хотя и поныне овладение каким-либо ремеслом не сделалось составной частью обучения в вальдорфских школах. Следует учитывать также и то, что соответствующая организация школ может быть осуществлена только тогда, когда их будут в достаточном количестве посещать учащиеся, желающие обучаться ремеслам или какой-либо профессии. Сейчас вальдорфская школа остается односторонней. Но, пока мы не можем сделать много существенного для образования склонных к практической деятельности детей, мы не можем препятствовать и тому, чтобы большое число детей из года в год оставляло школу по окончании 8-го класса и переходило к профессиональному обучению. Им по большей части неизвестно, от каких жизненных ценно-

стей они отказываются. Но, даже если бы они это и знали, условия их существования все равно бы им не позволили остаться в школе, потому что они должны зарабатывать на жизнь.

Рудольф Штейнер считался с данным положением вещей и составил учебный план таким образом, чтобы этим рано покидающим школу учащимся сообщалось то, чего им не даст обычное профессиональное обучение. Вот как он высказался по этому поводу в своем последнем педагогическом курсе:

«Тем детям, которые не могут получить полного школьного образования, а учатся лишь до достижения возраста половой зрелости, то есть заканчивают неполную среднюю школу, мы, благодаря особой организации обучения, помогаем обрести мироощущение, тесно связанное с жизнью. С одной стороны, это достигается таким преподаванием природоведения и истории, что в итоге ребенок приобретает определенные знания о существовании человека, то есть приблизительно представляет себе, какое место занимает человек в мире. Поэтому именно на **учение о человеке** мы стараемся ориентировать все остальные предметы, чтобы в 7-8-м классах достичь в нем известной завершенности. Используя все, чему он научился, ребенок может составить себе представление о том, какие законы, силы и вещества оказывают воздействие на человека, в какой зависимости человек находится от всего физического, от всего душевного, от всего духовного в мире, и понимает (разумеется, по-своему), что представляет собой человек внутри Космоса. Вот этого мы, с одной стороны, стремимся достичь в отношении ребенка. С другой стороны, мы стараемся привести его к пониманию жизни. В самом деле, теперь большинство людей, выросших в городе, не имеют даже представления о том, как, скажем, на свет появляется бумага, на которой они пишут. Только подумайте, сколько людей пьют пиво и ничего не знают о том, как пиво делается. В сущности это ужасно. Разумеется, мы не можем сделать всего, однако мы стараемся как можно больше работать над тем, чтобы ребенок имел общее представление о самых различных специальностях и чтобы он научился выполнять такие работы, которые имеют непосредственное отношение к жизни». *Торки, 1924, 7-я лекция*

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

Философская пропедевтика не входит в учебный план собственно вальдорфской школы. Но к ней необходимо было обратиться в выпускном классе. Рудольф Штейнер не раз высказывался на эту тему. В 3-й лекции по школьной педагогике от 1 июня 1919 года мы читаем:

«Когда гимназия, которая является в свете требований современности выходцем с того света, была единственным местом подготовки к высшему образованию, когда она еще несла на себе отпечаток старинной монастырской школы (что, разумеется, вовсе не было недостатком для своего времени), тогда в ней еще присутствовал некий реликт того, что можно было бы охарактеризовать приблизительно следующим образом: это место, где человек воспринимает то, что позволяет ему обрести собственное мировоззрение. В учебном плане гимназий стояла так называемая **философская пропедевтика**. Правда, она давалась только два последних года обучения, причем чаще всего таким образом: то, что относилось ко второму году, проходили на первом году, а то, что относилось к первому, проходили на втором... и все же это было хотя бы что-то. Это был реликт того, о чем заботились в высших школах прошлых времен: в первые годы обучения в высшей школе человек должен иметь возможность образовать собственное мировоззрение, что позволит ему достаточно сознательно выбрать профессию. Ведь невозможно изучать специальные предметы, не получив вследствие пропедевтического, подготовительного образования возможности составлять разумные суждения по поводу самых общих вопросов бытия.

Знание логических, психологических понятий в их действительной форме сегодня принято считать чем-то излишним. Однако невозможно успешно изучать какую бы то ни было отрасль высшей духовной жизни, предварительно не ознакомившись с логическими и психологическими понятиями и не обретя таким образом внутреннего основания. Культурная жизнь Нового времени совершенно все это упразднила. И в человеке не желают видеть ничего подобного. Эта новая культурная жизнь стремится вымуштровать духовную жизнь при помощи совершенно чуждых духовной жизни импульсов». *Школьная педагогика, 3-я лекция*

В рамках работы над учебным планом впервые упоминается философская пропедевтика; речь шла о том, чтобы подготовить впервые тогда открывшийся 12-й класс к экзамену на аттестат зрелости. По этому поводу Рудольф Штейнер предположил:

«Можно было бы ввести философскую пропедевтику в последнем полугодии».

Позже он сказал:

«Было бы лучше, если бы 12-классники уже в первом полугодии получали такую подготовку, чтобы могли сдавать экзамены». 3.5.23

А в несколько разгруженном втором полугодии могла бы быть введена философская пропедевтика.

«**Логические упражнения**» в качестве средства развития способности суждения Рудольф Штейнер отклонял в самой резкой форме. В так называемом «Дополнительном курсе» 1921 года он высказался так по этому поводу:

«Учить мальчиков вязать и т.д. — это на каприз с нашей стороны. Благодаря работе рук формируется то, что существенно улучшает в человеке способность суждения. Эта способность в наименьшей степени развивается, когда человека заставляют выполнять логические упражнения. Собственно говоря, логические упражнения даже и не предназначены для того, чтобы развивать способность суждения. Когда человека заставляют выполнить логическое упражнение, связывая субъект и предикат, не происходит никакого улучшения способности суждения. Наоборот, происходит ее окостенение. Так воспитывается человек, который в последующей жизни будет постоянно выносить суждения по одной и той же схеме. Если задавать много таких мыслительных упражнений, будет воспитан схематический человек. Кроме того, подобные упражнения ведут к тому, что в человеке откладывается слишком много солей и он становится насквозь просоленным. В результате он делается склонным к чрезмерному потоотделению; это бросается в глаза, когда мы перенапрягаем в детях способность суждения». *Штутгарт, 1921*

Таким образом, Штейнером отвергаются логические упражнения, но не введение в философию.

ВЫПУСКНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ И ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Высказывания Рудольфа Штейнера по поводу экзамена на аттестат зрелости и обучения в высшей школе относятся к весьма раннему периоду (первые — к 1898 году); они цитировались в разделе, посвященном **стадиям становления** учебного плана вальдорфской школы.

Приведенные ниже высказывания Штейнера об экзаменах на аттестат зрелости и обучении в высшей школе — это прежде всего оценки настоящего положения дел, отчасти весьма резкие. Со временем он приходит к решению: готовить учащихся к экзамену в особом, следующем за 12-м, подготовительном классе.

Вот что говорит Штейнер о высшем образовании в *Лекциях по школьной педагогике*:

«Разумеется, человек, принимающий вопросы культуры близко к сердцу, не желает, чтобы система специалистов была упразднена и в школе воцарился всеобщий дилетантизм. Все дело школьного образования было выстроено так, чтобы в глубине сознания человек всегда имел возможность, так сказать, протянуть нити от своей специальности к культуре вообще. Чтобы это было возможно, высшая школа должна получить фундамент — всеобщее человеческое образование. Рутинеры возражат: «А что тогда делать со специальным образованием?» Следовало бы, однако, попробовать и убедиться, насколько легче могут воспринять это специализированное образование широко образованные люди». *Школьная педагогика, 3-я лекция*

Уже после года работы вальдорфской школы, при открытии 9-го класса, первого класса верхней ступени, в ходе переговоров об экзаменах на аттестат зрелости возникла опасность попасть в зависимость от государства. Обсуждая это, Рудольф Штейнер сказал:

«Полностью оправданным открытие 9-го класса было бы только в том случае, если бы мы одновременно планировали **совершенно** свободную высшую школу. Тогда было бы безразлично, как разрешится вопрос об этом экзамене на аттестат зрелости, и следовало бы заботиться лишь **о приобретении полномочий высшей школы**. Но с этим мы повременим. Ситуация должна поменяться настолько, чтобы стало невозможно отказать в признании такой высшей школе». 29.7.20

В Дорнахском педагогическом курсе, прочитанном на Пасху в 1923 году, об экзаменах на аттестат зрелости говорится следующее:

«Перед соответствующим природе человека обучением может всегда стоять только такой вопрос: достигает ли человек той степени вовлеченности в жизнь общества, какой требует сама человеческая природа? Но ведь в конце концов те, кто настаивают на экзамене на аттестат зрелости, тоже люди, при всем том, что их требования ошибочны. И вот приходится делать то, что считаешь неверным, если желаешь ввести вальдорфскую педагогику в условиях сегодняшних общественных требований. И разумеется, посещающие старшие классы могут сказать: «Да, не все здесь соответствует требованиям идеальной вальдорфской педагогики!» Но я могу дать гарантию: если бы было осуществлено то, что диктуется самой человеческой природой, если бы был совершен переход к практическим областям жизни, тогда на современном экзамене на аттестат зрелости провалились бы все без исключения» *Дорнах, 1923*

Через несколько дней на конференции в Штутгарте всесторонне обсуждался весь комплекс вопросов, связанных с предстоящими первыми экзаменами. Там Штейнер сказал:

«Плохо дело! А вот если бы мы все-таки добились того, чтобы наши аттестаты признавали, тогда учащиеся, обладая теми знаниями, которые соответствуют нашему учебному плану... смогли бы с успехом заниматься специальной подготовкой в высшей школе. Все то, что доставляет столько мук на нынешних экзаменах на аттестат зрелости, совершенно не нужно для изучения какой-либо дисциплины. Химию, например, можно было бы изучать в том виде, как она излагается Е. Колиско. Поначалу незнакомые форму-

лы сбивают с толку, однако в них можно разобраться. Гораздо важнее то, чтобы у человека имелось представление о внутреннем строении и внутренних связях вещества». 25.4.23

После краткого обсуждения одного промежуточного вопроса Рудольф Штейнер сообщил:

«Достичь наших целей в отношении высшей школы будет невозможно еще продолжительное время. Этого можно было бы добиться при помощи Культурного совета, но он мирно скончался, просуществовав пару недель. Желательно было бы получить такой же статус, каким в Австрии обладают многие частные реальные школы и гимназии. Имеется много принадлежащих «церковным» орденам гимназий, которые имеют право выдавать аттестаты зрелости. Аттестаты реальных школ признаются государством. Насколько мне известно, таких учреждений в Германии не существует. Нам должны разрешить, чтобы экзамены у нас все же мог принимать учитель прямо в школе, хотя и в присутствии государственного инспектора. В конце концов, инспектору вряд ли бы достался решающий голос в том, что касается оценок, если бы экзамены проходили здесь, с учителями вальдорфской школы». 25.4.23

Менее чем через год, когда первому 12-му классу вскоре предстояло держать экзамен, Рудольф Штейнер дал сжатый очерк всей проблемы:

«Большинство родителей желало, чтобы мы обеспечили учащимся возможность посещать курсы при высшей школе. Этого же хотели и сами учащиеся. Поначалу дети не думали, что это будет им в тягость. Они заботились лишь о том, чтобы быть в состоянии сдать экзамены на аттестат зрелости. Вполне возможно, что им это удастся; но мы вопроса не разрешим лишь тем, что станем отдавать учеников в 13-й класс в другие заведения. Я думаю, нам не следует радикальным образом настаивать на том, что мы не будем заводить при школе зубрильни для желающих сдать экзамены на аттестат зрелости. Я полагаю, что самым лучшим было бы не отдавать учащихся в другие школы — ведь тогда им придется сдавать и приемные экзамены, а довести учебный план до 12-го класса. Тогда 13-й год обучения мы могли бы использовать в качестве

зубрильни перед экзаменами на аттестат зрелости. Представьте себе, что к нам в 1-й класс приходит ребенок, которому от 6 до 7 лет. Тогда он окончит 12-й класс между 18-ю и 19-ю. На самом деле именно в этом возрасте, а не позднее ему бы следовало окончить школу... Те же, кто собирается в высшую школу, спокойно могут употребить на это еще один год, несколько, так сказать, оболваниться. Полагаю, этот 13-й год можно рассматривать именно как год зубрежки. Мы могли бы до определенной степени отделить эту зубрильню от вальдорфской школы. Учительский состав опять-таки должен быть расширен из-за этого 13-го класса... Если бы нашлись люди, а учительский коллектив осуществлял контроль, 13-й год можно было бы ввести уже теперь». 5.2.24

Обсуждая результаты первого экзамена на аттестат зрелости весной 1924 года, на котором из девяти учащихся пятеро экзамен выдержали, Штейнер сообщил:

«В целом я нахожу, что результаты экзаменов чрезвычайно ярко показали, что все то, о чем мы говорили раньше, сохраняет значение и теперь. Конечно, было бы лучше, если бы можно было организовать особый класс, а вальдорфская школа могла бы остаться в неприкосновенности, отделенной от того чуждого, что таким образом привносится. Все сказанное в связи с этим остается без изменений. В этом сомневаться не приходится. Кажется, статистика указывает на то, что отрицательные показатели в основном связаны с тем, что в тот момент, когда учащиеся должны были выполнять задания в одиночку, они не смогли с ними справиться, поскольку привыкли к тому, чтобы решать задачи хором... Действительно, времени было недостаточно, однако, как представляется, учащиеся были слишком мало настроены на то, чтобы решать задачи самостоятельно, а не коллективно... Не обучили мы детей работать индивидуально. 27.3.24

29 апреля 1924 года Рудольф Штейнер обсуждал комплекс проблем, связанных со вторым экзаменом на аттестат зрелости с учениками открывавшегося 12-го класса; на конференции 30 апреля он рассказал об этом обсуждении:

«Ученики 12-го класса, за исключением лишь одного, утверждают, что для них совсем не важно сдавать экзамены на аттестат

зрелости в конце учебного года, но им хотелось бы по окончании вальдорфской школы, перед экзаменами, пройти подготовку на каких-нибудь курсах. Важно для них, чтобы эти подготовительные курсы проходили в самой вальдорфской школе». 30.4.24

Эта новая форма подготовки к экзаменам была в окончательной форме утверждена Штейнером 3 сентября 1924 года, на последней учительской конференции в Штутгарте:

«В этом учебном 1924/25 году экзамены не будут нашей целью, и мы станем последовательно осуществлять вальдорфскую педагогику. Но мы приложим усилия к тому, чтобы в будущем году организовать подготовку к экзаменам. Сегодня вы присутствовали на обсуждении и слышали, насколько сильно молодые люди чувствуют себя зависимыми от вальдорфской школы. Нынешний 12-й класс нисколько не склонен уже в этом году сдавать экзамены. Как бы то ни было нам неприятно, мы должны организовать зубрильню. Да, дети испытывают любовь к учителям и к школе. Мы назовем их не 13-м классом, а "классом подготовки к экзаменам на аттестат зрелости"». 3.9.24

Предложенная здесь Рудольфом Штейнером форма перехода от вальдорфской школы к школе высшей в значительной степени сохраняет значение и теперь. В свое время она оказала весьма благотворное воздействие, так как дала возможность в чистом виде и без искажений осуществить в вальдорфской школе 12-летнее образование... Поэтому перед 13-м годом, который должен обеспечивать адаптацию к официальным требованиям в отношении знаний и навыков, была поставлена задача подготовить учащихся к экзаменам совершенно иного рода, чем те, которые следовало бы проводить в соответствии с педагогикой вальдорфской школы. На этот счет Штейнером в статье «Литературного журнала» 1898 года были сделаны указания, процитированные в начале этой главы.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Указания Рудольфа Штейнера по этому вопросу, имеющему большое значение, весьма немногочисленны. 5 февраля 1924 года, то есть незадолго до первого экзамена на аттестат зрелости, он сказал:

«Это возможно делать только в отдельных случаях. Говоря принципиально, это вряд ли кто в состоянии решить. Школа по большей части имеет незначительное влияние на выбор профессии. И вообще выбор профессии вовсе не так прост. На самом деле это должно быть так: молодой человек к 18 или 19 годам представляет свою будущую специальность, и уже на основе его желания можно было бы давать ему советы. Это очень ответственная вещь». 5.2.24

III ВОПРОСЫ РАСПИСАНИЯ

Почасовой план вальдорфской школы имеет ту особенность, что для ряда дисциплин (для которых это возможно и предпочтительно) вводится обучение по эпохам. Это означает, что каждая из этих дисциплин (по большей части это предметы интеллектуального плана, но при этом не иностранные языки) в течение ряда недель ежедневно занимает первые два или, по обстоятельствам, три учебных часа, чтобы по окончании данной «эпохи» уступить место другой дисциплине из этого же ряда. О том, как сложился такой порядок преподавания, можно прочесть в разделе «О новом распределении учеников по группам на уроках иностранного языка и о разветвлении школы в старших классах». Отметим только, что первоначально также и английский с французским были причислены к предметам, которые должны преподаваться по эпохам. Но на первой конференции, которая была проведена Рудольфом Штейнером с учительским коллективом 8 сентября 1919 года, иностранные языки уже не рассматриваются среди этих дисциплин, а введены в почасовой план. Уроки иностранных языков должны были проводиться по возможности до обеда, однако могли, как было тогда сказано, при необходимости, переноситься на послеобеденное время.

По эпохам, начиная с этого времени, предполагалось преподавать: родной язык (с чтением и письмом), счет с математикой, учение о Земле, природоведение, историю, физику и химию. Впоследствии было добавлено изобразительное искусство. Вскоре первый урок, на котором изучались эпохами все эти предметы, был назван «главным уроком».

О главном уроке, который тогда еще так не назывался, Штейнер сказал на первом занятии «Семинара» следующее:

«Преподавание организуется таким образом, что внимание ребенка в течение нескольких недель будет сосредоточено на одном предмете. А в конце года мы устроим повторение того, что было пройдено в начале». *Семинар, 1-е занятие*

Это указание относится к предметам главного урока: в течение первых трех четвертей учебного года они должны были препода-

ваться по эпохам, в последней же четверти — дискретно, в рамках почасового плана (8.9.19). А это означает, что учебные цели всех эпох должны быть достигнуты уже через три четверти учебного года, после чего следует переходить к повторению.

Этот принцип не был осуществлен, однако Штейнер никогда от него не отказывался. Напротив, во время Дорнахского рождественского курса для учителей в 1921/22 году он вполне определенно заявил:

«Само собой разумеется, что к концу учебного года весь пройденный в этом классе материал должен быть вновь изложен ребенку в форме своего рода повторения». *Дорнах, 1921/22, 8-я лекция*

Также и в Оксфордском курсе 1922 года Рудольф Штейнер говорил об этом:

«Дети часто что-либо забывают, из их памяти, бывает, исчезают некоторые взаимосвязи, — все это должно быть возмещено за счет экономии времени в преподавании и хорошей подготовки учительского состава. Лишь в последние недели учебного года материал будет повторяться, тогда делается как бы резюме всего года». *Оксфорд, 1922, 7-я лекция*

Что касается занятий в рамках почасового плана, проводящихся после ежедневного главного урока, в *Заметках* от 8 сентября 1919 года читаем:

«В 1-м классе один час английского и французского может быть перенесен на послеобеденное время, то же и во 2, 3 и 4-м классах (ежедневно, кроме среды и субботы); кроме того, после обеда — латынь, ежедневно два часа, кроме среды и субботы, то есть 8 часов в неделю. Но по возможности — все до обеда. Греческий в 6-м и 7-м классах. Кроме того, с 6-го класса только 3 часа в неделю английского и французского — то есть 4 раза по $\frac{3}{4}$ часа, еще — $1\frac{1}{2}$ часа латыни, $1\frac{1}{2}$ часа греческого. Ручной труд может быть помещен куда угодно после обеда. Уроки музыки, а также религии и эвритмии следует проводить после обеда, начиная с 2 часов. Латынь (начиная с 4-го класса) и греческий (начиная с 6-го класса)

должны, как и новые языки, либо примыкать к главному уроку, либо проходить в послеобеденное время». 8.9.19

В последующие годы почасовой план постепенно становился излишне сложным и потому непедагогичным. Это происходило потому, что возникла потребность в разделении слишком больших классов на группы в таких предметах, как иностранные языки, эвритмия, рукоделие.

Осенью 1922 года несколько конференций были посвящены тому, чтобы заново разработать почасовой план. Рудольф Штейнер открыл это обсуждение следующими словами:

«Почасовой план стал чем-то невообразимым. Мы, при всех наших методах, исходящих из науки о человеке и его развитии, в конце концов впали во все самое непедагогичное, что вообще можно себе представить». 28.10.22

На этой конференции были определены следующие основы почасового плана. (Надо заметить, что их, конечно, следует рассматривать лишь как желательные педагогические установки, поскольку они постоянно входили в противоречие с настоятельными требованиями различного рода.)

«Итак, на дообеденное время приходятся: главный урок, латынь и греческий — для тех, кто нацелен на гимназический курс, а также эвритмия и пение. После обеда — хоровое пение и оркестр. У тех, кто изучает английский и французский, должны быть уроки... в то время, когда остальные занимаются латинским и греческим. В этих старших классах, начиная с 7-го, рукоделие и гимнастика перемещаются на послеобеденные часы. Таким образом может быть составлен осуществимый почасовой план. Гимнастика — по возможности в послеобеденное время. Урок гимнастики — это не отдых, ставить ее среди прочих уроков — плохо. Можно одновременно заниматься с двумя классами. Мне надо будет как-нибудь обсудить методику с учителями гимнастики. Пока я только кое-что намечаю. Однако в гимнастике всегда можно образовать две большие команды». 28.10.22

После этого замечания о внесении гимнастики в почасовой

план, которое будет подробнее рассмотрено в главе об эвритмии и гимнастике, Рудольф Штейнер продолжил:

«Остается преподавание религии... а также ручной труд. Эти предметы следовало бы перенести на послеобеденное время». 28.10.22

Организация преподавания ручного труда в старших классах обсуждалась уже раньше. 16 ноября 1921 года в ответ на просьбу учителя труда отвести больше времени на его предмет в 9-м классе Рудольф Штейнер предложил:

«Дать вам больше времени — невозможно. В противовес методу дробного преподавания, который является в педагогическом смысле безобразием, было бы лучше, если бы группа детей проходила какую-либо тему ежедневно в течение восьми дней. Это чрезвычайно важно в жизни, да и детям неприятно прерывать работу на продолжительное время. Вероятно, мы и здесь должны применить наш принцип концентрации занятий. Быть может, удастся сделать так, что трудом будут заниматься $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{3}$ и $\frac{1}{3}$ класса*. Единственный предмет, который не страдает от отсутствия концентрации занятий — преподавание иностранного языка. Что же до главного урока и изобразительного искусства, то здесь наносится не только психологический вред, но портится что-то непосредственно в самой природе человека». 16.11.21

Но тогда это так и не было осуществлено. Вопрос учителя ручного труда остался нерешенным, и 22 июня 1922 года он его поставил вновь. Ответ Штейнера был таким:

— «Уже можно думать о том, чтобы проводить обучение по эпохам, но невозможно поставить ручной труд на первые утренние часы. Следовало бы посмотреть, нет ли возможности сделать перерыв в преподавании иностранного языка и таким образом ввести еще одну эпоху. Это привело бы к некоторой разгрузке преподавательского состава... С 9-го класса — учитывая язык — можно было бы проводить эпохи по 14 дней каждые 6 недель, распределяя материал по всему году». 22.6.22

*Вероятно, в виду имеется то, что одна треть класса должна в течение недели заниматься этим предметом. — Прим. сост.

Но это решение тогда не было принято. Оно появилось только 28 октября 1922 года, в ходе большого обсуждения почасового плана. Штейнер на поставленный еще раз учителем труда вопрос ответил так:

«Преподавания эпохами вы добьетесь, когда все организуется так, что сначала будет идти главный урок, на втором месте — латынь и греческий, на третьем месте — эвритмия и пение, а религия, ручной труд и стенография пойдут в послеобеденное время». 28.10.22

Рудольф Штейнер относился к этим принципам почасового плана чрезвычайно серьезно и, объясняя это, приводил разнообразные доводы. В 1-й лекции «Дополнительного курса» 1921 года он сказал:

«Мы не можем накормить человека и сказать: «Теперь ты всегда будешь сыт». Ведь он снова проголодается. Это жизнь, которая подчиняется ритму. Человек должен вновь стать музыкальным существом, жить ритмически так, чтобы его обращенность на самого себя достигала высшего напряжения и снова ослабевала. Сообщите человеку представление о его желудке, легких, печени, тогда в нем возникает нечто, что разрядится через пение, как напряжение голода получает разрядку через еду, и устанавливается ритм». *Штутгарт, 1921, 1-я лекция*

В 3-й лекции того же курса после рассмотрения действия эвритмии и пения на сверхчувственное существо человека говорится следующее:

«Эти предметы могли бы великолепно использоваться в воспитании. Если бы, например, возможно было устроить так (я говорю об идеале, но именно к идеалу должен стремиться педагогический коллектив), чтобы после обеда мы занимались эвритмией, то тогда эта эвритмия за ночь бы духовно раскрывалась. На следующий день мы занимались бы гимнастикой — так, как я об этом рассказывал вчера (2-я лекция), чтобы она также внедрялась в тело, ведь гимнастика действует в известной степени оздоравливающе. Посредством таких чередующихся занятий эвритмией и гимнастикой можно добиться многого. И опять-таки очень многого можно было

бы достичь, создав условия для того, чтобы дети в один из дней занимались пением. Тогда то, что ими пережито во время пения, они переносили бы во сне в духовный мир. А на следующий день с ними играли бы на музыкальных инструментах, что требует в большей степени вслушивания, а не собственной деятельности. И назавтра эти занятия будут действовать чрезвычайно оздоравливающе, потому что слушание инструментальной музыки укрепляет. Когда будут созданы условия для выполнения таких идеальных требований, мы сможем организовать преподавание соответственно закономерностям жизни, и это будет чрезвычайно оздоравливающим образом воздействовать на детей». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

Также и в Дорнахском рождественском курсе 1921/22 года можно прочесть, насколько важно правильное включение гимнастики в почасовой план:

«Мы заботимся о том, чтобы предметы, относящиеся к интеллектуальному, так сказать, «головному» образованию, преподавались детям в дообеденные часы; и лишь после того, как здесь все будет выполнено, после обеда, детей следует приводить к телесно-физическому — в той степени, в какой они его не «вырезвили» во время обеденного перерыва. После этих физически-гимнастических занятий ребенок уже не возвращается к «головному» образованию. Я уже упоминал о том, что обратный порядок занятий оказывает разрушающее влияние на жизнь: когда дети занимаются тем, что относится к физическому-телесному, в них действует бессознательное сверхчувственное, и после этого голова больше не в состоянии возвратиться к умственной работе. Ввести, например, один час гимнастики — даже неполный час — посреди остального обучения и полагать, что такая смена занятий благотворна, — совершенное заблуждение». *Дорнах, 1921/22, 8-я лекция*

О включении уроков религии в учебный план Рудольф Штейнер говорит уже в «Методико-дидактическом курсе»:

«Если дети напишут до обеда деловое письмо и благодаря этому нечто возникнет в их подсознании, то в этот день урок религии будет очень удачным, так как именно в этом настроении теперь нуждается противоположный полюс ребенка». *Метод.-дидакт., 12-я лекция*

Фактически же преподавание религии не могло быть перенесено на послеобеденное время, поскольку приходилось считаться с присылавшимися религиозными общинами преподавателями религии, которым свое расписание нужно было координировать с уроками в других школах.

Осенью 1922 года были утверждены следующие основные положения почасового плана. После главного урока, который продолжается до 10 часов, а дважды в неделю в старших классах — до 11 часов, непосредственно следуют иностранные языки, причем в старших классах, начиная с 9-го, греческий и английский даются в одни и те же часы. Затем, также в дообеденное время, непосредственно после иностранного языка, — пение и эвритмия. Религия, гимнастика, рукоделие и труд (последний в старших классах — эпохами) переносятся на послеобеденное время, как хор и оркестр.
С 28.10.22 по 5.12.22

Подробности о количестве часов в неделю по каждому предмету, продолжительности эпох и т.д. рассмотрены в разделах, посвященных соответствующим учебным предметам.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ОТДЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Фактически же преподавание религии не могло быть перенесено на послеобеденное время, поскольку приходилось считаться с присылавшимися религиозными общинами преподавателями религии, которым свое расписание нужно было координировать с уроками в других школах.

Осенью 1922 года были утверждены следующие основные положения почасового плана. После главного урока, который продолжается до 10 часов, а дважды в неделю в старших классах — до 11 часов, непосредственно следуют иностранные языки, причем в старших классах, начиная с 9-го, греческий и английский даются в одни и те же часы. Затем, также в дообеденное время, непосредственно после иностранного языка, — пение и эвритмия. Религия, гимнастика, рукоделие и труд (последний в старших классах — эпохами) переносятся на послеобеденное время, как хор и оркестр.
С 28.10.22 по 5.12.22

Подробности о количестве часов в неделю по каждому предмету, продолжительности эпох и т.д. рассмотрены в разделах, посвященных соответствующим учебным предметам.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ОТДЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

НЕМЕЦКИЙ (РОДНОЙ) ЯЗЫК

РАЗВИТИЕ РЕЧИ, ПИСЬМО, ЧТЕНИЕ

Главный урок во всех классах. С 1-го по 8-й класс в него включаются живопись и рисование.

Классы с 1-го по 3-й	—	14 недель в каждом
Классы с 4-го по 5-й	—	12 недель в каждом
Классы с 6-го по 8-й	—	10 недель в каждом
Классы с 9-го по 12-й	—	6 недель в каждом

Распределенным по годам указаниям будут предпосланы высказывания Рудольфа Штейнера, имеющие более общее значение, которые, однако, не будут касаться предметов, хотя и вовлеченных в преподавание родного языка, но представляющих собой самостоятельную область, — **живописи, лепки и рисования**. О них читатель может прочитать в соответствующей главе.

Прежде чем мы приступим к изложению указаний по отдельным классам, рассмотрим то, что относится к развитию речи, рассказыванию и пересказыванию, а также к обучению письму, преподаванию грамматики, учению о стиле и тропах, написанию сочинений.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАССКАЗЫВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

В 1-й лекции Педагогического семинара Рудольф Штейнер после краткого вступления сказал:

«К преподаванию в собственном смысле мы присоединяем то, что дается в **форме рассказа**. На 1-м году обучения мы будем в основном рассказывать сказки. На 2-м году — истории о животных. От басни мы перейдем к реальности, к тому, как животные относятся друг к другу на самом деле. Я полагаю, было бы хорошо, если бы вы сами поразмыслили о том, что именно вы расскажете детям. Вам нужно представлять себе материал, который вам предстоит излагать в форме свободного повествования детям от 7 до 14 лет во все годы обучения в средней школе. Прежде всего — это **сокровищница сказок**. Затем вы станете рассказывать детям исто-

рии из мира животных и басни, потом — **библейскую историю** как часть всеобщей истории (независимо от уроков религии), далее — **сцены из древней истории, истории средневековья и истории Нового времени**. Далее — **рассказы о племенах** (что в большей степени связано с природными условиями). Далее — об объединениях племен, то есть народах: индусах, китайцах, американцах, их особенностях, то есть должно происходить **знакомство с народами**. Это совершенно особая потребность, обусловленная современной эпохой». *Семинар, 1-е занятие*

В размноженном тогда же для учителей тексте читаем:

«Итак, в целом можно дать следующий обзор:

- 1) сокровищница сказок,
- 2) истории из мира животных, басни,
- 3) библейская история как часть всеобщей истории,
- 4) сцены из древней истории,
- 5) сцены из истории средневековья,
- 6) сцены из истории Нового времени,
- 7) рассказы о народностях,
- 8) знакомство с народами».

Насколько я могу припомнить, эта таблица стояла тогда также и возле доски. Однако в учебный план, составленный Гейдебранд, она не вошла и осталась неизвестной многим учителям, и может даже возникнуть впечатление, что список тем для рассказывания — это лишь их перечисление без какой-либо определенной связи с классами.

Для меня нет никакого сомнения в том, что ряд из восьми точно определенных тем относится к существовавшим в то время восьми классам. Во вводном предложении чувствуется стиль Рудольфа Штейнера.

Насколько серьезно относился он к этим материалам для рассказывания, видно из того, что он не только завершил их перечислением первое занятие семинара, но и «Лекции по учебному плану» начал указанием на необходимость подобрать подходящий материал для рассказывания в классе, с тем чтобы учащиеся позже это пересказывали:

НЕМЕЦКИЙ (РОДНОЙ) ЯЗЫК

РАЗВИТИЕ РЕЧИ, ПИСЬМО, ЧТЕНИЕ

Главный урок во всех классах. С 1-го по 8-й класс в него включаются живопись и рисование.

Классы с 1-го по 3-й	—	14 недель в каждом
Классы с 4-го по 5-й	—	12 недель в каждом
Классы с 6-го по 8-й	—	10 недель в каждом
Классы с 9-го по 12-й	—	6 недель в каждом

Распределенным по годам указаниям будут предпосланы высказывания Рудольфа Штейнера, имеющие более общее значение, которые, однако, не будут касаться предметов, хотя и вовлеченных в преподавание родного языка, но представляющих собой самостоятельную область, — живописи, лепки и рисования. О них читатель может прочитать в соответствующей главе.

Прежде чем мы приступим к изложению указаний по отдельным классам, рассмотрим то, что относится к развитию речи, рассказыванию и пересказыванию, а также к обучению письму, преподаванию грамматики, учению о стиле и тропах, написанию сочинений.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАССКАЗЫВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

В 1-й лекции Педагогического семинара Рудольф Штейнер после краткого вступления сказал:

«К преподаванию в собственном смысле мы присоединяем то, что дается в **форме рассказа**. На 1-м году обучения мы будем в основном рассказывать сказки. На 2-м году — истории о животных. От басни мы перейдем к реальности, к тому, как животные относятся друг к другу на самом деле. Я полагаю, было бы хорошо, если бы вы сами поразмыслили о том, что именно вы расскажете детям. Вам нужно представлять себе материал, который вам предстоит излагать в форме свободного повествования детям от 7 до 14 лет во все годы обучения в средней школе. Прежде всего — это **сокровищница сказок**. Затем вы станете рассказывать детям исто-

рии из мира животных и басни, потом — библейскую историю как часть всеобщей истории (независимо от уроков религии), далее — сцены из древней истории, истории средневековья и истории Нового времени. Далее — рассказы о племенах (что в большей степени связано с природными условиями). Далее — об объединениях племен, то есть народах: индусах, китайцах, американцах, их особенностях, то есть должно происходить **знакомство с народами**. Это совершенно особая потребность, обусловленная современной эпохой». *Семинар, 1-е занятие*

В размноженном тогда же для учителей тексте читаем:

«Итак, в целом можно дать следующий обзор:

- 1) сокровищница сказок,
- 2) истории из мира животных, басни,
- 3) библейская история как часть всеобщей истории,
- 4) сцены из древней истории,
- 5) сцены из истории средневековья,
- 6) сцены из истории Нового времени,
- 7) рассказы о народностях,
- 8) знакомство с народами».

Насколько я могу припомнить, эта таблица стояла тогда также и возле доски. Однако в учебный план, составленный Гейдебранд, она не вошла и осталась неизвестной многим учителям, и может даже возникнуть впечатление, что список тем для рассказывания — это лишь их перечисление без какой-либо определенной связи с классами.

Для меня нет никакого сомнения в том, что ряд из восьми точно определенных тем относится к существовавшим в то время восьми классам. Во вводном предложении чувствуется стиль Рудольфа Штейнера.

Насколько серьезно относился он к этим материалам для рассказывания, видно из того, что он не только завершил их перечислением первое занятие семинара, но и «Лекции по учебному плану» начал указанием на необходимость подобрать подходящий материал для рассказывания в классе, с тем чтобы учащиеся позже это пересказывали:

«Когда мы приняли детей в 1-й класс, нам необходимо подобрать подходящий материал для рассказывания с последующим пересказом. На рассказывании сказок, легенд, а также событий из жизни с последующим заданием детям их пересказать мы строим развитие речи, осуществляем переход от диалекта к нормативной речи. Позаботившись о том, чтобы ребенок правильно говорил, мы зложим также и основу для правописания». *Лекции по учебному плану, 1-я лекция*

В 5-й лекции *Базельского курса 1920 года* Штейнер высказал свое убеждение, почему следует именно рассказывать, а не читать:

«Как важно действительно проникнуть в глубокое различие между тем, **читаем** ли мы сказку ребенку или **придумываем ее сами!** Если даже вы прочли множество сказок и пересказываете их детям, действуют они не так, как если бы вы сами придумали пусть даже много худшую, сказку. Именно потому, что процесс воображения разворачивается в вас самих, он воздействует на ребенка, ибо реально сообщается ему. Такие вещи принято называть трудноучитываемыми факторами в обращении с ребенком». *Базель, 1920, 5-я лекция*

Наше объяснение того, как Штейнер представлял себе включение материала для рассказывания в главный урок, нельзя назвать безупречным. Мне представляется, что для рассказа он имел в виду выделить в школьной жизни своего рода художественную провинцию, не связанную с тяготами обучения, в которой знакомству с миром сопутствовала бы чистая радость.

Это не исключает и возможности, опираясь на изложенный в свободной форме материал, многое объяснить ребенку, когда потребность в понимании у него пробуждена, и воспринятое им как бы в сновидении поднять в ясное сознание.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ГРАММАТИКА

Обзор поистине неисчерпаемых указаний Рудольфа Штейнера в отношении обучения родному языку и развития речи я начну с одного его высказывания о том, что, казалось бы, принадлежит совершенно иной области, но тем не менее тесно связано с языком,

а именно о детской живописи. В *Базельском курсе для учителей* он говорит следующее:

«Рассматривая примитивные, схематические детские рисунки, в каждом из них я нахожу соединение **детского видения мира и детского примитивного самопереживания**. Каждая линия такого рисунка говорит. Вот ребенок попытался нарисовать то, что пришло ему из видения мира, а вот он рисовал непосредственно из внутреннего переживания».

Затем Штейнер переходит к преподаванию языка и замечает, что оно вместе с арифметикой составляет противовес силам, пробуждаемым в ребенке преподаванием рисования и музыки:

«Если в возрасте между шестью-семью и девятью годами не прививается и не развивается **внутреннее переживание членов тела**, то тотчас же разрастается **интеллект**. Этот интеллект, в сущности, враг интеллектуальной и социальной жизни — только не сочтите меня сторонником оглушения человечества. Речь о том, чтобы познать интеллект в его паразитических проявлениях... Познать его и признавать его совершенным только в том случае, когда он исходит из человека в целом, а не выступает односторонне. Но настоящих результатов достичь в этом направлении можно только тогда, когда художественное воспитание, обучение рисованию и музыке — я еще вернусь к этой теме в дальнейшем — дополняется другой областью обучения, прежде всего обучением языку и счету.

Обучение языку. Прежде всего надо познакомиться со смыслом обучения языку. Должен признаться, что мне самому этот смысл стал вполне ясен лишь после того, как у меня появилась возможность наблюдать, что, собственно, происходит, когда **говорящие на диалекте дети учатся в одном классе с теми детьми, которые диалектом не владеют**. Каждый диалект наделен своеобразием: он еще исходит из того, что я назвал бы внутренним переживанием человека. Так же как существует внутреннее переживание органов тела, которое очень сильно заглушено присущим нашей современности интеллектуализмом, так есть и внутреннее переживание языка. Однако в нашей современной, ставшей абстрактной разговорной речи (ее иногда называют литературным языком) не существует больше настоящей связи между внутренним переживанием и тем, что открывается в звуке, в последовательности звуков».

После замечания относительно живой в языках логики Штейнер продолжает дальше:

«В некоторых примитивных языках присутствует замечательная языковая логика, которая становится намного более абстрактной и упрощенной, когда язык цивилизуется. Также и в **диалектах** больше **внутренней логики**, чем в литературном языке, и можно достичь очень и очень многого, если, скажем, в деревенской школе преподавать исходя из диалекта. Тогда нужно, разумеется, начинать с диалекта, говорить с детьми на диалекте и привести к осознанию того, что бессознательно уже содержится в языке, а это, собственно говоря, и есть **грамматика**. Грамматика должна изучаться совершенно живым образом — исходя из той предпосылки, что она уже существует в речи ребенка. Пусть ребенок говорит на "своем" языке, фразами, внутреннее строение и внутреннюю пластику которых он чувствует. А затем можно начать обращать внимание на то, что он совершает бессознательно. Нет никакой необходимости прибегать к педантичному анализу. Всю грамматику можно развить, просто осознавая то, как она уже живет в речи. Да, вся **грамматика уже присутствует в человеческом организме**.

И мы должны понимать: на определенном этапе, творчески выводя грамматику из бессознательных грамматических упражнений, педагог непосредственно участвует в формировании "я"-сознания у ребенка. Нужно, так сказать, пропитаться этим пониманием — и все воспитание и обучение детей в возрасте приблизительно девяти лет, когда в нормальных обстоятельствах у ребенка пробуждается "я"-сознание, ориентировать на осознание этой бессознательно присутствующей в детском организме грамматики. Тогда ребенок нормальным образом подходит к Рубикону в своем развитии, и бессознательное правильным образом поднимается в сознание. Тогда педагог работает с теми силами в ребенке, которые сами стремятся к развитию, а не с теми, которые привносятся извне. И когда учитель ведет занятия, опираясь на то, что уже присутствует в речи ребенка, и дополняет эти занятия живым общением между детьми, говорящими на диалекте и на нормативном языке и в таком общении одно поверяется другим, не абстрактно, а в чувстве, — такой подход к преподаванию языка заставляет, конечно, порядочно вспотеть, если занятие продолжается полтора часа».

Базель, 1920, 6-я лекция

Притом что мы постарались представить все наиболее существенное из сказанного о преподавании языка в классах, говорящих на диалекте, и в смешанных классах, мы все же рекомендовали бы читателю самому изучить Базельский курс.

В 9-й лекции того же курса Рудольф Штейнер снова обращается к подробному обсуждению методики преподавания языка и его значения для пробуждения сознания ребенка:

«**Обучая грамматике**, мы должны стремиться способствовать пробуждению сознания, становлению ребенка. Лучше всего, если при этом мы будем использовать каждую возможность исходить из диалекта. Если же дети с самого начала говорят на нормативном, так называемом литературном языке, нам будет чрезвычайно трудно приблизиться к тому подсознательному в человеке, которое в возрасте семи лет уже в некотором смысле умерло и которое имеет естественное отношение к логическому оформлению языка. Если в классе вместе учатся говорящие на диалекте и не знающие диалекта дети, всегда нужно грамматическое обучение связывать с тем, что предоставляют в наше распоряжение те, кто владеет диалектом».

Несколькими страницами ниже читаем:

«Поскольку **диалект** глубже связан с подсознательным, лучше выводить грамматику именно из диалекта, опираясь на живущий в существе человека разум. Но, работая с детьми, для которых родной является именно так называемая литературная речь, не следует особенно полагаться на то, что сам разум может породить из себя грамматику, руководствуясь которой мы будем правильно склонять существительные или знать, когда следует поставить точку. Обучая детей, говорящих на свободном от диалектов языке, мы должны в основу уроков грамматики положить принцип художественного переживания языка, апеллировать к чувству стиля. Чувство языка ребенок приносит с собой в школу. Чувство стиля мы должны постараться развить в ребенке еще до девяти лет. Сделать это возможно лишь художественными средствами. В тот период развития ребенка, когда он испытывает потребность проверить все авторитеты и некоторые из них отвергнуть, мы должны воспользоваться естественным стремлением ребенка по-прежнему следо-

вать за авторитетом и позаботиться о том, чтобы все предложения, которые мы ему даем, были построены возможно более художественно, так, чтобы в нем действительно пробуждалось переживание художественного. Мы достигнем этого, если с нашей помощью ребенок осознает разницу между повествовательным, вопросительным и восклицательным предложениями, если восклицательное предложение он будет произносить с иной интонацией, чем повествовательное, если мы обратим внимание ребенка на то, что повествовательное предложение произносится нейтрально, ровно, а восклицательное предложение — с особым оттенком. Мы достигнем этого, если будем работать над художественным элементом речи и затем из этого художественного элемента станем развивать грамматику и синтаксис.

Если мы будем, с одной стороны, опираться на диалект, с которым дети приходят в школу, и развивать у детей естественное чувство языка, а с другой — пользоваться литературной речью и пробуждать у них внутреннее чувство стиля, мы достигнем именно того, что и требуется от преподавания языка». *Базель, 1920, 9-я лекция*

В 11-й лекции того же курса требование художественного подхода к преподаванию грамматики существенно дополняется:

«Всем известно, что такое мелодия. Также известно, что такое предложение. Однако то, что предложение, состоящее из подлежащего, сказуемого и дополнения, на самом деле в области бессознательного является мелодией, — это знают совсем немногие. То, что мы переживаем во сне как нарастание и ослабление чувств, как кривую ощущений, после поднимается до сознания, облекаясь тканью образа. Подобно этому, мы в глубинах нашего существа переживаем предложение музыкально. Поскольку же нам приходится приспособляться к внешнему миру, мы одеваем то, что было воспринято музыкально, в ткань пластического образа: «Ребенок выполняет задание» — подлежащее, сказуемое, дополнение. В человеке прозвучало трезвучие. То, что пережито в глубине души, — трезвучие. В нем первый тон соответствует слову "ребенок", второй — слову "выполняет", а третий — слову "задание"». *Базель, 1920, 11-я лекция*

Также и в 12-й лекции этого курса имеется весьма важное

указание по преподаванию языка, можно было бы даже сказать — по гигиене речи:

«**Правильное душевное воспитание имеет огромное значение для телесной организации.** Необходимо непрестанно заботиться о том, чтобы ребенок учился отчетливо, полнозвучно, с правильной интонацией говорить — полностью выговаривая слоги, полностью произнося предложения. Ибо правильность дыхания зависит от правильности речи. От правильности речи косвенным образом зависит правильное формирование органов грудной клетки. Было бы весьма поучительно с этой точки зрения провести статистическое исследование свирепствующих в наше время легочных болезней. Стоило бы спросить: в какой мере туберкулез легких обусловлен тем, что в школе уделяли недостаточно внимания постановке правильной, полновесной речи? Очень важно, чтобы не речь исходила из дыхания, но чтобы дыхание регулировалось речью. Считать, что можно добиться правильной речи посредством дыхательных упражнений, — это безобразие. Наоборот, правильное дыхание должно быть следствием правильного чувства речи». *Базель, 1920, 12-я лекция*

Вскоре после этого, 12 июня 1920 года, на одной конференции Штейнер ответил на заданный ему вопрос о том, как бы он сам обучал детей перфекту:

«Я бы на все лады обговорил с детьми **параллелизм между прошедшим и совершенным.** Что такое совершенный человек, совершенный стол? Здесь уже заложена связь между тем, что совершенно, и перфектом. Затем я бы перешел к имперфекту, в котором совершенствование еще только происходит. Еще я бы прочел с детьми написанный в перфекте текст».

Непосредственно перед этим говорилось о различно одаренных детях:

«Одаренные в умственном отношении дети, конечно, будут писать хорошие сочинения, а дети, одаренные телесно, будут хороши в эвритмии. Следует постараться это выравнять при помощи беседы. Когда вы с детьми беседуете, обсуждаете что-либо из того, что их окружает, происходит отвлечение от головы.» *12.6.20*

Также и в *Дорнахском педагогическом курсе 1921/22 года, в 12-й лекции*, имеется высказывание о преподавании грамматики:

«Для нашего времени характерен расцвет различных разновидностей фанатизма. Нечто совершенно правильное по сути, но взятое с какой-то одной стороны и доведенное до фанатизма, превращается в односторонность. Так обстоит дело и с языком. Родной язык ребенок, разумеется, поначалу выучивает без всякой грамматики, и это, безусловно, правильно. Когда ребенок достигает школьного возраста и начинает учить иностранные языки, их преподавание также должно осуществляться без грамматики, а скорее как повторение на более зрелом уровне того, что происходило при обучении родному языку.

Но когда между 9-м и 10-м годами ребенок достигает поворотного пункта, тогда, уже в силу требований самой жизни, для правильного развития необходимо, чтобы ему были даны некоторые не слишком сухие грамматические сведения, — потому что ребенок в этом возрасте должен **отыскать переход к раскрытию собственного «я»**. Впредь он должен изучать все более сознательно, чем прежде. Поэтому в стихию языка, на котором человек уже говорит, который уже знает, должен быть введен элемент мышления — не сухого, но возбуждающего интерес к изучению правил. Ребенок должен обладать кое-какими сведениями из области грамматики уже в возрасте между 9 и 10 годами, когда происходит этот значительный поворот в жизни, чтобы он не мучился вопросом: «Как же мне это сказать?» — не находя в себе никакой логической точки опоры. Ибо нужно ясно представлять себе, что в языке имеются два элемента, которые постоянно друг с другом взаимодействуют: элемент мышления и элемент чувства».

Рассмотрев взаимодействие этих двух элементов в языке, Штейнер продолжает:

«Элементы чувства и мышления, пребывающие в постоянном смешении... в современных языках уже в значительной мере редуцированы, однако на более ранних стадиях становления языков в них все было пропитано деятельным, формирующим началом, и таким образом чувство вносилось в мышление.

До 9-го года жизни ребенок связан с языком только в чувстве. Однако его самосознание не могло бы развиваться, если бы мы не

привносили в речь также и мыслительный элемент. Поэтому так важно доводить до ребенка этот мыслительный элемент разумно, а не прямолинейно-сухо, вводя грамматические правила — прежде всего родного языка, затем также и иностранных языков (правила должны следовать за обучением разговорной речи).

При этом нужно учитывать следующее: между 9-м и 10-м годами у ребенка должно возникнуть ощущение, что он начал понимать язык, и тогда у него можно сформировать **верное грамматическое чувство**. К 12-му году (и нам следует об этом позаботиться) у ребенка должно развиваться **чувство красоты** языка, его эстетическое восприятие. Тогда же следует разумно заняться и тем, что можно назвать «красноречием». В период от 12 лет до достижения возраста половой зрелости ребенка нужно учить убеждать, то есть осваивать **диалектический элемент** языка. К этому элементу его следует подвести только в самом старшем возрасте, перед окончанием неполной средней школы. Таким образом, можно сказать, что по отношению к языку сначала постепенно развивается чувство заложенной в самой жизни **правильности речи**, затем — **чувство красоты** языка и наконец чувство той **силы**, которой человек обладает в жизни благодаря языку. Вот так следует выстроить преподавание языка.

Усвоить такие вещи учителю гораздо важнее, нежели получить в руки готовый учебный план с обозначенными в нем учебными целями. Каждому возрасту он будет давать именно то, что в это время нужно, и именно так, как это нужно. С помощью искусства и художественного подхода на 9-10-м годах жизни ребенка он к образному, в формировании которого участвует сам человек, сможет присоединить описательное так, что образное не понесет ущерба». *Дорнах, 1921/22*

Во второй *Штутгартской лекции 1922 года* Рудольф Штейнер дает указание **воспринимать строение предложения образно** и предлагать детям самостоятельно упражняться в построении предложений:

«На иностранных языках также несложно будет прийти к образным построениям. Следует использовать все возможности для того, чтобы обращать внимание 10-12-летних детей на строение предложений: например, как сложное предложение делится на составные части, допустим, на главное, относительное и условное.

Не правда ли, грамматический элемент здесь является не самым главным, нам следует им воспользоваться лишь как средством для того, чтобы прийти к образу. Но нам также не следует упускать возможности дать ребенку еще и, так сказать, пространственно-наглядное представление о главном предложении и придаточном относительном. Разумеется, достичь этого возможно по-разному. Можно представить главное предложение большим кругом, а придаточное относительное — кругом малым, быть может, смещенным относительно центра (не будем на эту тему теоретизировать). А, к примеру, условное придаточное... можно изобразить в виде лучей, сходящихся к кругу. Действительно необходимо, чтобы, готовя учебный материал, мы снова и снова обращались к этому, и уже с 10-12-летними детьми следовало бы заниматься, так сказать, морально-характерологической образностью стиля. Не излагать учение о стиле... но постигать, исходя из внутренней интуиции. Так можно продвинуться очень далеко. Например, какой-нибудь с должной тщательностью подготовленный отрывок... можно рассмотреть с точки зрения темперамента. Говорить следует не о содержании, но о стиле: меланхолическом стиле, холерическом. Желательно было бы рассматривать строение предложения, совершенно отвлекаясь от содержания, даже от поэтического содержания. Следует избегать здесь излишнего дробления, заботиться нужно об образном подходе, о морально-характерологической образности». *Штутгарт, 1922, 2-я лекция*

9 декабря 1922 года один учитель отметил, что если при изучении языка исходить из глагола, то можно чувствовать различные степени действительности и очень хорошо продвигаться в языке. Штейнер ответил на это:

«Совершенно правильно — начинать с глагола. В предлоге очень много живости. Начинать с существительного — метод неверный. Об этом нам надо будет поговорить подробнее». 9.12.22

Очевидно, он хотел дать дополнительные указания по этому поводу, но этого так и не произошло.

Обсуждая вопросы **школьной гигиены**, на конференции 6 февраля 1923 года, Рудольф Штейнер затронул также и преподавание грамматики:

«Тут заключена опасность погрешить против гигиены. Вы можете причинить ущерб здоровой конституции ребенка, если в течение целого часа будете с ним заниматься тем, что обычно называют грамматикой. Заставьте детей заниматься распознаванием всего того, что называют подлежащим, дополнением, определением, индикативом, конъюнктивом и т.д., то есть всеми теми вещами, которые их интересуют лишь отчасти, — и вы доведете их до такого состояния, что, когда ребенок вынужден будет определять, индикатив это или конъюнктив, тогда без участия души весь завтрак будет у него в организме сожжен. Этим мы подготавливаем серьезные пищеварительные расстройства у ребенка — такие, как болезни кишечника, которые проявятся, быть может, через 15-20 лет. Болезни кишечника очень часто являются следствием занятий грамматикой. Это имеет чрезвычайно большое значение, и действительно — бесчисленные особенности того настроения, с которым учитель приходит в школу, передаются детям». 6.2.23

Несколькими страницами ниже, в материалах той же конференции, мы находим следующие слова относительно преподавания грамматики:

«У большинства здесь присутствующих, которые преподают язык, преподавание собственно языка проходит удачнее, чем преподавание грамматики. Мне кажется, дело прежде всего в том, что сами учителя не знают грамматики. Пожалуйста, не обижайтесь, но ответьте мне, когда вы наконец устроите специальную конференцию на эту тему, чтобы вам самим научиться кое-чему в области грамматики? Я нахожу ужасающим то, каким образом употребляется грамматическая терминология. Да я бы сам разбушевался, не в состоянии взять в толк, чего ради мне забивают голову всеми этими вещами. Время используется неудовлетворительно, учителя должны сами вникнуть в то, как можно разумно овладеть грамматикой. Это стимулирующим образом подействует на детей. Преподавание грамматики — это нечто ужасающее. Все вздорные книги по грамматике следовало бы сжечь... Учащиеся должны чувствовать, что такое перфект, что такое презенс, сейчас они этого не чувствуют. В учителе должен жить гений языка. Сколько мучений доставляет оставшаяся непереработанной терминология». 6.2.23

Изыщная, краткая характеристика сущности языка и различных сторон преподавания языка, суммирующая многочисленные, обсуждавшиеся в разных местах подробности, дана в *6-й лекции курса Торки* летом 1924 года. Извлечь оттуда отдельные фрагменты не представляется возможным.

В заключение настоящего раздела, в котором сведены воедино не относящиеся к определенным классам указания Рудольфа Штейнера по поводу преподавания родного языка, для лучшего обзора мы приводим все ступени изучения грамматики, как они были сформулированы Штейнером в Лекциях по учебному плану.

1-й класс:

«Не слишком на это налегать».

2-й класс:

«Дать ребенку понятие о том, что такое существительное, что такое прилагательное и что такое глагол... Обсуждение построения предложений».

3-й класс:

«Сознательное чувство кратких и долгих звуков». «Чувство артикуляции и конфигурации речи». «Части речи и члены предложения». «Строение предложения, знаки препинания».

4-й класс:

«Ясное представление о временах, о том, что выражается посредством форм глагола». «Связь предлогов с теми словами, перед которыми они стоят». «Пластическое членение речи».

5-й класс:

«Действительные и страдательные глагольные формы». «Прямая речь; различие между выражением своего собственного и чужого суждения». «Усовершенствование в пунктуации».

6-й класс:

«Чувство конъюнктивного оборота». «Развитое чувство внутренней пластики речи».

7-й класс:

«Пластика речи при выражении пожелания, удивления, восхищения».

В данной связи следует указать на одно место в материалах *конференций*, где Рудольф Штейнер говорит о том, **как не следует делать**. Объем текста слишком велик для того, чтобы воспроизводить его здесь, однако каждый учитель должен с ним познакомиться. *б.2.23*

ПИСЬМО И ЧТЕНИЕ

В 10-й лекции «Методико-дидактического курса» Рудольф Штейнер сказал относительно обучения письму следующее:

«**Осваивая письмо**, человек принимает в себя нечто в **высшей степени чуждое миру**. Однако если мы свяжем формы букв с формами, которые встречаются в мире, например **f = fisch** и т.д., мы по крайней мере вновь обратим человека к миру; а это очень, очень важно — чтобы мы не отрывали человека от мира». *Метод.-дидакт., 10-я лекция*

Рудольф Штейнер говорил об **обучении письму** почти в каждом своем педагогическом курсе. Существуют многие страницы полных глубокого смысла указаний.

В *1-й лекции «Методико-дидактического курса»* от 1919 года впервые намечен новый способ обучения письму.

На *3-м и 4-м семинарских занятиях* говорилось о **рисовании свободных форм**, которое должно предшествовать обучению письму.

В *4-й лекции «Методико-дидактического курса»* **начало** первого урока впервые пришедшего в школу ребенка отведено для **простейшего рисования**.

Главной темой *5-й лекции* того же курса является обучение письму:

«Некоторое время вы продолжаете упражнения с карандашом и красками. Правильно выстроенное преподавание предполагает, что обучению письму предшествуют занятия рисованием, чтобы письмо было как бы извлечено из рисования. Другое условие — чтобы чтение написанного от руки перешло в чтение напечатанного текста. Таким образом от рисования мы переходим к письму, от письма — к чтению написанного, а от чтения написанного — к чтению напечатанного. При этом я предполагаю, что вы позаботились о том, чтобы через рисование ребенок в известной мере овладел округлыми и прямолинейными формами, которые требуются при письме. И уже тогда... вы укажете ему на то, что... существуют буквы». *Метод.-дидакт.*

Из этого совершенно ясно: обучение письму должно начинаться после того, как ребенок, делая элементарные упражнения в рисовании, овладел прямолинейными и округлыми формами. В той же лекции на примере буквы **f** подробно показано, как именно должно проходить обучение письму.

В 10-й лекции того же курса в рамках примерного учебного плана еще раз рассматривается процесс обучения письму.

Насколько далеко должен продвинуться учитель 1-го класса в обучении письму и чтению, указано в 13-й лекции того же курса.

С совершенно иной стороны подходит Штейнер к преподаванию письма в *Базельском курсе 1920 года*. В 5-й и 10-й лекциях он излагает метод, который называет **аналитическим**, противопоставляя его общепринятому синтетическому методу. Удивительно, с какой искренностью он здесь отказывается от метода, данного им в Штутгартских курсах, уличая во лжи того, кто ему на это указывает. *Базель, 1920, 10-я лекция*

Свои указания Рудольф Штейнер завершает следующими словами:

«Что же привело к тому, что в наше время в людях проявилась, если можно так сказать, **склонность к атомистике**? То, что в наше время с детьми мало занимаются аналитической деятельностью. Если бы с ними занимались, например, анализом целых словоформ, выводя из них буквы, то дети в том возрасте, когда они

испытывают в этом потребность, реализовывали бы стремление к анализу, и оно не переходило бы в более поздний возраст, обращаясь на измышление атомарных структур и т.п. Развитию нашего материализма способствует неудовлетворенная потребность в анализе... Поэтому мы в вальдорфской школе исходим не из синтезирования посредством отдельных букв, но берем сразу **целые предложения**, анализируем их до слов, а затем из слов вычленим буквы, и переходим наконец к звукам. Это путь правильного усвоения. Целое предложение, целое слово ребенок приносит с собой. Анализируя предложения и слова, мы пробуждаем сознание». *Базель, 1920, 10-я лекция*

Обучение письму, как уже было сказано, рассматривается почти в каждом педагогическом курсе. Так, в *Дорнахском рождественском курсе 1921/22 года* показано, как к **согласному L** ребенок может быть подведен **через движение**. *Дорнах, 1921/22, 9-я лекция*

В 8-й лекции *Штутгартского дополнительного курса 1921 года* процесс обучения письму характеризуется как **чуждый** естественному пути развития духовно-душевно-телесного существа ребенка из доземного духовного бытия — в земной мир; он даже может помешать правильному прохождению этого пути, если в него не будут внесены коррективы.

Также и в *Оксфордском курсе*, в 3-й лекции, упоминается обучение письму.

Из *Дорнахского пасхального курса 1923 года* приведем следующее указание:

«Ребенка нужно так подводить к чтению и письму, чтобы в этом участвовали те **формирующие силы**, которые были активны в нем до 7-го года и теперь, высвобождаясь, направляются на внешнюю душевную деятельность». *Дорнах, 1923, 4-я лекция*

В *Курсе Илкли 1923 года* вновь, на этот раз на примере **S**, описано введение **согласного звука через движение**. Здесь также упомянуто, как можно вводить гласные. *Илкли, 1923, 9-я лекция*

Также и в *Штутгартском курсе 1924 года* уделяется внимание обучению письму:

«Мы оберегаем 6-7-летнего ребенка от обучения письменным знакам в общепринятой теперь форме. Мы даем ребенку то, что может развиться из него самого, из деятельности его рук, его пальцев. Из собственных движений ребенка на свет являются буквы». *Штутгарт, 1924, 2-я лекция*

В *Бернском курсе 1924 года* подчеркивается **чуждость исторически сложившихся форм букв** природе ребенка; как следствие предлагается новый метод обучения письму». *Берн, 1924, 3-я лекция*

В *Арнгеймском курсе 1924 года* об обучении письму говорится в связи с теорией развития языка, оба направления которой («гавгав»-теория и «динь-дон»-теория) являются отправными пунктами для введения гласных и согласных. *Арнгейм, 1924, 3-я лекция*

В *Курсе Торки 1924 года* Штейнер рассматривает обучение письму очень подробно и с разных сторон, как бы **обобщая** то, что было дано прежде. *Торки, 1924, 2-я лекция*

В этом многообразии подходов учитель может почувствовать общую им всем основную мысль, а собственная фантазия подскажет ему, что именно необходимо ему самому и его ученикам.

ПУНКТУАЦИЯ

На конференции 3 июля 1923 года Рудольф Штейнер констатировал, что дети «в 9-м "б" вовсе не соблюдают пунктуации» и дал поучительные указания к ее преподаванию. Очевидно, эти указания имели в виду не один лишь 9-й класс, хотя Штейнер и сказал: «Теперь, в 9-м классе, — подходящее время для того, чтобы начать». Однако границы возраста, к которому они обращены, из его собственных слов определить невозможно. Поэтому данную цитату мы помещаем вместе с соображениями общего характера:

«Одна такая возможность состоит в том, чтобы, обратившись к **более старому немецкому языку**, в увлекательной форме показать, как постепенно из чисто латинской поначалу письменности, формы записи выделяется **относительное предложение**. Начать нужно с изучения запятой. Детям указывают на то, что относитель-

ное предложение должно быть выделено запятыми. Относительное предложение — весьма интересный предмет для обсуждения, потому что его нет в древнем немецком языке. Нет его и в диалекте. И на примере «Песни о Нибелунгах» можно показать, каким образом относительное предложение возникает в языке и что обусловило появление новой языковой логики. А когда установлено, что относительное предложение должно быть выделено запятыми, мы приходим к тому, чтобы точнее сформулировать для детей само понятие предложения. Тогда они поймут, что всякое предложение должно быть как-либо пунктуационно выделено. Прочие вещи не столь уж важны. Затем мы рассматриваем, как в языке выражается мышление, и получаем точку с запятой, которая означает большую цезуру. Точки они уже умеют ставить.

Теперь, в 9-м классе, подходящее время для того, чтобы начать. Нужно разработать соответствующие образные, но точные в смысле содержания упражнения. Это должно возбуждать интерес и ни в коем случае не быть скучным. Грамматика, взятая сама по себе, вызывает у них скуку.

В устной речи, при диктовке нужно интонационно выделять начало и конец предложения. Не диктовать знаки препинания — приучать детей расставлять их, следуя **интонации**. Диктовать знаки препинания — вещь сомнительная. Я бы не стал этого делать, но давал бы вслушиваться в интонацию». 3.7.23

Далее следуют указания относительно **художественного построения предложения**. Они завершаются следующими словами:

«Нужно сделать так, чтобы в 9-м классе было развито чувство законченного предложения». 3.7.23

Тем самым отмечено, что дети в 9-м классе уже должны знать синтаксис вплоть до пунктуации. Начинать следует со знаков препинания в 3-м классе, а учебные цели последующих классов дают столько возможностей познакомить детей с организацией языка, что в 9-м классе действительно возможно иметь «чувство законченного предложения».

УЧЕНИЕ О СТИЛЕ И ТРОПАХ — МЕТРИКА И ПОЭТИКА

На эту тему Рудольф Штейнер впервые высказался 17 июня 1921 года, при утверждении учебного плана 10-го класса:

«Теперь вам следует начать и развить несколько обобщенное изложение того, что называют **метрикой и поэтикой**. То, что дети уже изучили, — хорошая основа, опираясь на которую, они могут многое усвоить. Нужно избегать обычной педантичной школьной манеры. Метрика и поэтика должны изучаться на материале живой поэзии».

В тот же день Штейнер на вопрос о книге для изучения метрики ответил следующее:

«Все они одинаково хороши и одинаково плохи. Справьтесь у Гошена (кстати, одна из худших методик), чтобы разобраться в последовательности понятий. Хорошей немецкой метрики и поэтики не существует. Бартч, Лахман, «Песнь о Нибелунгах», переложенная Зимроком на современный немецкий язык. Основы этого изложены мной в Дорнахе в лекции «Между пульсом и дыханием» (с физиологическим обоснованием). *Искусство рецитации и декламации*, 13.10.1920 и 6.4.1921. «Можно заняться гекзаметром, исходя из пульса и дыхания». 17.6.21

Какое значение придавал Рудольф Штейнер тому, чтобы молодые люди правильно подводились к вопросам художественной организации языка, можно ясно увидеть из сказанного им 21 июня 1923 года, после обсуждения одного случая нарушения дисциплины в школе:

«Преподаванию немецкого в 8-м и 9-м классах недостает увлекательности. Именно этого не хватает душе этих детей... Пусть ваш рассказ о структуре предложения, о его стиле, пробудит интерес в детях. При обучении написанию сочинений должно развиваться **чувство стиля**. Это также должно начинаться уже на 12-м году. Я указывал на соответствующие вещи в курсе о детях, вступающих в возраст половой зрелости (*Дополнительный курс, Штутгарт, 1921 год*). Далее — учение об образах, тропы, метафоры; сколько я

мог заметить, это у детей отсутствует совершенно. Мы никогда не добьемся, чтобы дети усвоили пунктуацию, если они не научатся чувствовать вес слова в предложении. В 9-м "б" классе они все еще не знают, что такое предложение... У них нет никакого ощущения стиля. Нужно научить их этому. Преподавание немецкого языка пока не вышло на тот уровень, на котором оно должно находиться, — для развития детей это имеет огромное значение. В отношении стиля они внутренне проходят такую же мутацию, как та, что на внешнем плане совершается с их голосом. Если этого не учитывать, они будут расти с внутренним изъяном». 21.6.23

На следующей конференции, которая состоялась две недели спустя, Рудольф Штейнер, обеспокоенный состоянием нового 9-го класса, вновь поставил вопрос о художественном подходе к языку. В завершение темы пунктуации он сказал:

«Было бы намного красивее, чтобы каждое предложение писалось с новой строки (в древнем немецком языке это получалось, в отличие от нового языка, выстроенного по образцу латинского). Изучение **художественного строения предложения** вполне можно сделать увлекательным, лишенным какого бы то ни было педантизма. Нужно пробудить чувство того, что такое предложение, нужно довести до сознания ребенка, что такое предложение. Обратившись, например, к стилю Германа Гримма, нужно рассмотреть образную структуру предложения. Герман Гримм пишет настоящие предложения! В том, что люди читают обычно, — не найти хорошего предложения, это все какие-то книжные черви. Предложений просто нет. Необходимо в 9-м классе развить чувство предложения и его составных частей. То, что может действительно помочь, заложено в учебном плане — это поэтика. Но пока она совершенно отсутствует, ей вообще не уделялось внимания. Как я замечаяю, дети не чувствуют, что такое метафора. Они должны знать, что такое метафора, метонимия и синекдоха. Это может дать просто великолепные результаты. Это есть в учебном плане, но никогда не давалось. Учение о тропах поможет детям научиться строить предложения. Войдя в образ, они почувствуют форму предложения. Это нужно разъяснить на примерах; скажем, что означает: «О водная лилия, ты — цветущий лебедь! О лебедь, ты — плывущая лилия!» Переживая подобное метафорическое выражение ребенок приобретает верное чувство художественной завершенности предложения». 3.7.23

То, о чем здесь упоминается как об учебном плане, — это устные указания Рудольфа Штейнера от 17 июня 1921 года в отношении 10-го класса. Следует отметить то важное обстоятельство, что 17 июня 1921 года метрика и поэтика отводятся 10-му классу, а 3 июля 1923 года они рекомендуются в 9-м классе, однако еще через год, 2 июня 1924 года, Штейнер представил учебный план по новым иностранным языкам и при этом потребовал, чтобы в 8-м классе преподавались «начала поэтики и метрики иностранных языков», а в 11-м классе — «в какой-то мере эстетика языка».

Причину этого **двукратного переноса преподавания метрики и поэтики на более ранний срок** можно, как мне представляется, видеть только в том, что учащиеся открывшегося тогда 8-го класса, а также и последующих классов пришли по преимуществу из государственной средней школы — причем средней школы времени первой мировой войны — и у них не было соответствующей подготовки для изучения этих дисциплин; само положение диктовало, чтобы поэтика и метрика преподавались им лишь в 10-м классе. Но «нормальным» ученикам вальдорфских школ, то есть тем, которые посещают вальдорфскую школу с самого начала, метрику и поэтику следует преподавать в 8-м классе, — сначала в рамках родного языка, а затем иностранного.

На следующей конференции, 19 июня 1924 года, один учитель вернулся к этим указаниям и спросил, как их следует понимать. Ответ был таким:

«Метрика имеет дело с учением о строении стиха, строфы, поэтика рассматривает стихотворные жанры: виды лирики, эпоса, драмы. Это и есть метрика и поэтика. Затем следует учение о тропах и фигурах; это должно быть продемонстрировано на примерах, чтобы у детей было много примеров метафор и пр. **Эстетика языка** заключается в том, что внимание детей привлекают (а дети обладают довольно большими языковыми возможностями: в качестве основы можно использовать немецкий, английский, французский, для сравнения можно использовать различные языки)... к тому, богат ли язык гласными **у** и **о**, богат ли он гласными **и** и **э**. Таким образом формируется чувство, насколько язык, в котором много **у** и **о**, музыкально богаче того, в котором преобладают **и** и **э**. Также обращают внимание на то, насколько уменьшается эстетическая привлекательность языка, когда в нем исчезает возмож-

ность изменения слов по падежам. Эстетика языка — это его строение: он может быть пластичным или лиричным, в нем может заключаться возможность говорить с помощью выразительных сложных междометий и т.д. Это уже нечто отличное от метрики и поэтики. Эстетика имеет дело с красотой языка как такового». 19.6.24

Здесь же Штейнер дает **разрешение той загадки**, которую он задал в 11-й лекции Курса Илкки летом 1923 года, и делает замечание относительно французской метрики, которое, быть может, следовало бы поместить в главе о преподавании иностранных языков, но представляется весьма ценным привести и в настоящем месте.

«В основании **французской метрики** (с каким недоверием это обычно ни воспринимается) лежит чувство систематического расчленения, чувство математики языка. Во французской метрике все сравнительно исчислимо, как и вообще во французском мышлении все сравнительно исчислимо. Маскируется это лишь наличием риторики. Это, я бы сказал, звучащий рассудок, нечто ставшее риторикой». 19.6.24

В тот же самый день в ответ на заданный вопрос следует замечание относительно тропов и фигур:

«**Тропы соответствуют имажинации, фигуры — инспирации.** Большая часть поэзии, 99 ее процентов, совершенно непозитичны. Остается 1 процент. И этот 1 процент вынуждает поэтов, когда они желают подняться над физическим уровнем, поверх однозначности обыденной прозаической речи говорить парящим над предметами языком образов и фигур. Как это выразить обычными словами? — «О водная лилия, ты — цветущий лебедь! О лебедь, ты — плывущая лилия!» То, что здесь выражено, парит между образами. Это невыразимо в прозе. То же самое относится и к фигуре. Однако существует возможность, как это подчас удавалось Гете, выразить сверхчувственное без образа или фигуры. Ему не нужен был образ. Это уже **интуиция**. Она проникает внутрь вещей. Благодаря ей, у Гете, иногда у Мартина Грайфа, реализуется то, что можно было бы назвать объективной лирикой. Это также иногда удавалось Шекспиру в его рассыпанной по драматическим сочинениям лирике». 19.6.24

Ниже дан краткий обзор того, что, начиная с 8-го класса, должно быть включено в главный урок по метрике и поэтике и эстетике языка:

8-й класс: **родной язык** (и иностранные языки) — «начала». 2.6.24

9-й класс: **родной язык** — на уроках искусства рассматриваются живопись и пластика.

10-й класс: **родной язык** — представление метрики и поэтики в их взаимозависимости. 17.6.21

10-й класс: **искусство** — эстетика языка. 21.6.22, а также 19.6.24

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ

По поводу обучения написанию сочинений Рудольф Штейнер высказался чрезвычайно ясно в 10-й лекции «*Методико-дидактического курса*», после указаний в отношении преподавания иностранных языков; однако совершенно очевидно, что слова, относящиеся к преподаванию иностранных языков, с определенного места должны быть отнесены также и к преподаванию родного языка.

«Принуждать при изучении иностранных языков учащихся писать сочинения, которые не связаны с жизнью, — полная нелепость. Следует писать письма, деловые бумаги и тому подобное. В лучшем случае можно было бы писать рассказы». *Метод.-дидакт., 10-я лекция*

До сих пор, несомненно, речь шла о преподавании иностранных языков, хотя все сказанное имеет значение также и для преподавания родного. Однако последующие предложения, вне всякого сомнения, относятся к родному языку в такой же мере, как и к иностранным языкам.

«На начальной и средней ступенях рассказу о происшедшем пережитом лично следует уделять куда больше внимания, чем так называемым свободным темам. На самом деле сочинение на свободную тему на этих ступенях не нужно. Детям нужно писать рассказы об увиденном, услышанном; это ребенок усвоить должен, потому что в противном случае он не сможет надлежащим образом участвовать в культуре общества».

Затем следует рассмотрение причин того, почему современные люди в столь малой степени способны правильно оценить пережитое ими и верно его изложить, описывается следственный эксперимент в отношении способности свидетелей правильно передать в суде то, что они видели. Далее Рудольф Штейнер сказал следующее:

«Наша культура должна развиваться так, чтобы на свидетелей можно было положиться и люди больше говорили правду. Чтобы этого достичь, следует начинать уже с детского возраста. Важно, чтобы дети пересказывали то, что было ими увидено и пережито, а не писали сочинения на свободную тему. Тогда у них войдет в обыкновение также и в жизни и перед судом не придумывать, а рассказывать правду о воспринятых ими реальных фактах. Тут следует уделить больше внимания фактору воли... Поэтому немаловажной деталью педагогики является то, что после того, как дети научатся писать, во всяком случае после 12-ти лет, мы задаем им рассказывать о действительно увиденном, и нам не нужно налегать на свободное сочинение, которое на самом деле к неполной средней школе не имеет отношения». *Метод.-дидакт., 10-я лекция*

В конце первого учебного года вальдорфской школы, 12 июня 1920 года, Штейнер также коснулся вопроса написания сочинений:

«Наша задача — больше говорить с детьми на темы учебного материала, чтобы жизнь мышления и чувства у них получала должное развитие. Действительно, об этом можно позаботиться, например в арифметике, объясняя ребенку, что значит —5, —а так: это значит, что у него недостает 5 каких-то вещей, чтобы отдать другому. Со всей точностью разберите это в диалоге. Иногда уклоняйтесь с детьми от темы. Вы увидите, что хотя дети и не столь быстро совершенствуются в сочинении, однако указанный недостаток проявляется не так сильно. Вы согласны, не правда ли, что одаренные в умственном отношении дети будут писать хорошие сочинения, а дети, одаренные телесно, будут хороши в эвритмии. Следует постараться это выравнять при помощи беседы. Когда вы беседуете с детьми, обсуждаете что-либо из окружающей действительности, происходит отвлечение от головы». 12.6.20

Включенное Штейнером в учебный план по немецкому языку

сочинение на деловую тему доставляло учителям немало затруднений. На один из вопросов об этом он ответил при обсуждении учебного плана 10-го класса, связав свой ответ с одним имевшим место вне школы происшествием, в котором была проявлена небрежность и неделовой подход:

«Нужно постараться выделить какой-нибудь эпизод деловых отношений и дать его описание — лучше критического рода. Прodelайте такой опыт. Попробуйте выразить это нормальным языком. Сочинение на деловую тему. Если фирма нуждается в квалифицированном суждении о чем бы то ни было, требуется заключение эксперта — это и есть сочинение на деловую тему. Информация, отчет агента — сочинение на деловую тему. Ничего ужасного не случится, если что-то будет сделано неправильно. Тот, кто вообще на что-то способен, быстрее освоится, чем тот, кто ни на что не способен. Ведь те, кто обычно этим занимаются на производстве, по большей части тоже весьма неумелы».

В случае, рассмотренном в качестве примера, многое было сделано не так, как надо. По этому поводу Штейнер заметил:

«Это происходит из-за поверхностности — люди не задумываются над тем, что все нужно делать точно. Следует описывать лишь то, как было на самом деле. Наивный способ выражения лучше, чем приказчиный стиль... Все это не так страшно. Следует лишь осмыслить случай и его изложить». 17.6.21

На замечание одного учителя, что все-таки у детей в 7-м классе должно быть чувство долга в отношении домашних заданий, 8 апреля 1922 года Штейнер сказал:

«Следует добиться того, чтобы детям, когда они выполняют домашние задания, было интересно. Пусть они испытывают любопытство: какой у них получится результат. Я бы пошел по этому пути. Чувство долга не разовьется прежде, чем станет возможным разъяснить им смысл и значение долга. К примеру, дать такую тему для сочинения: «Паровой двигатель — свидетельство человеческой силы. Паровой двигатель — свидетельство человеческой слабости». Я полагаю, этим можно пробудить интерес. Преподавание можно поставить так, что оно будет возбуждать интерес». 28.4.22

Рудольф Штейнер неоднократно советовал задавать темы подобным образом, так что данное указание не следует относить лишь к 7-му классу. В тот же день он рекомендовал аналогичную тему учителю немецкого языка 9-го класса после того, как последний рассказал, что задал написать сочинение о характере Фауста. Штейнер возразил:

«Это выходит за рамки их кругозора. Подумайте, ведь даже Куно Фишер не смог об этом сколько-нибудь прилично написать. Я бы давал темы, в большей степени относящиеся к жизненным наблюдениям, как та, о паровом двигателе, которую я предложил раньше, или, например, такая: «Что прекрасно в природе?» — и затем: «Что прекрасно в душе?» Больше таких тем, которые заставляют детей сосредоточиться».

В третий раз в тот же самый день Рудольфу Штейнеру был задан вопрос относительно написания сочинений, а именно о том, следует ли предварительно обсуждать тему сочинения. Он ответил:

«Тема должна обсуждаться исходя из всего учебного процесса. При этом следует рассматривать самые разнообразные предметы. Когда вы будете говорить о Жан Поле, у вас будут богатые возможности для постановки тем. Ваши темы слишком высокопарны».

Тот же учитель спросил: «А что бы вы поставили в качестве темы, имея дело с таким материалом, как дружба Шиллера и Гете (в 9-м классе)?» Ответ Штейнера был таким:

«Я бы рассказал в подробностях, как Гете по дороге в Тифурт проезжал через Веймар. Затем я бы задал детям описать «Прогулку с Гете», как можно конкретнее». 28.4.22

Во время состоявшегося 25 мая 1923 года обсуждения задач будущего учебного года обучение написанию сочинений было признано несовершенным. В связи с этим Штейнер сказал:

«И все-таки необходимо, чтобы дети приучились писать сочинения по-немецки. Для сочинений можно использовать весь учебный материал».

Когда же учитель немецкого языка заметил, что детям следовало бы сообщить что-то и относительно техники написания сочинений, Штейнер ответил:

«Надо на ошибках показывать, как сделать лучше. Я бы не стал заниматься теоретическим обсуждением расположения материала. Это может принести вред, и тогда дети станут писать плохие сочинения». 25.5.23

В *Бернском педагогическом курсе* 1924 года Рудольф Штейнер так сказал об учителе, который может «читать» в душах людей:

«Если он умеет «читать», каждый ребенок становится для него «душевым» чтением. Это вполне возможно и в очень больших классах. И просто при помощи внутреннего такта можно установить, что до 9-10 лет ребенок еще не в состоянии проводить границу между миром и самим собой, а потому он не может сам от себя написать что-либо наподобие сочинения. В лучшем случае он может передать то, что было ему сообщено в виде сказок или легенд. Только после того, как он достиг этого возраста, постепенно можно давать ему задания описывать свободные мысли и чувства. Структурное мышление, необходимое для написания сочинений, вполне складывается только к 12-му году; так что перейти к написанию собственно сочинений следует только тогда. Если начать это делать слишком рано (я отвечаю сейчас на конкретный, заданный мне вопрос), мы доведем ребенка уже не до душевного склероза, но до душевного рахита, разовьем в нем внутреннюю слабость и несостоятельность на всю последующую земную жизнь». *Берн, 1924, 5-я лекция*

В 7-й лекции *Курса Торки 1924 года* Штейнер указывает на необходимость «в школе младшей и средней ступени опираться только на ритмическую систему», а для этого «не нужно интеллектуального, нужно лишь образное, то, что происходит из фантазии». Далее он говорит:

«Этой фантазии дают простор прежде всего тогда, когда ребенку задают написать сочинение. В этом случае важно не требовать от него писать то, что с ним не было предварительно обсуждено, — предмет должен быть ему хорошо знаком. Важно, чтобы учитель

говорил с ним об этом именно как учитель, пользующийся авторитетом человек. И тогда, под влиянием рассказанного ему, ребенок должен будет написать сочинение. Этому следует придерживаться и в годы, предшествующие возрасту половой зрелости: не предоставлять ребенку слепо отдаваться стихии письма, но воспитать в нем чувство — в сочинении не должно быть ничего такого, что не соответствовало бы настроению, возникшему в нем во время обсуждения темы сочинения с учителем. Также и здесь во всем должна быть внутренняя живость. Живость учителя должна стать живостью ученика». *Торки, 1924, 7-я лекция*

Ниже следуют указания по учебному плану для отдельных классов, иногда они снабжены дополнительными пояснениями.

Первый класс:

«Нам необходимо подобрать подходящий материал для рассказывания с последующим пересказом. На рассказывании сказок, легенд, а также событий из жизни с последующим заданием детям их пересказать мы строим развитие речи, переход от **диалекта** к **нормативной речи**. Позабывшись о том, чтобы ребенок правильно говорил, мы заложим также и основу для **правописания**. Параллельно с этим рассказыванием и пересказыванием мы будем вводить ребенка в **язык художественных форм**. Мы дадим ему рисовать простые, закругленные, угловатые формы — ради самих форм, не с целью подражания чему-то внешнему. И мы не побоимся внести в это рисование элемент **живописи**, поместив рядом два цвета, чтобы ребенок почувствовал, что это такое, когда рядом с красным находится зеленый цвет или рядом с желтым — красный. Исходя из достигнутого таким образом мы можем начать учить ребенка **письму** — тем способом, который мы рассмотрели в нашей дидактике. Это соответствовало бы самой природе, если бы мы нашли постепенный переход от рисованной формы к латинскому шрифту. После того как ребенок научится писать и **читать** простые прописи, можно перейти к печатным буквам.

Если мы будем действовать рационально, то за первый учебный год ребенок научится простейшим образом записывать то, что произносит учитель, или то, что он хочет сам. Нужно задерживаться на простом и добиваться, чтобы ребенок мог читать простое. Не следует стремиться к тому, чтобы за первый год ребенок достиг

какого бы то ни было совершенства. Это было бы совершенно неправильно. Следует за этот первый год привести ребенка к тому, чтобы он не воспринимал печатный текст как что-то абсолютно неизвестное, а также чтобы он был способен что-то простое написать». *Лекции по учебному плану, 1-я лекция*

Материал для рассказывания: Сказки.

Об учебной цели преподавания родного языка в 1-м классе см. также 13-ю лекцию «*Методико-дидактического курса*».

О работе со стихами см. ниже, в указаниях по 4-му классу.

Второй класс:

«Во втором классе продолжается и получает дальнейшее развитие рассказывание с последующим пересказом. На 2-м году ребенок учится **записывать** то, что ему рассказывают; и, получив в этом первые навыки, очень коротко письменно пересказывает те истории о животных, растениях, полях и лесах окружающего его мира, которые он услышал от учителя.

Итак, важно, чтобы в 1-м классе мы не слишком налегали на грамматику и пр. Однако во 2-м классе следует дать ребенку понятие о том, что такое **существительное, прилагательное и глагол**. С этим должно быть связано простое и наглядное рассмотрение того, как строится предложение». *Учебный план, 1-я лекция*

Когда один учитель 15 марта 1922 года пожаловался, что тот грамматический материал, который он дает детям во 2-м классе, им чужд, Рудольф Штейнер дал следующее разъяснение:

«Все зависит от того, как это делать. С детьми не следует пользоваться такими терминами, как существительное или глагол, нужно просто исходить из этой противоположности. Ребенок в 7½ лет в состоянии самостоятельно определить различие между предметом и действием. Такое различие ему доступно. Заниматься терминологией вообще не следует, а нужно, используя в качестве материала рассказы на уроке, сделать ясной разницу между предметом и действием. Ребенок данного возраста в состоянии ее

постичь. Он должен понимать различие между «бегом» или «прыжком» и «человеком» и тому подобным. Не следует давать это в форме педантичной грамматики. С детьми младших классов вообще следует избегать дефиниций». 15.3.22

Материал для рассказывания: истории из мира животных, басни.

О работе со стихами см. ниже, в указаниях по 4-му классу.

Третий класс:

«3-й класс в отношении речи, чтения и письма, а также в отношении многого другого, является продолжением 2-го. Развивается способность записывать увиденное и прочитанное. Нужно постараться пробудить у ребенка сознательное чувство кратких, долгих, растянутых звуков и т.д. Пробуждением чувства артикуляции и вообще **конфигурации языка** хорошо заниматься на 8-м и 9-м году, когда ребенок ходит в 3-й класс. Тогда же можно дать ребенку представление о **частях речи и членах предложения** и о строении предложения, а также о расстановке **знаков препинания** — запятой, точки и т.д. в предложениях». *Учебный план, 1-я лекция*

Материал для рассказывания: библейская история как часть всеобщей истории.

Четвертый класс:

«4-й класс является, в свою очередь, продолжением 3-го класса в отношении рассказа с последующим пересказом. На материале небольших стихотворений в **1-2-м классах** ребенок учится чувствовать ритм, рифму и метр, а в 3-м и 4-м классах его внимание обращается на внутреннюю красоту стихотворения. Далее, опираясь на выработанное ранее умение письменно пересказывать и составлять небольшие рассказы-описания, дети учатся писать различного рода письма. Кроме того, именно в это время ребенок должен получить ясное представление о временах, о том, что выражается при помощи глагольных форм; так чтобы он на

понятийном уровне приобрел то, что ему в это время нужно (мы находимся приблизительно между 9-м и 10-м годами жизни). Важно сформировать у ребенка такое чувство языка, чтобы он не мог сказать: «Человек бежал», когда следует сказать: «Человек побежал», чтобы он не путал прошедшее совершенное с прошедшим несовершенным. Нужно, чтобы ребенок чувствовал, в каком случае правильно говорить: «Человек стоял», а в каком — «Человек встал» и тому подобные вещи, связанные с изменением глагольных форм. Также следует развивать у ребенка чувство той связи, которая устанавливается между **предлогами** и словами, перед которыми они стоят. Мы должны заботиться о том, чтобы ребенок научился чувствовать, когда надо сказать «у», а когда — «при» и тому подобное. **Пластическое членение языка**, чувство пластики речи — вот над чем следует работать в области родного языка на 10-м году жизни».

Материал для рассказывания: сцены из древней истории.

Пятый класс:

«Следует продолжать все, чем занимались в 4-м классе, а также обратить внимание ребенка на различие **действительных** и **страдательных** глагольных форм, то есть глагольного актива и пассива. Далее, ребенка следует научить передавать происшедшее или услышанное не только в свободной форме, но и в виде **прямой речи**. Нужно, чтобы ребенок учитывал, чьи именно слова он говорит — свое собственное мнение высказывает или передает мнение другого человека. Следует научить его различать: что думает он сам, что он сам пережил — и что он передает со слов другого человека. В связи с этим необходимо дальше учиться употреблять знаки препинания. Он должен также совершенствоваться в написании писем».

Материал для рассказывания: сцены из истории средневековья.

Шестой класс:

«Здесь мы повторяем и продолжаем то, чем занимались в 5-м

классе. Исходя из стилистических особенностей употребления **конъюнктива**, мы стараемся привести ребенка к тому, чтобы он почувствовал, что такое **конъюнктив**. Это следует делать по возможности на примерах, чтобы ребенок учился переживать различие между тем, что утверждается непосредственно, и тем, что должно быть выражено в **сослагательном наклонении**. Надо проводить упражнения, обращая внимание на каждый случай неверного употребления конъюнктивного оборота. Это необходимо, чтобы развилось чувство внутренней пластики. От писем теперь следует перейти к легким **сочинениям на деловую тему**, в которых речь должна идти об уже известных ребенку вещах. Уже в 3-м классе составление сочинений-описаний с предварительным обсуждением возможно не только на материале рассказов о луге, лесе и пр.; возможно распространить это на трудовые отношения, так что постепенно накопится материал для простых сочинений на деловую тему».

Материал для рассказывания: сцены из истории Нового времени.

Седьмой класс:

«В 7-м классе продолжается то, что делалось в 6-м. Ребенку надо научиться чувствовать ту пластику речи, с помощью которой может быть выражено желание, удивление, восхищение и пр. Он должен уметь составлять предложения, выражая эти разновидности чувств. При этом не следует расчленять стихотворения или заниматься чем-то подобным для того, чтобы показать, как образовано то или иное предложение, выражающее пожелание. Лучше попросить ребенка высказать какое-нибудь пожелание, выразить удивление и составить соответствующее предложение. Можно также ему в этом помочь, а после сравнить предложение, выражающее желание, с предложением, выражающим удивление, и так продолжать формирование у него чувства внутренней пластики языка.

То, что было преподано ребенку в области естествознания, поможет ему самостоятельно давать в **сочинениях простейшие характеристики**, например, волка, льва, пчелы и пр. Наряду с этим, более в связи с общечеловеческой стороной образования, особое внимание следует уделять практически-деловой сфере. Учитель должен ознакомиться с соответствующими вопросами и затем

вложить некоторые сведения в головы учащихся».

Материал для рассказывания: рассказы о народностях.

Восьмой класс:

«В 8-м классе учебная задача заключается в том, чтобы дать ребенку общее представление о крупных прозаических и поэтических формах; в это время с детьми следует читать драматические и эпические сочинения. Все объяснения и интерпретации должны даваться предварительно, так, чтобы чтение завершало работу с материалом. Однако в 8-м классе в преподавании языка не следует оставлять без внимания практически-деловую тему». *Учебный план, 1-я лекция*

Материал для рассказывания: знакомство с народами.

Нельзя упускать из виду, что в курсе иностранных языков в 8-м классе даются «начала поэтики и метрики» 2.6.24. В таком же объеме метрику и поэтику следует изучать и на немецком языке. См. раздел «Учение о стиле и тропях — метрика и поэтика» в настоящей главе.

Ниже даются указания для старших классов по материалам конференций.

Указания в отношении 9-го класса были даны 22 сентября 1920 года, после того как учитель немецкого языка рассказал, что он прошел с учащимися Гете, Шиллера, Гердера, а также провел собеседования о «Божественной комедии» Данте.

Девятый класс:

«Теперь нужно, чтобы вы в связи с литературой обратились к Жан Полю, а именно... к отдельным частям «Эстетики или приготовительной школы прекрасного»... в которых рассматривается юмор... А отсюда можно перейти (причем это вполне может быть учебным материалом на полгода), не углубляясь в другие

вопросы... к чтению и обсуждению отдельных глав из «Лекций о Гете» Германа Гримма... Что касается языка, то я бы вам посоветовал меньше заниматься в первом полугодии педантичным языкознанием, лучше с различных точек зрения рассмотреть закон передвижения согласных Гримма. Что касается сочинений (здесь всю грамматику и синтаксис вам надо отнести на этап проверки)... то я бы рекомендовал попробовать писать на исторические темы; при этом учащиеся будут перерабатывать в основном тот материал, который вы сами в прошлом году дали им по истории. Нужно только, чтобы ваши «старые» учащиеся устно обсудили данную тему для «новичков» прежде, чем вы зададите им написать сочинение». 22.9.20

15 ноября того же года к этому указанию было сделано добавление в связи с тем, что учитель английского языка 9-го класса рассказал, что он читал с детьми Юлия Цезаря и встретил у них чрезвычайно большое понимание. Тогда Рудольф Штейнер сказал:

«А не могли бы вы дать на эту тему также и письменное задание — вроде сочинения? Необходимо также и на занятиях родным языком взять нечто такое, чтобы они потом могли это изложить, чтобы они что-то действительно сами сформулировали».

Затем Штейнер обратился к учителю немецкого языка этого класса:

«Вы не берете подобные темы? Было бы неплохо предварительно повторять материал в форме доклада. Чтобы они пользовались своими собственными формулировками». 15.11.20

С 9-го класса началось преподавание искусства, и следует обратить внимание на то, что Рудольф Штейнер сказал по этому поводу 24 апреля 1923 года: «Было бы хорошо, если бы преподавание искусства удалось привести в соответствие с преподаванием истории и истории литературы». Конечно, это можно было сказать и учителю немецкого языка.

17 июня 1921 года принят учебный план 10-го класса. В отношении немецкого были даны следующие указания.

Десятый класс:

«Теперь вам следует начать и развить несколько **обобщенное** изложение того, что называют **метрикой и поэтикой**. То, что дети уже изучили, — хорошая основа, опираясь на которую, они могут многое усвоить. Нужно избегать обычной педантичной школьной манеры. Метрика и поэтика должны изучаться на материале живой поэзии. Далее — «**Песнь о Нибелунгах**» и «**Гудруна**». Постараться читать их на средневерхненемецком языке. Средневерхненемецким можно заняться насколько позволит время, однако обязательно следует обсудить исторический контекст, в котором появились поэмы. Кроме того (и это независимо от чтения отрывков), детям нужно рассказать все содержание великих поэм, а в связи с «**Песней о Нибелунгах**» также и что-то из средневерхненемецкой грамматики... Начать метрику». 17.6.21

Год спустя, 20 июня 1922 года, на замечание учителя немецкого языка 10-го класса, что дети были бы рады познакомиться с чем-нибудь из новой литературы, Рудольф Штейнер сказал:

«Что до новой немецкой литературы, то они еще слишком малы. С ними еще невозможно заняться Гайбелем и Марлиттом. Можно было бы взять К.Ф.Мейера, но и это слишком рано. Чтобы понять Иордана, также следует быть постарше. Это они поймут только в 12-13-м классе. А проходить его начетнически — пустое дело. Читать «**Демург**» можно, когда детям исполнилось по 16 — 17 лет. Иначе знакомство с новейшими течениями может сильно дезориентировать детей». 20.6.22

14 февраля 1923 Штейнер так ответил на вопрос относительно изучения «**Песни о Нибелунгах**»:

«Сначала вам следует ввести детей в ту обстановку, в которой разворачиваются события «**Песни о Нибелунгах**», чтобы они поняли ее место в историческом контексте. Сделать это нужно по возможности наглядно, образно — так, как я в свое время попытался это сделать в отношении «**Парсифаля**» и христианства. То была эпоха переселения народов. Нужно дать о ней очень живое представление и постараться представить детям полную картину, — не скучное описание, а живую, увлекательную картину того, что затем будет прочитано в отрывках. Прежде всего позаботьтесь,

чтобы читали не только вы, но также и дети, чтобы они не скучали из-за того, что ваша картина нехороша. Скучать за чтением невозможно, если дана верная картина. На некоторых интересных местах — задерживаться, обсуждать красоту слога». 14.2.23

Упомянутый выше разбор «**Парсифаля**» и христианства находится в материалах конференции от 9.12.22.

Учебный план для 11-го класса был утвержден 21 июня 1922 года, после проведенного накануне нового распределения предметов между учителями. В отношении преподавания немецкого Рудольф Штейнер сказал:

Одиннадцатый класс:

«Что касается 11-го класса, то прежде всего следует обсудить **курс истории литературы**. Мы исходим из того, что изучение нового материала является продолжением пройденного в 10-м классе. Что же было пройдено? «**Песнь о Нибелунгах**», «**Гудруна**», метрика, поэтика. И вот тому, что в этом классе предстоит изучить по метрике и поэтике и что я вчера назвал эстетическим в преподавании искусства, должно быть положено начало. В отношении литературы на первом плане должно стоять собственно литературное, а именно от «**Песни о Нибелунгах**» и «**Гудруны**» нужно перейти к великим поэмам средневековья: «**Парсифалю**», «**Бедному Генриху**» и так далее. Прежде всего с помощью чтения отрывков постарайтесь создать у детей целостное представление, чтобы они знали «**Сказание о Парсифале**», чтобы те отрывки, которые они читают в оригинале, воспринимались ими как часть целого». 21.6.22

Далее речь зашла о рассмотрении «**Парсифаля**» на уроках религии и о преподавании истории и истории искусства. В связи с последним было сказано, что следует «**заниматься поэтикой, метрикой, рассмотрением стиля**» и т.д.

«**Сказание о Парсифале**» было подробно рассмотрено Штейнером на конференции 9 декабря 1922 года. 6 февраля 1923 года он дал также важные указания в этом отношении.

25 апреля 1923 года Рудольф Штейнер представил учебный план для открывавшегося 12-го класса. Однако этот класс должен был в том же году сдавать экзамены на аттестат зрелости. Учебная программа, намеченная Штейнером для данного класса, не учитывала необходимости сосредоточить все усилия на этом. Накануне он сказал по поводу этого затруднительного положения:

«Мы идем на этот компромисс, но не до такой степени, чтобы отказаться от наших задач: я полагаю, что было бы хорошо, если бы мы осуществили следующее», —

что и следует рассматривать в качестве учебного плана для

Двенадцатого класса (1923):

«Гете написано большое количество характерных литературных произведений, которые можно было бы возвести к живописным впечатлениям. В то же время многие романтические произведения изобразительного искусства можно было бы возвести к музыкальным впечатлениям. Следует разработать это соприкосновение искусств». 24.4.23

Приведенные ниже слова от 25 апреля 1923 года также определяют учебные цели для 12-го класса, но для такого, в котором не пришлось идти на компромисс:

«Желательно, чтобы именно в этом возрасте (приблизительно 18 лет)... было завершено рассмотрение художественно-исторического и совершился переход к спиритуальному в литературе, истории искусства и истории — без какой бы то ни было «антропософской догматики». Нам следовало бы постараться донести до учащихся спиритуальное в литературе, истории искусства и истории не только содержательно, но и самым способом трактовки материала». 25.4.23

Год спустя было принято решение вести в новом 12-м классе преподавание в чисто вальдорфском духе, а затем для желающих

сдавать экзамены на аттестат зрелости организовать особый подготовительный класс; то есть 13-й год обучения. В отношении чисто вальдорфского теперь 12-го класса 30 апреля 1924 года были даны следующие указания:

«Поскольку изложение истории литературы должно быть в этом классе в основном завершено, какие-то темы не будут специально изучаться, достаточно простого обзора. Нужно также выбрать подходящее время для полного обзора истории немецкой литературы, начиная с древнейших памятников. Правильно было бы начать с готики и перейти ко всему древнегерманскому периоду, вплоть до «Песни о Нибелунгах» и «Гудруны». Сделать это, не вдаваясь в подробности, так чтобы сложилось одно общее впечатление. Затем — средневековье, доклассическая эпоха, классика, романтизм — вплоть до современности. В этом обзоре так рассматриваются общие положения и в какой-то мере содержание, чтобы ярко выступало то, что действительно необходимо человеку в жизни, чтобы он, например, знал о Вальтере фон дер Фогельвейде, о Клопштоке, о Логау. Это, как мне думается, можно было бы проделать за 5-6 часов.

Затем важно было бы рассмотреть современность. Здесь, в старшем классе, на этом следует остановиться подробнее. Мне представляется, что речь может идти о кратком рассмотрении важнейших памятников пятидесятих, шестидесятих, семидесятих годов, а наиболее современные направления хорошо бы рассмотреть несколько подробнее. Молодым людям надо получить представление о том, кто такие Ницше и Ибсен, а также иностранцы — Толстой, Достоевский и т.д., они должны стать у нас образованными людьми». 30.4.24

связи на подходящих примерах рассматриваются лирика и стиль Гете.

Одиннадцатый класс:

По-новому развиваются темы двух предшествующих классов. Ставится задача проследить, как в немецкой духовной жизни Нового времени навстречу друг другу устремляются пластически-живописные и музыкально-поэтические импульсы. В этой связи характеризуется на примерах внутренний путь развития музыки — как определяющее явление в духовной жизни Нового времени.

Двенадцатый класс:

Знакомство с технологией строительства и ее развитием должно способствовать пониманию элементов строительного искусства в их великих культурно-исторических формах и стилях. Также — обзор всей истории искусства, в котором проводится классификация искусств и рассматривается их поэтапное развитие от «символического» через «классическое» к «романтическому».

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Первые указания, данные Рудольфом Штейнером в отношении преподавания иностранных языков, содержатся во 2-й лекции *«Методико-дидактического курса»* от августа-сентября 1919 года. В ней он характеризует язык как живое взаимодействие симпатии и антипатии и прослеживает этот процесс вплоть до элементов языка, до взаимодействия гласных и согласных звуков. В нескольких предложениях он наметил здесь основы новой лингвистики значения, рассматривающей язык как деятельность, с помощью которой человек устанавливает связь с космосом. В так называемом *«Языковом курсе»* от декабря 1919 этот духовно-научный взгляд на язык разрабатывается дальше. Он лежит в основе преподавания языков в вальдорфской школе.

Что касается методики преподавания иностранных языков, то о ней Рудольф Штейнер подробно говорит в 9-й лекции *«Методико-дидактического курса»*, где уделяет особое внимание тому, что в новой школе учителям приходится иметь дело с детьми, изучавшими языки совершенно по-разному и достигшими совершенно различных уровней знания; а некоторые вообще иностранных языков до того не учили. В этой лекции Штейнер дал наиболее важные указания и определил учебные цели преподавания древних и новых иностранных языков. Несмотря на многочисленные жалобы учителей, которые были вызваны тем, что учителя подчас не достигали поставленных целей, он оставался верен ранее сформулированным основным требованиям и соблюдение их считал необходимым условием успеха в преподавании языков. Серьезные огорчения доставляло ему то, что из-за интенсивного притока новых учащихся во всех классах, в том числе и в старших, постоянно оказывались дети, которые не прошли через основанное на устной речи преподавание иностранного языка и неизбежно тормозили учебный процесс. Связанные с этим вопросы постоянно поднимались на конференциях. Никакому другому предмету, пожалуй, там не уделяется столько внимания, сколько языкам.

В Лекциях по учебному плану не дается указаний в отношении преподавания иностранных языков по отдельным классам. Многого можно найти, как уже было сказано, в материалах конференций,

а также в прочитанных Рудольфом Штейнером за границей педагогических курсах.

В нашем рассмотрении учебного плана по иностранным языкам сначала будут даны указания Рудольфа Штейнера, относящиеся ко всем вообще классам, затем — для каждого класса в отдельности. Наконец будет приведен утвержденный на конференции 2 июня 1924 года окончательный учебный план. Указания, относящиеся к древним языкам, даны в особом разделе.

В начале следовало бы рассмотреть 9-ю лекцию «Методико-дидактического курса». Ее следовало бы поместить здесь целиком, так как в ней содержится все принципиально существенное. Однако она уже лежит на письменном столе каждого учителя вальдорфской школы. Я приведу из нее лишь одно место, поскольку требование, там выдвигаемое, обычно воспринимается как наиболее трудноосуществимое в методике Штейнера:

«Вы многого достигнете, если поразмыслите над тем фактом, что в преподавании иностранных языков **наибольшие затруднения вызывает перевод с иностранного языка, а также перевод с родного языка на иностранный.** Следовало бы больше читать и больше выражать собственные мысли на иностранном языке». *Метод.-дидакт., 9-я лекция*

На одной из конференций, которые Штейнер проводил с первым составом учителей, в связи с данными им только что в курсе лекций указаниями был поставлен вопрос: верно ли, что даже в тех классах, в которых дети уже умеют писать на родном языке, при преподавании иностранных языков нужно поначалу воздерживаться от письма, пока дети не освоятся с устной речью? Ответ Штейнера был краток:

«Да, как можно позже переходить к письму на иностранном языке — это крайне важно». 25.9.19

Существенные указания о роли языка в жизни ребенка содержатся в *Базельском курсе 1920 года*:

«Собственно говоря, тайна становления языка в существе своем

сокрыта от современного естественнонаучного образа мышления, от всей современной науки. Неизвестно, что точно так же как первые зубы появляются у человека как своего рода наследование от родителей, речь приобретает им через своего рода влияние окружения, через подражание, которое, однако, является органическим. Речи учатся из окружения. Но этот язык, которому человек научается, на котором он все еще разговаривает в 4-6-летнем возрасте, стоит в таком же отношении ко всему человеку, как и молочные зубы. Та же речь, которой человек обладает после достижения возраста половой зрелости, 14-15 лет, то, **что в нем действует**, когда он говорит, — усвоено им во второй раз, приобретено заново, выработано самим человеком, подобно тому как во второй раз он выработал себе вторые зубы. У мальчиков это проявляется и внешне, в мутации голоса, в женском развитии это отстывает более во внутреннюю жизнь, но также присутствует. То, что данные силы у мальчиков иначе задействованы в гортани, сказывается и внешне. Это откровение того, как в человеке — не просто в теле и не просто в душе, но в душевно-телесном, в телесно-душевном, — в эти важные школьные годы, из года в год, из месяца в месяц совершаются процессы, связанные с внутренним овладением тем, что как речь было усвоено внешне, из окружения, уже в раннем детстве». *Базель, 1920, 1-я лекция*

Данный фрагмент представляет собой начало чрезвычайно важного рассмотрения, с которым следовало бы ознакомиться полностью, ибо отрывочное изложение никогда не может вполне заменить того, что дает полный текст.

На конференции 12 июня 1920 года, Рудольф Штейнер сказал:

«Чем раньше начинать — тем легче учатся языки и тем лучше и чище произношение. Способность к усвоению языков по мере взросления, начиная с 7 лет, уменьшается. Произносить хором — очень хорошо, ведь язык по своей природе социален. Хором всегда легче говорить, чем в одиночку». 12.6.20

Однако шесть недель спустя он сообщил:

«Преподавая иностранные языки, следует учитывать колоссальную разницу между произнесением хором и поодиночке. Хором

дети произносят очень гладко, а поодиночке не могут. Вопрос в том, как этим воспользоваться. Нужно сразу же после того, как что-то было произнесено хором, повторить это поодиночке. Так должно быть построено обучение». 24.7.20

На одно замечание по поводу отношения учащихся к урокам иностранного языка Рудольф Штейнер ответил:

«Строить обучение в основном на чтении. Большое подспорье — осваивать связный текст. Выучивание наизусть — лишь вспомогательное средство. Переходить от предложения к предложению. С маленькими — постоянно разговаривать». 26.5.21

В Дорнахском рождественском курсе в 1921/22 году имеется следующее замечание, посвященное преподаванию иностранных языков:

«Дальнейшее дообеденное время посвящено свободным (регулярным) занятиям. Особенно большое значение имеют здесь иностранные языки. Поскольку они должны быть практически усвоены в период детства, ими занимаются, начиная с 6-7-летнего возраста, так, чтобы ребенок действительно мог вжиться в иностранный язык, то есть избегая обучения посредством объяснений на родном языке.

Поскольку дети, с которыми приходится иметь дело, старше, чем они были тогда, когда выучили свой родной язык, преподавание иностранного языка, разумеется, должно быть поставлено несколько по-иному. Нужно делать поправку на возраст. Однако дети должны слиться с иностранным языком настолько, чтобы не переводить про себя с родного языка то, что им предстоит сказать на иностранном языке. Принцип перевода следует исключить. Язык преподается ребенку в непосредственном применении к ситуации, и ребенок сначала учится говорить, а потом уже переводить, — если последнее вообще нужно. Совершенно очевидно, что благодаря отсутствию обычной грамматики и пр. дети чрезвычайно живо воспринимают язык». *Дорнах, 1921/22*

После утверждения учебного плана для 11-го класса Рудольф Штейнер по собственной инициативе заговорил о преподавании иностранных языков:

«Важно, чтобы языки преподавались в диалогической форме. Д-р Швешбш всякий раз уверял малышей в 1-м классе, что он совершенно не понимает по-немецки. Вы можете использовать чтение, однако чтение должно вплетаться в остальное. Не просто говорить самим, но давать как можно больше говорить детям... На это дети не всегда бывают способны; следует заботиться о том... чтобы они заговорили. Детям следует давать возможность высказаться о прочитанном. Это прежде всего важно для старших классов, в которых преподавание иностранного языка все еще отстает. В младших классах с языками значительно лучше. Вообще в младших классах легче». 21.6.22

Сделав ряд замечаний о чтении на иностранных языках, Штейнер продолжал:

«Основные принципы уже развились в систему. Все, что дает о себе знать как неединообразное в методе, — есть неряшество. Неряшество начинается там, где предпочтение отдается наиболее легкому пути. Важно, чтобы мы давали себе отчет в следующем: когда дети говорят хором, это может звучать замечательно, однако это не значит, что каждый из них этим овладел, ибо здесь действует дух группы... Преподавать предметно, чтобы слово всегда непосредственно связывалось с предметом... Чтобы некоторые обороты стали стереотипами, неплохо учить наизусть стихотворения. Когда в запасе имеются два, три, четыре таких стихотворения, можно к ним возвращаться вновь и вновь, чтобы уделить внимание тому или иному моменту в произношении. Обо всем этом уже говорилось. Выучивание стихотворений наизусть привело к своего рода неряшеству. Причина здесь, во-первых, в том, что языки на самом деле стоят у нас на втором плане, ими занимаются лишь постольку поскольку. К этому времени учителя уже устают. Другая же причина заключается в том, что как раз поэтому многие стараются обойтись вообще без подготовки. Готовятся к другим предметам. Вообще-то хорошо, когда можно опереться на стереотип. Однако я вынужден это осудить. Подготовка пока не может достичь необходимого уровня. Прежде всего мы должны разработать то, что в нашей методике плодотворно. Иначе в работе с языками мы постепенно придем к тому, что наше недостигнутое лучшее будет намного хуже достигнутого наполовину просто хорошего. Очень легко может оказаться, что, делая свое лучшее кое-как, мы не в

состоянии будем выдержать конкуренцию с другими школами».

В заключение Штейнер сказал:

«Мне совершенно ясно, что при разумной постановке дела в рамках чистого учебного времени можно достичь идеала — освободить детей от утомительных домашних заданий. Однако для этого наше преподавание пока недостаточно интересно. Некоторые вещи пока вообще не воплощены в практику. Поэтому я полагаю, что следовало бы все же ввести модифицированные домашние задания». 21.6.22

Этот вывод о необходимости введения «модифицированных домашних заданий», сделанный Штейнером в связи с недостатками в преподавании языка, был им тогда же распространен на все предметы. Однако не следует забывать, что причиной этой уступки была несостоятельность. Таким образом, на «введении модифицированных домашних заданий» учителю не следует успокаиваться, но надо это рассматривать как предостережение: учитель пока не достиг того, чего ребенок от него ожидает.

На следующий день Штейнер обратился к образной стороне языка:

«Хорошо когда аналитическое вновь преобразуется в образное. При всех обстоятельствах следует стремиться к образу. Путем анализа следует идти к образу. Слишком часто гимназист, прослушавший курс, когда слышит слово «homo», думает — Mensch (человек). Собственно говоря, это чепуха. Здесь не хватает образа: Mensch — это душа в цепи поколений, homo — это возникающий в физическом мире человеческий облик. Так что можно было бы сказать: Mensch воплощается в homo. Это все равно, что Адам. Если отсутствуют образы — насколько это обедняет душу! К этому, полагаю я, следовало бы стремиться и в латыни». 22.6.22

Далее было приведено несколько примеров из венгерского языка, в заключение Рудольф Штейнер заметил:

«Ни часа в жизни ребенка не должно проходить без переживания какого-либо образа».

В тот же день Штейнер прочел последнюю лекцию своего столь краткого курса «Вопросы воспитания в возрасте полового созревания» (1922), в которой он вновь затронул проблему образов в преподавании языка. Однако это место столь тесно увязано со всей лекцией, что его невозможно выделить без вреда для хода рассуждения. Поэтому я вынужден ограничиться рекомендацией читателю изучить эту лекцию. Штутгарт, 1922, 2-я лекция

Необходимостью дать детям в старших классах возможность выбора между английским и греческим языками обусловлено следующее высказывание Рудольфа Штейнера:

«Насчет преподавания новых иностранных языков: если методы будут одинаковыми, в ребенке произойдет компенсация, ибо то, что французский в голове умертвляет, английский оживляет в системе обмена веществ. Но здесь возникает вот какая трудность (она пришла мне сейчас на ум): ведь у некоторых учащихся английский отменяется. В социальном отношении это совершенно ненормально, такого просто не должно было бы быть. Но тут уж ничего не поделаешь. Мы не можем оставить и английский и древние языки. Однако именно на данном этапе их развития оба языка — английский и французский — являются в высшей степени компенсирующими друг друга. Французский язык, например, идет к тому, чтобы сделать немymi все s. В английском же множество суффиксов мешают тому, чтобы появилось это глухое s. Полная компенсация возможна в особенности в возрасте между 9 и 10 годами, если применяются одинаковые методы. Прежде этого возраста было бы хорошо, если бы французский, с точки зрения грамматической, давался в возможно малых дозах и как можно позже. В английском хорошо, чтобы на 11-12-м году внимание учащегося постоянно обращалось на что-либо теоретическое, что-либо из грамматики и синтаксиса». 5.12.22

Когда был задан вопрос, не следует ли приступая к изучению языка, исходить из глагола, Штейнер ответил:

«Совершенно правильно — начинать с глагола! В предлоге очень много живости. Начинать с существительного — неверный метод». 9.12.22

Приведем некоторые из чрезвычайно важных указаний Рудольфа Штейнера по поводу школьной гигиены от 6 февраля 1923 года. Они уже цитировались выше, в главе «Немецкий (родной) язык», в разделе «Речь и грамматика».

«Вы можете причинить ущерб здоровой конституции ребенка, если в течение целого часа будете с ним заниматься тем, что обычно называют грамматикой. Заставьте детей заниматься распознаванием всего того, что называют подлежащим, дополнением, определением, индикативом, конъюнктивом и т.д., то есть всеми теми вещами, которые их интересуют лишь отчасти — и вы доведете их до такого состояния, что, когда ребенок вынужден будет определять, индикатив это или конъюнктив, тогда, без участия души, весь завтрак будет у него в организме сожжен. Этим мы подготавливаем серьезные пищеварительные расстройства у ребенка, такие, как болезни кишечника, которые проявятся, быть может, через 15-20 лет. Болезни кишечника очень часто являются следствием занятий грамматикой».

Еще одна цитата из той же лекции:

«Мне совершенно непонятно, как дети вообще могут сохранять спокойствие, когда с ними говорят о наречии и конъюнктиве, потому что на самом деле это не может интересовать нормального ребенка. По-видимому, причина в том, что дети сохраняют дисциплину из любви к учителю... Я недавно был в одном классе, и речь там шла о презенсе и имперфекте. Да как детям к этому подступиться — это же сплошная латынь!.. Я не хочу сказать, что термины следует упразднить, но все же преподавать надо так, чтобы дети могли что-то понять. Мне кажется, дело прежде всего в том, что сами учителя не знают грамматики, не несут в себе живой грамматики... Я нахожу ужасающим то, как употребляется грамматическая терминология. Да я бы сам разбушевался, не в состоянии взять в толк, чего ради мне забивают голову всеми этими вещами. Время используется неудовлетворительно, учителя должны сами понять, как можно разумно овладеть грамматикой. Это стимулирующим образом подействует на детей. Преподавание грамматики — это нечто ужасающее. Все эти вздорные книги по грамматике следовало бы сжечь. Необходимо, чтобы заявила о себе жизнь... учащиеся не чувствуют, что такое перфект, что такое презенс, а чувство-

вать они это должны. В учителе должен жить гений языка. Что до родного языка, это именно так» 6.2.23

Для понимания позиции Рудольфа Штейнера в отношении преподавания иностранных языков важен его ответ на **вопрос проф. Каруца относительно упразднения преподавания французского языка** в вальдорфской школе. С ним можно ознакомиться в материалах конференций. 14.2.23

Для родного языка Рудольф Штейнер в своих Лекциях по учебному плану от 1919 года наметил **ступени преподавания грамматики**; они приводятся в главе **Немецкий язык**. Один учитель спросил, существуют ли подобные ступени для иностранных языков. На это Штейнер ответил так:

«То, что я дал тогда, отвечает требованиям каждого возраста. Определенные нюансы душевной конституции соответствуют определенному возрасту ребенка. При занятиях родным языком легче использовать эти нюансы. Разумеется, очень хорошо учить ребенка одновременно одним и тем же вещам на родном языке и на занятиях другими языками; например, для того, чтобы показать, как аналогичные душевные движения выражаются в других языках. Сравнения вообще очень полезны. Ведь грамматика вообще начинается с 9-10-го года — не так ли? До этого обучение остается разговорным и опирается на чувство языка, так что ребенок учится говорить, как чувствует. Между 9-м и 10-м годами (но это, конечно, не однозначно, все очень подвижно) приступают к грамматике, занятия которой связаны с развитием **я**. Грамматический подход к языку имеет отношение к развитию **я**. Но это не в том смысле, чтобы можно было поставить вопрос: а как именно с помощью грамматики можно развивать **я**? Это делается самой грамматикой. Нет никакой необходимости вводить какие-то особые упражнения. Переход к грамматике не должен происходить раньше времени, следует постараться развить грамматику из субстанции самого языка». 19.6.24

Несколько с другой стороны Штейнер подходит к проблеме преподавания языка в Курсе Торки от 1924 года. Мы бы рекомендовали для изучения всю лекцию целиком, однако несколько фраз оттуда воспроизведем здесь:

«В обучении языкам чрезвычайно важно принимать во внимание этап от 9-го до 10-го года. Пока ребенок не достиг этого возраста, ни при каких обстоятельствах и речи не может быть о каком-либо интеллектуальном рассмотрении языка, — никакой грамматики, никакого синтаксиса или чего-то подобного. До этого возраста, до 9-10 лет, язык должен усваиваться ребенком так, как приобретаются им привычки. Он должен приобретать язык, как привычку. Лишь после того, как ребенок научился отделять себя от окружающего, может стать объектом рассмотрения то, что он делает, в том числе и речь. Только тогда, не раньше, можно говорить о подлежащем, определении, глаголе и пр. До этого времени ребенок должен просто говорить и пребывать в своей речи. Мы в нашей вальдорфской школе имеем возможность это осуществить, потому что сразу же, как только ребенок приходит к нам в начальную школу, он помимо своего родного языка учит два иностранных. В первые утренние часы проводится главный урок, а вслед за ним у младших детей следуют уроки английского и французского. Мы стараемся преподавать языки так, чтобы в поле зрения ребенка совершенно не попадало отношение одного языка к другим. До 9-10 лет, мы совершенно не выявляем для детей, что, например, то, что по-немецки называется «Tisch», по-английски называется «table», а то, что по-немецки значит «essen», по-английски значит «eat». Мы устанавливаем соответствие слов одного языка не со словами другого языка, а непосредственно с вещами. Ребенок учится называть — по-английски или по-французски — пол, лампу, стул. Таким образом, пока ему 7—8—9 лет, он не придает никакого значения переводу слов одного языка на другой язык, а просто говорит на иностранном языке, опираясь на окружающие предметы, и ему нет нужды знать, что, когда он по-английски говорит «table», по-немецки то же самое значит «Tisch» и т.д. Для ребенка этого просто не существует, на уроке об этом вообще не заходит речь — до такой степени здесь отсутствует сопоставление языков или что-либо подобное. Так ребенок учится языку, оставаясь в том элементе, из которого все языки происходят, — в элементе чувства» Торки, 1924, 6-я лекция

Далее там же еще много говорится о происхождении языка из жизни чувства, о протоязыке, о сопоставлении языков и ограниченных, однако для определенного времени важных воспитательных задачах языка, о значении преподавания грамматики.

В том же самом курсе Рудольф Штейнер дал следующий ответ на вопрос о том, какие иностранные языки изучаются детьми в немецкой вальдорфской школе:

«Мы ввели в вальдорфской школе французский и английский. Французский на том основании, что с его помощью возможно внутренне научиться многому такому, чему не научишься, занимаясь другими языками, — это своего рода риторическое чувство, а ведь очень хорошо, когда оно есть. Английский же — на том основании, что это мировой язык, и он будет им становиться во все большей мере». Торки, Ответы на вопросы, 20.8.24

Еще раз напомним, что читателю данной книги, знакомящемуся с разъяснениями и указаниями, вычлененными из материалов конференций и лекций, следовало бы самостоятельно обращаться к источникам и в каждом случае выяснять, что окружает приведенные фрагменты, что составляет их, так сказать, душевный ландшафт. Я хотел бы в особенности подчеркнуть это здесь потому, что необходимое учителю иностранного языка адекватное представление о существовании языка и его преподавании можно приобрести, только изучая весь материал, живой, меняющийся от конференции к конференции, от лекции к лекции.

Возможно, порядок цитат мог бы быть и другим. Мне же, когда я много раз обдумывал этот вопрос, всегда казалось самым правильным поместить материалы в этой книге в той же последовательности, в какой давал их Штейнер. Таким образом можно проследить внутреннюю логику возникновения нового знания из вопроса (иногда так и оставшегося в подсознании), в котором отразилась ограниченность предшествующего знания. Хотя не всегда видно, как проделан путь от одного знания к другому, но тем более важно почувствовать закономерность шагов познания. Конкретный опыт с произнесением хором сначала убедил в полезности этого метода, а затем позволил обнаружить связанную с ним иллюзию.

Ниже даны указания по отдельным классам и окончательный учебный план по новым языкам от 2 июня 1924 года.

АНГЛИЙСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ

Классы с 1-го по 5-й — 3 часа в неделю на каждый язык
Классы с 6-го по 8-й — 2 часа в неделю на каждый язык
Классы с 9-го по 12-й — 3 часа в неделю на каждый язык

По 1-му классу:

На вопрос, не слишком ли велика нагрузка у детей 1-го класса из-за преподавания иностранного языка, Рудольф Штейнер ответил:

«Если будет замечено, что дети утомлены, то лучше в первых двух классах просто отменить эти уроки, а не заменять их чем-либо другим. Вообще говоря, я скорее за то, чтобы уроки у малышек продолжались только два часа в день». 2.6.24

Разумеется, это не должно означать, что преподавание иностранных языков в первых двух классах может быть совсем упразднено. Оно должно быть в плане, но его следует отменять, когда у детей замечаются признаки повышенной усталости.

По 3-му классу:

На вопрос, следует ли в 3-м классе писать на иностранных языках, Штейнер ответил:

«Можно начать писать короткие и легкие предложения, в которых выражена одна простая мысль». 26.5.21

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

С 1-го по 3-й класс:

«Уже в 1-м классе детям преподаются иностранные языки, и вплоть до окончания 3-го класса дети обучаются им в разговорной форме. При этом мы избегаем давать немецкий перевод: слово или выражение, которое ребенок должен освоить, он ассоциирует непосредственно с предметом. Следует не соотносить иноязычное слово с немецким, но оставаться непосредственно в рамках ситу-

ации и в пределах иностранного языка. Этого нужно придерживаться в особенности до окончания 3-го класса и даже не упоминать о том, что существует грамматика.

Когда мы даем детям большой текст, не следует волноваться, если ребенок усваивает строфу или стихотворение лишь с фонетической стороны, а содержание понимает лишь отчасти. Возможно даже, что ребенок усвоит четыре, шесть, восемь строк, которые он воспринимает как набор звуков. Подчас продвижению в языке может чрезвычайно способствовать то, что ребенок, обращаясь к собственной памяти, приходит к осознанию материала, усвоенного им сначала как чистое звуко сочетание.

В первые три года обучения поэтическое следует решительно предпочитать прозаическому.

Вполне понятно, что в эти три года характер преподавания останется неизменным». 2.6.24

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

4-й класс:

«Не надо больше избегать грамматики, но не вызубривать сразу правила, а, приводя примеры из уже известных ребенку текстов, выводить правила чисто индуктивно. Однако, когда они будут сформулированы, следует настоять на том, чтобы ребенок их запомнил и воспринимал как правила. Знание правил способствует развитию я между 9-м и 10-м годами жизни.

Здесь происходит переход к прозе, которая до окончания 3-го класса сводилась к минимуму. В 4-м классе нужен уже материал, на котором можно изучать грамматику. Для этого подходит именно проза. В поэзию будет привнесено слишком много педантизма, если из нее извлекать грамматические правила. А с прозаическими текстами такое обращение допустимо. **Можно постепенно приступать к переводу.**

Разумеется, уже и до этого делалось что-то подобное. Постоянно случаются лексикографические рецидивы, когда **связь устанавливается** не между **вещью** и **иноязычным словом**, а между немецкими и иноязычными словами. Учителю так удобнее, а в результате обучение ведется путем сопоставления языков, и чувство языка остается неразвитым. Теперь, на 4-м году обучения, должен начаться собственно перевод.

В 4-м классе мы ограничимся морфологией». 2.6.24

По 6-му классу:

На вопрос, хорошо ли пользоваться в 6-м классе каким-либо печатным материалом, Рудольф Штейнер ответил:

«Следовало бы выбрать сравнительно большой рассказ, новеллу, что-то такое, в чем чувствуется глубина, не поверхностное. Можно было бы, например, прочесть исторический отрывок из Минье. На этом они очень многому научатся». 26.5.21

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

5-й и 6-й классы:

«В 5-м классе мы перейдем к синтаксису; в 6-м будем продолжать синтаксис дальше — **усложненный синтаксис**. Разумеется, параллельно с этим все время будем заниматься **чтением**.

Однако **переводами с немецкого языка на иностранный**, собственно говоря, заниматься не следует. Следует писать **короткие сочинения** и тому подобное.

Переводы должны выполняться лишь в такой мере: учитель, что-нибудь говоря по-немецки, просит детей выразить то же самое на иностранном языке. Пусть сказанное по-немецки дети повторяют на иностранном языке. Таким образом переводом нужно заниматься до конца 6-го класса. Во всяком случае следует избегать непосредственного перевода с немецкого на иностранный более длинных отрывков.

Следует много читать, пусть это будут юмористические рассказы. Можно забавно обсуждать то, что касается нравов, обычаев и характера народа, чей язык дети изучают. В 5-м и 6-м классах, также в юмористическом ключе, следует заниматься **страноведением и этнографией**.

Начиная с 5-го класса, нужно упражняться в **различных способах выражения**.

Также начиная с 5-го класса, следует уделять внимание поговоркам и оборотам речи. Если в каком-то случае можно употребить немецкую поговорку, дети знакомятся с соответствующей поговоркой на иностранном языке». 2.6.24

По 7-му классу:

На вопрос, что лучше читать по-английски в 7-м классе, Рудольф Штейнер ответил:

«Хорошо бы читать с детьми «Рождественские повести» Диккенса. Это чрезвычайно полезно, когда у каждого ребенка есть книга, а учитель, не прибегая к принуждению, вызывает детей и предлагает им читать в присутствии других, чтобы они вместе читали и думали». 23.3.21

О том, что читать по-французски в 7-м классе, Штейнер ответил:

«Читать басни. Лафонтена». 17.6.21

Учитель, которому были для 7-го класса рекомендованы «Рождественские повести», нашел их чрезмерно трудными и спросил, не следует ли обратиться к учебнику. На это Штейнер ответил:

«Я ничего не имею против того, чтобы ввести учебник. Но все учебники очень плохи. Класс не имеет общей книги, которая объединяла бы его. Выберите учебник и покажите мне его, когда я вернусь. Что касается Диккенса, то я не могу с вами согласиться. В 7-м классе его уже можно читать. Вы можете сами выбрать подходящую прозу. Это произведение было упомянуто лишь в качестве примера». 11.9.21

Один учитель сказал: «Я уже прочитал с детьми в 7-м классе басни Лафонтена. В некоторых с моралью не все в порядке». На это Рудольф Штейнер заметил:

«Это можно свести к шутке. Это басни, их так и следует воспринимать. А юмор можно добавить от себя самого. Различие в нравах может породить много недоразумений. Надо вжиться в ту среду. Если вы с Лафонтеном уже закончили, переходите к большим вещам в прозе. С этими детьми уже можно взять Минье».

Один из учителей спросил, хорошо ли после «Рождественских историй» взять «Бурю». Другой заметил, что «Бурю» у него на уроках читали по ролям. На это Штейнер сказал:

«Это настоящая педагогическая проблема. Много зависит от того, как это делается. Материал уже освоен, ничего нового не проходится, но тем лучше, вероятно, дети могут проникнуться духом языка».

На вопрос, не стоит ли обратиться к коротким новеллам, Штейнер ответил:

«Это было бы хорошо для 13-14-летних детей. Однако это я и имел в виду, когда назвал Минье. Следует читать характерные вещи по-английски и по-французски». 14.1.22

По 8-му классу:

Учителю английского, который нашел, что «Рождественские истории» слишком трудны для 8-го класса, Рудольф Штейнер возразил:

«Уверяю вас: Диккенса вы могли бы читать с детьми, которые вообще почти ничего не могут. Опираясь на него, вы легче всего научите их тому, чему они должны теперь научиться. Можно разрешить эту проблему так: сначала познакомить детей с содержанием, а затем выбирать для чтения подходящие нетрудные места. Это преодолимые трудности. Такое чтение лучше всего именно для тех, кто ни на что не способен». 24.4.23

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

7-й и 8-й классы:

«В 7-м классе все следует устроить с учетом того, что большая часть детей после 8-го класса покинет школу. В 7-м и 8-м классах основным должно быть чтение и работа над характером языка в предложении. Хорошо читать тексты о жизни народа, говорящего на данном языке. Пересказывая, упражняться в умении выражать свои мысли на иностранных языках. Переводить — только от случая к случаю. Полезно пересказывать драматические по характеру тексты. Пересказывать собственными словами лучше именно драматическое, а не лирическое или эпическое.

В 8-м классе рассматривать лишь элементы поэтики и метрики иностранных языков.

В двух этих последних классах дать совсем краткий обзор истории литературы данного языка». 2.6.24

По 9-му классу:

«В этом возрасте нужно много внимания уделять рецитации. Благодаря рецитации будет сделан еще один шаг в овладении языком. Следует объяснять смысл оборотов в рецитируемых текстах». 22.9.20

«История литературы не должна выходить за рамки того, чтобы по вполне конкретному поводу сказать что-то о Шекспире, а когда вы с детьми рассматриваете то или иное произведение, по ходу дела давать разъяснения — в большем объеме история литературы детям этого возраста не нужна». 15.11.20

На вопрос о чтении Жюль Верна Рудольф Штейнер сказал:

«Я ничего не имею против Жюль Верна, если вы дадите его так, чтобы дети не сделались фантазерами». 14.1.22

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

9-й класс:

«Здесь нужно по-настоящему с юмором, постоянно обращаясь к юмористическим примерам, повторить грамматику. Таким образом, на примерах, за год можно пройти всю грамматику. Разумеется, именно в этом классе уместно также занимательное чтение». 2.6.24

По 10-му классу:

В связи с учебным планом открывавшегося 10-го класса Штейнер сказал о французском языке:

«Литература, культура. Я бы начинал с Нового времени, а потом вернулся к более древним эпохам. То есть — в обратном порядке». 17.6.21

Затем, рассмотрев один вопрос насчет древних языков, он снова возвращается к французскому:

«Можно было бы читать «Сида» — и привести детей к пониманию французской классической поэзии. Мольера — позднее. Я бы предпочел не спешить от одного к другому. «Сида» можно пройти целиком. В течение года — прибавить еще что-то». 17.6.21

В тот же день учитель английского языка сообщил, что он разобрал с детьми всю предысторию того, о чем рассказывается в тексте, и Штейнер заметил:

«Это мы будем продолжать. Тут надо было бы попробовать, не смогут ли дети изложить рассказанное в связной последовательности, вроде самостоятельного сочинения... Мы перегружаем детей, если работаем неэкономно. Следует избегать потерь времени. Не нужно брать многое, словно у нас неограниченный запас времени. Так бывает у нас: слишком мы полагаемся на то, что у нас сколько угодно времени». 17.6.21

Учитель французского языка рассказал, что некоторые дети в 10-м классе выразили желание выделиться в особую группу, в связи с чем он хотел бы знать, читать ли с ними произведения целиком или в отрывках. Штейнер ответил:

«Конечно, можно дать дополнительное чтение. Следует читать связный текст, даже если вы читаете немного. Вы сами что-нибудь подобрали? Я имею в виду что-то короткое, что можно было бы закончить в 2¹/₂ месяца. Может быть, лучше всего читать в этом классе что-нибудь биографическое. Есть очень приличная книжечка — «La vie de Moliere». 17.1.23

В связи с сообщением учителя английского языка о том, что он завершил чтение «Бури» и начал проходить отрывки из «Паломничества Чайльд Гарольда», Рудольф Штейнер сказал:

«Я предпочел бы читать что-то полностью. Подобрать чтение на английском нелегко. Как только с Шекспиром закончено, дело становится непростым. Неплохо было бы в 10-м классе читать Маколея. Все зависит от того — как. Это такой возраст, когда дети

должны учиться давать расширенные и подробные характеристики. Я полагаю, что в 11-м и 12-м классах хорошо было бы читать Карлейля и Эмерсона. Вальтера Скотта можно рекомендовать для самостоятельного чтения. Эмерсон и Карлейль — для чтения в классе. Биографические характеристики, например биография Лютера, — все это чрезвычайно полезно на 15-м году жизни. У Эмерсона очень краткие предложения». 17.1.23

На вопрос, читать ли на французском в 10-м классе Пуанкаре, Штейнер ответил:

«Есть одна достойная внимания опасность. В принципе что-то подобное делать можно, но не с Пуанкаре, у него слишком много фальшивого. А имея в виду тех учеников, которые собираются уходить из школы, может быть подыскать что-то такое, что на первый взгляд уводит их от действительности, но затем снова к ней приводит». 18.12.23

По 11-му классу:

При открытии 11-го класса 20 июня 1922 года учитель английского языка, упомянул, что в прошлом году в 10-м была прочитана «Буря». На это Рудольф Штейнер заметил:

«Было бы желательно, чтобы вы пошли дальше и завтра в диалогической форме побеседовали об этом произведении (неважно, много или мало помнят дети), чтобы они вынуждены были отвечать и двигались дальше! На французском следует сделать то же самое, читать прозу. Можно было бы читать И.Тэна «Истоки современной Франции». Также это могут быть размышления из области философии жизни, например «Путешествие в Италию». 20.6.22

С данным 17 января 1923 года указанием по преподаванию английского в 10-м классе, имеющим значение также и для 11-го класса, можно ознакомиться в разделе, посвященном 10-му классу.

В связи с тем что в 11-м классе читали «Уоррена Гастингса» Маколея, было сказано:

«Помимо прозы следовало бы читать и английскую лирику, например «Озерной школы». Потом — главу из Эмерсона с его скачущим афористическим стилем, например главы о Шекспире и Гете. Хорошо бы попытаться провести различие между афористическим и неафористическим. Это можно было бы обсудить. Его манера письма обусловлена тем, что он брал целую библиотеку и раскладывал вокруг себя. Он прогуливался по комнате и прочитывал по предложению — то там, то здесь, после писал фразу и продолжал ходить. Библиотека вдохновляла его. Можно обратить внимание на то, как он делает очередной скачок. Когда Ницше читал Эмерсона, он заключал некоторые пассажи в рамку. Потом нумеровал. Итак, лирика и Эмерсон». 18.12.23

По 11-му и 12-му классам:

По поводу чтения в 12-м классе прозы «Атенея» (английский журнал):

«“Атенея” — это плод редакционной работы. Не следует давать его учащимся в руки, лучше выбрать оттуда отдельные статьи. То же и в отношении 11-го класса. У нас в Германии уж не найти столь хорошо редактируемого журнала». 25.4.23

По 12-му классу:

«Что до английского, то в 12-м классе можно было бы взять «Гуманизм» Макензи». 18.12.23

В рамках первого учебного плана вальдорфской школы для 12-го класса от 30 апреля 1924 года:

«Затем — языки. Здесь те, кому это нужно, должны получить представление о современном состоянии английской и французской литературы».

Из учебного плана от 2 июня 1924 года

10-12-й классы:

«В 10-м классе дается метрика языка с упором на чтение поэзии.

В 11-м следует начать чтение драматических произведений, а также продолжать читать прозу и коснуться эстетики языка. На материале драматических произведений заниматься поэтикой, а в 12-м классе продолжать это на материале лирики и эпоса. В 12-м читать то, что относится к современности, обращая внимание на особенности языка. Знакомство с современной иноязычной литературой». 2.6.24

В завершение учебного плана от 2 июня 1924 года

«План будущего года должен быть гибким. Начиная что-либо читать, дети всегда заранее должны знать содержание вещи. В 4-5-м классах можно приступать к грамматике. Стремиться к тому, чтобы дети умели разговаривать. О работе с драматическими текстами в 7-м и 8-м классах надо сказать еще следующее. Например, из какой-либо мольеровской комедии выбирается большой фрагмент. Сначала необходимо с юмором познакомить детей с содержанием, по возможности подробно и в драматической форме, а затем уже прочитать отрывок.

В течение года мы сделали небольшие добавления к тому, что говорилось раньше. В принципе так все должно и оставаться. Письменные работы — лишь начиная с возраста, о котором было сказано в соответствующих курсах». 2.6.24

Указания по чтению на английском языке для трех старших классов находятся в стенограмме конференции от 19 июня 1924 года.

С почасовым планом преподавания языков можно ознакомиться в разделе «Цели и заботы», под заголовком «О новом распределении учеников по группам на уроках иностранного языка».

ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ

ЛАТЫНЬ И ГРЕЧЕСКИЙ

С 5-го по 9-й класс — 4 часа в неделю на оба языка. Эти уроки посещаются всеми учениками, способными помимо новых языков изучить древние в объеме учебного плана вальдорфской школы. Решение принимает школа по согласованию с родителями. Начиная с 9-го класса, учащимся предоставляется выбор: будут ли они заниматься обоими новыми языками вместе с латинским либо обоими древними с французским. На каждый древний язык отводится тогда 3 часа в неделю.

Рудольф Штейнер не дал подробных указаний в отношении преподавания латинского и греческого языков в классах. Однако уже в *Лекциях по учебному плану от 1919 года* он рекомендовал перенять цели классической гимназии.

Впрочем, что касается методики, у Штейнера имеется столько важных указаний, что на их основании учитель может составить совершенно конкретную картину работы с древними языками.

Для начала некоторые выдержки из *Лекций по школьной педагогике*:

«Греки и римляне смогли создать у себя такое образование, которое коренилось в самой жизни и в силу этого их с жизнью связывало. Теперь, в годы нашего становления, ничто не связывает нас, современных людей, с нашей совершенно иной жизнью. Хотя множество людей приходит к ведущему, господствующему положению в обществе, изучая сегодня то, что изучали греки и римляне, они все же оказываются просто-напросто изолированными от жизни. Кроме того, это предметы, наиболее неэкономичные с точки зрения духовной. Сегодня мы пришли к такому моменту в развитии человечества (только люди об этом не знают), когда нет совершенно никакой необходимости получать специальное образование для того, чтобы выработать правильное отношение к античности. Уже давно воспринято нашим нынешним образованием все, что античность могла дать человечеству, и мы можем усвоить это без того, чтобы в течение многих лет нас

муштровали и заставляли жить в чуждой для нас атмосфере. То, что человеку следует воспринять от Греции и Рима, может быть еще дополнено и действительно было дополнено за последнее время. Однако это дело специалистов, и оно никак не связано со всеобщим образованием. То, что всеобщее образование усвоило от античности в результате духовной деятельности прошедших эпох, и сейчас очень живо. И сегодня уже не нужно учить греческий и латинский языки для погружения в античность. Это совершенно никому не нужно, и в важных вопросах никому не помогает»
Школьная педагогика, 1-я лекция

В 13-й лекции *Методико-дидактического курса*, посвященной в особенности тому, каким образом вальдорфская школа, исходя из идеальной отправной точки своего учебного плана, может разумно вписаться в существующую в мире ситуацию, о преподавании латыни и греческого сказано следующее:

«Предположим, что ребенок, которого мы приняли в школу, уже изучал латынь и греческий. И вот я пытаюсь подвести детей к тому, чтобы они не только говорили по-латински и по-гречески, но чтобы они прислушивались друг к другу, когда один говорит по-латински, а другой по-гречески. Я стараюсь им показать различие между жизнью греков и римлян. Это мне не понадобилось бы в обычных обстоятельствах, само по себе это уже содержится в идеальном учебном плане. Однако с детьми, которые к нам приходят, это необходимо, потому что ребенок должен почувствовать: когда он говорит по-гречески, он говорит на самом деле лишь гортанью и грудью; когда же он говорит по-латински, в нем, до некоторой степени, звучит весь человек». *Метод.-дидакт., 13-я лекция*

Там же можно найти сходные наблюдения в отношении французского и английского языков.

Как должно обстоять дело с древними языками в вальдорфской школе при нормальном преподавании, говорится в *Лекциях по учебному плану от 1919 года*:

«В 4-м классе, мы можем включить в учебный план латинский язык... Начинаются уроки латыни с того, что дети просто слушают,

что произносит учитель, а позже постепенно переходят к воспроизведению небольших диалогов. Но цели 1-го года обучения достигаются тем, что дети слушают. Преподавать латынь следует согласно указаниям, данным мною в лекциях по дидактике (9-й и 10-й), и в результате наш ученик закончит «среднюю школу» с такими знаниями по латинскому языку, которые соответствуют примерно 4-му и 5-му классам гимназии. Таким образом, нам в нашем 4-м классе необходимо достичь приблизительно того результата, который дает 1-й класс гимназии; в 5-м — результата 2-го класса гимназии; в 6-м — результата 3-го класса гимназии; и наконец, в наших 7-м и 8-м необходимо обучить тому, чему обучают в 4-м и 5-м гимназических классах». *Учебный план, 1-я лекция*

Здесь следует учитывать, что в 1919 году обусловленное Веймарской конституцией школьное законодательство еще не вступило в силу. Только на основании этого законодательства 4-й класс нашей школы стал соответствовать 4-му классу средней, 5-й — 1-му классу гимназии, 6-й — 2-му и т.д., а 8-й класс вальдорфской школы — 4-му гимназическому классу.

После замечания о новых языках Рудольф Штейнер сказал по поводу греческого:

«Для всех, кто пожелает этого, мы оставляем возможность в 6-м классе приступить к изучению греческого языка, причем мы действуем так, как было изложено в дидактической части. При обучении греческим буквам мы постараемся использовать рисование форм. Для тех, кто пожелает изучать греческий язык, будет чрезвычайно полезно на алфавите другого языка повторить то, что было когда-то проделано при переходе от рисования к письму». *Учебный план, 1-я лекция*

В *обсуждении после 3-й лекции по учебному плану*, Штейнер еще раз обратился к преподаванию древних языков. В записи мы читаем:

«С желающими с 4-го класса мы приступаем к **латыни**, а с 6-го — к **греческому**. Мы бы советовали несколько разгрузить в отношении немецкого языка тех, кто занимается латинским и греческим.

Это вполне возможно, поскольку многое из грамматики немецкого языка будет рассмотрено в курсе греческого и латинского. Можно экономить и во многих других отношениях. Методика преподавания древних языков должна строиться по тем же принципам, хотя в преподавании древних языков, за исключением того, о чем я сегодня уже говорил, в значительной степени можно пользоваться учебными планами государственных школ, ибо они восходят к лучшим педагогическим эпохам средневековья. В учебных планах постоянно переписывается то, что уже было сделано раньше, а это вовсе не разумно. Учебники же составлены так, что сегодня ими больше невозможно пользоваться, от нескладных мнемонических правил следует отказаться. На взгляд современного человека они выглядят несколько детскими, а перенесенные в немецкий, они слишком уж нескладны. В прочем же методика не так и плоха». *Учебный план, 1-я лекция*

Слова «за исключением того, о чем я уже сегодня говорил» относятся, по всей вероятности, к 1-й лекции по учебному плану, прочитанной 6 сентября 1919 года: «Начинются уроки по латыни с того, что дети просто слушают, что произносит учитель... Цели первого года обучения достигаются только тем, что дети слушают». Это и есть исключение из правила, позволяющего в древних языках пользоваться учебными планами государственных школ. Ибо эти учебные планы полностью ориентированы на письменность и грамматику, что на деле означает обучение письму, но не устной речи.

Далее в хронологическом порядке даны указания, содержащиеся в материалах конференций и лекций.

На конференции *15 ноября 1920 года* Штейнер сказал о методике, учебном плане по древним языкам в государственных школах и о положении с ними в вальдорфской школе следующее:

«Методика преподавания латыни и греческого в государственной школе — это нечто в высшей степени отвратительное, крайняя степень вырождения. Мы должны продвинуть своих детей настолько, чтобы впоследствии они могли присоединиться к детям других школ. Раз мы до определенной степени разработали наши методы, нам следует довести детей как раз до такой возможности. Наши

методы пока еще неумело применяются. Я думаю, что, когда удастся разрешить проблему дисциплины, вы достигнете большего совершенства. Ведь дети вас буквально через каждые пять минут сбивают». 15.11.20

Рудольф Штейнер считал, что очень важно предоставить детям в вальдорфских школах возможность изучать древние языки — чтобы определенное число классических филологов выходило именно отсюда. 16 июня 1921 года он на сетования одного учителя по поводу плохой посещаемости занятий по древним языкам ответил следующее:

«Если на занятии будет лишь один учащийся, с ним следует заниматься».

17 июня 1921 года, при утверждении плана для открывавшегося тогда 10-го класса, Рудольф Штейнер сказал:

«Мы должны давать столько греческого и латинского, сколько в наших силах. Речь не о том, чтобы вводить ущербные методы, бытующие в гимназии. Это нелепость. На латынь и греческий следует сделать несколько больший упор, на новые языки несколько меньший. В начальных классах продвигаться с новыми языками настолько, чтобы не было необходимости позже тратить на них слишком много времени. Перед нами стоит задача — открыть возможно большему числу учеников, что в идее чтения на древних языках содержится нечто прекрасное. Мне непонятно, почему молодые люди этого не желают. В старших классах — несколько больше часов на латынь с греческим». 17.6.21

В сентябре 1921 года Штейнер в устной форме сообщил первой учительнице по древним языкам, д-ру Марии Рёшль, основные положения учебного плана в этой области. Они приведены в конце настоящего раздела в том виде, в каком были тогда записаны по памяти.

15 марта 1922 года Рудольф Штейнер ответил на вопрос, не следует ли с самого начала заниматься латинским и греческим языками одновременно:

«Было бы правильно, идеально правильно, если бы мы начинали с греческого и потом, через два года, переходили к латинскому. Однако это трудно осуществить на практике. Тогда пришлось бы ради греческого отменить что-либо другое. Вот что мешает. Наш учебный план ориентирован на индивидуальность, на развитие, а здесь этого не получается. Латынь приходится вводить исходя из внешних обстоятельств». 15.3.22

Один из учителей спросил, как отобрать именно тех людей, кому это действительно нужно. На это Штейнер сказал:

«Разумеется, пока мы остаемся просто единичными школами, с этим ничего нельзя поделать. Только тогда, когда школы распространятся, можно будет производить отбор по особенностям характера и влиять на дальнейшую жизнь ребенка. Теперь 30% детей учатся у нас этим предметам — все еще слишком мало, чтобы мы могли на них ориентироваться в учебном плане. Все, что было нами включено в учебный план, — необходимо». 15.3.22

Таким образом, ничто не может быть исключено ради изучения древних языков.

28 апреля 1922 года на вопрос относительно перевода на древние языки Штейнер ответил:

«Можете переводить, ведь это не живые языки».

При разработке учебного плана для 11-го класса Штейнер сказал по поводу преподавания древних языков:

«Латынь и греческий в 11-м классе. Мы должны привести детей к тому, чтобы они при обсуждении текста получили нечто вроде взаимно проникающих друг друга теорий стиля и грамматики. Затем — сравнить греческий синтаксис с латинским. Это должно предшествовать литературно-исторической характеристике. Следует обращать внимание на этимологию слов. В случае древних языков нужно в большей степени привлекать этимологию. Тит Ливий — первой книги достаточно. По-гречески читать все, что угодно». 21.6.22

24 ноября 1922 года было решено, что, начиная с 9-го класса, будет введено частичное разветвление преподавания: сдающие экзамены за гимназический курс будут изучать латынь, греческий и французский, а тем, кто выбрал занятия новыми языками, будут преподаваться французский, английский и латынь. На эту тему см. в разделе «О новом распределении учеников по группам на уроках иностранного языка»; можно также справиться в разделе «Вопросы расписания».

2 июня 1924 года, после принятия учебного плана по новым иностранным языкам, Штейнер обратился к разработке детального учебного плана по латыни и греческому:

«Поскольку преподавание древних языков занимает у нас особое место, оно также должно иметь свой особый учебный план. Я разработаю детальный учебный план и представлю его вам». 2.6.24

Это замечание ясно показывает, что опыт, полученный после нескольких лет по преподаванию древних языков в вальдорфской школе, побудил Штейнера отказаться от гимназического учебного плана, которому, как первоначально предполагалось, нужно было следовать. К сожалению, ему так и не довелось исполнить намеченного.

Последнее указание в отношении преподавания древних языков дано в *Курсе Торки (августа 1924 года)*, где Рудольф Штейнер на вопрос, следует ли также и латынь с греческим преподавать «прямым методом», то есть без перевода, дал следующий ответ:

«Что касается латыни и греческого, то в этом отношении для них следует сделать исключение. Они непосредственно в жизни не используются, ведь они не являются живыми и присутствуют у нас лишь в качестве мертвых. Тем более что учить их с маленькими детьми невозможно, к ним приступают лишь в более позднем возрасте. Так что при изучении латыни и греческого метод обучения посредством перевода до определенной степени оправдан. Ведь дело не в том, чтобы беседовать по-латински и по-гречески, а в том, чтобы понимать древних авторов. Мы в основном и применяем эти языки для того, чтобы переводить» *Торки, ответы на вопросы, 20.8.1924*

Содержание одной беседы, по памяти воспроизведенной д-ром Марией Рёшль:

Рудольф Штейнер в сентябре 1921 года о преподавании латинского и греческого:

«Учебной целью должно быть овладение греческим и латинским в таком объеме, чтобы после окончания 12-го класса вальдорфской школы учащиеся были в состоянии сдавать экзамены на аттестат зрелости по этим языкам в других учебных заведениях.

Дети, выбравшие этот предмет, должны его воспринимать в качестве основного предмета, и, поскольку в старших классах они очень загружены, их иногда можно освобождать от других занятий — таких, как ручной труд и прочее.

Греческим следует заниматься не как отдельным предметом, но преподавать его совместно с латынью.

Учащиеся должны быть разделены на три ступени и заниматься по 4 часа в неделю (ср. ниже).

1-я ступень. Практическое вживание в иностранный язык, знакомство с грамматическими формами и особенностями на материале легкого чтения.

2-я ступень. Рассмотрение особенностей языка на уровне сознательного осмысления, обсуждение грамматики.

3-я ступень. Углубление в дух языка, формирование чувства языка.

Особое внимание следует уделить психологическим особенностям языка (*testa* — голова; *pes* — нога; *virtus* — добродетель).

Избегать упражнений типа «я плыву, я приплыл»: за ними может скрываться фальшь, ведь ребенок, возможно, не умеет плавать. В тех случаях, когда это все же необходимо, нужно заранее оговорить вымысел, например, так: давайте представим, что все мы умеем плавать; как тогда мы скажем: «я приплыл»? Или: представим себе сад с цветами; как мы скажем: «роза цветет»?

Для чтения следует использовать исключительно подлинные тексты латинских и греческих авторов, а не сборники упражнений, в которых тексты составлены издателем. Выбор, однако, не должен ограничиваться только писателями классического времени. Особенно на последней ступени должны быть включены средневековые и более поздние писатели и поэты, например Эразм Роттердамский, Якоб Бальде и др.

На мой вопрос, является ли преподавание латинского и греческого вообще чем-то желательным в программе обучения, д-р Штейнер ответил, что, поскольку римская традиция вплетена в нашу культурную жизнь и, оставаясь в неведении, от ее вредоносных влияний защититься невозможно, постольку следует их понять и надлежащим образом воспринять. Поэтому желательно, чтобы были люди, которые изучают латынь. Греческий важен потому, что с его помощью современным людям сообщаются такие представления, которыми невозможно овладеть исходя лишь из нового языка; например, слово «идея», которое употребляется теперь в ином, неверном смысле. Только благодаря знакомству с греческим языком человек приобретает ощущение того, что на самом деле «идея» — это то, что можно видеть, то есть понятие, которое еще и созерцается. Поэтому особенно желательно, чтобы дети учили этот язык.

В завершение приведем то, что рассказала учительница древних языков Верена Гильдемайстер о своем первом разговоре с Рудольфом Штейнером. Время этого разговора, к сожалению, неизвестно.

«В продолжительной беседе, которую провел со мной д-р Штейнер прежде, чем доверить мне преподавание древних языков, он сказал между прочим, что оставляет полностью на мое усмотрение, преподавать ли синтаксис систематически или только по ходу чтения, когда это необходимо для понимания текста. В принципе он желал, чтобы исходным всегда был иностранный язык, а не немецкий и совершенно отвергал перевод заранее заготовленных немецких предложений или текстов на иностранные языки. Однако он полностью принимал, что ученики, сделавшие успехи и уже освоившиеся с языком, выполняют иногда переводы из оригинальных немецких авторов или легкой греческой прозы на латынь. Разумеется, для учащихся это чрезвычайно трудно, однако инте-

ресно, а от учителя требует больших навыков и уверенного владения латинским языком. В остальном, сказал д-р Штейнер, я могу спокойно опираться на гимназическую методику».

СТЕНОГРАФИЯ

В 9-м и 10-м классах — 2 часа еженедельно.

Прежде всего рекомендуем прочитать о стенографии в 10-й лекции *Методико-дидактического курса*, который, разумеется, должен быть в руках у всех учителей вальдорфских школ. В ней Рудольф Штейнер рисует такую «немыслимую» картину: можно ли представить себе в Древней Греции, подле рапсода, который декламирует что-то из гомеровских поэм, стенографа, пытающегося это зафиксировать?

При составлении учебного плана 10-го класса в начале лета 1921 года, указав на необходимость работать экономно, Штейнер сказал:

«Возникает вопрос: включаем ли мы принципиально стенографию в наш план. Желает ли мы 2 часа в неделю употребить на стенографию в 10-м классе? И какова должна быть система? Габельсбергера? Здесь как раз проходит граница, здесь, как и в Баварии, Габельсбергер преобладает. Как мне представляется, Габельсбергер действует на дух омертвляюще в минимальной степени. Какое было бы счастье, если бы стенографию не изобрели. Но поскольку она существует, без нее не обойтись, точно так же, как и без телефона. Итак, Габельсбергер, 2 часа стенографии». 17.6.21

Через месяц, когда в преподавании стенографии был приобретен первый опыт, Штейнер заметил:

«То, что вообще приходится учить стенографии, — это варварство, вершина ариманизма. Было бы идеально изучать стенографию во сне. Но раз это невозможно, чрезвычайно важно, чтобы она прошла неприметно, чтобы на ней не концентрировались. Это нелепость в области культуры, что вообще приходится стенографировать». 16.11.21

При утверждении основных положений новой редакции *почасового плана* 28 октября 1922 года на вопрос, должна ли стенография быть **обязательным предметом**, Штейнер сказал:

«Многие аргументы свидетельствуют за то, что она должна быть обязательной. Это предмет, который, собственно, начнется только в 10-м классе. Давайте сделаем так, чтобы в качестве обязательного предмета стенография преподавалась 1 час в неделю после обеда. Очень даже хорошо, если дети учат стенографию». 28.10.22

Говоря о введенном тогда новом почасовом плане 9 декабря 1922 года, на просьбу учителя стенографии сделать ее факультативом, Штейнер ответил:

«Было бы жаль. Когда мы начинаем преподавание? В 10-м классе. Не понимаю, почему они не захотят этому учиться».

И затем уже серьезно:

«О многом потому и высказываются такие излишне резкие суждения, что зачастую мы сами не сознаем, что у нас другой метод обучения и иной учебный план, нежели в других школах».

Возвращаясь к началу, Рудольф Штейнер сказал:

«К сожалению, я не смог присутствовать, так что я не знаком с той методикой, которую вы применяете. Но как вы объясняете стенографию детям?»

Учитель ответил, что он прочитал лекцию об историческом развитии стенографии и затем изложил систему гласных, Штейнер заметил:

«Это достаточно интересно, если вы даете детям одновременно звуки и стенографические значки. Возникающие трудности нам необходимо преодолеть. Что значит это «нежелание» детей?»

Одна ученица, пояснил учитель, не считает нужным изучить стенографию и желает заниматься только искусством. Вот ответ Штейнера:

«Тут одно должно было бы поддерживать другое. Вопросы «Зачем мне нужно то или иное?» вообще не должно возникать. Имеющие воспитательное значение предметы преподаются так, что доста-

точно лишь сказать ученику: «Послушай, раз ты хочешь стать художником, тебе надо многое уметь. Не думай, что можно стать просто художником. Для этого нужно изучить много такого, что напрямую с искусством не связано. И, как художник, ты как раз можешь попасть в такое положение, когда стенография тебе очень даже понадобится. Был такой поэт, Хамерлинг, так он говорил, что вообще ничего бы не смог написать, если бы не знал стенографии». Мы должны так построить наше воспитание, чтобы стоило учителю что-то сказать — и это тут же действовало бы. Вот что нам по-настоящему необходимо. Стенографию мы начинаем в 10-м классе. И дети должны быть настолько продвинутыми, настолько понимающими, чтобы не говорить: а на что мне это в жизни?»

На замечание того же учителя, что некоторые учащиеся уже занимались по системе Штольце—Шрея, Штейнер сказал:

«Это настоящий раскол, и, если окажется достаточное количество таких учеников, которые пожелают учиться по Штольце—Шрею, нам придется для них устраивать особое преподавание». 9.12.22

Обсуждение учебного плана по новым иностранным языкам 2 июня 1924 года Штейнер завершил ответом на вопрос относительно затруднений со стенографией у вновь поступающих учащихся:

«В таком случае нам остается только одно — позволить стенографии быть необязательной. Теперь мы с ней обходимся как с чем-то таким, чем дети обязаны заниматься. Но представьте себе: в 11-й класс поступает ученик, естествознание у которого во всех предшествующих классах вел католик. И вот он к нам приходит и говорит: я желаю изучать естествознание только по-католически. Но мы же не сможем его в этом случае освободить от наших занятий. Мы изучаем наилучшую систему — Габельсбергера, и стенография у нас обязательна, поскольку в настоящий момент это необходимо для воспитания. Я не думаю, чтобы тут была предвзятость. Это единственная система, в которой имеется внутренняя необходимость. Все прочие надуманы и искусственны. Следовало бы поразмыслить о том, чтобы переместить этот предмет в младшие классы». 2.6.24

Это последнее известное нам высказывание Рудольфа Штейнера в отношении преподавания стенографии. Перемещение начала преподавания стенографии в 9-й класс было устроено еще им самим.

АРИФМЕТИКА — МАТЕМАТИКА

Классы с 1-го по 5-й — 12 недель в каждом

Классы с 6-го по 8-й — 10 недель в каждом — на главном уроке

Классы с 9-го по 12-й — 8 недель в каждом

Кроме того, начиная с 6-го класса еженедельно 1 час в рамках главного урока — на повторение и упражнения. Это делается лишь тогда, когда на главном уроке проходят не математику, а какую-то другую дисциплину.

В 1-й лекции *Методико-дидактического курса* Рудольф Штейнер определил место арифметики и математики в программе вальдорфской школы и разработал введение в четыре арифметических действия. Несколько подробнее эти указания представлены в материалах *4-го семинара*. В обоих случаях он ссылается на свою теорию познания (см. «Очерк теории познания Гетевского мировоззрения», глава «Рассудок и разум», в конце). Для него было важно, чтобы учитель начальных классов, **будучи философски подготовленным**, подводил детей к понятию сложения, отталкиваясь от суммы, и соответствующим образом поступал в отношении других арифметических действий. Штейнер желал, чтобы с самого начала было осознано значение этого исходного момента математического мышления для правильного вхождения ребенка в мир. Это не означает, что нужно преподавать ребенку теорию познания, но указывает на то, что нельзя недооценивать значение занятий арифметикой, а также напоминает о долге перед духом, который принимает на себя учитель, приступив к воспитанию. По причине чрезвычайной важности этих указаний я целиком привожу соответствующее место из философского сочинения Штейнера:

«Кант полагает, что формулы математики и чистого естествознания суть такие значимые синтетические суждения a priori. Он приводит, например, положение: $7 + 5 = 12$. В 7 и 5 отнюдь не содержится сумма 12, так заключает Кант. Я должен выйти за пределы 7 и 5 и обратиться к моему созерцанию, тогда я найду понятие 12. Мое созерцание требует, чтобы $7 + 5$ представлялось равным 12. Предметы моего опыта должны, однако, доходить до меня через посредство моего созерцания и, таким образом, подчи-

няться его законам. Чтобы опыт был возможен, такие положения должны быть верными.

Пред объективным размышлением все это искусственное мысленное здание Канта не может устоять. Нельзя допустить, чтобы в понятии подлежащего не было никакой точки опоры, приводящей меня к понятию сказуемого. Ибо оба понятия добыты моим рассудком и притом на вещи самой по себе целостной. Не надо обманываться. Математическая единица, лежащая в основе числа, не есть первичное. Первичное есть величина, которая есть столько-то кратное повторение единицы. Я должен предполагать величину, говоря об единице. Единица есть создание нашего рассудка, которое он отделяет от целого, подобно тому как он отделяет действие от причины, субстанцию от ее признаков и т. п. Когда я мыслю $7 + 5$, я, в действительности, держу в мыслях 12 математических единиц, но только не сразу, а в двух частях. Если я сразу представляю себе всю совокупность этих математических единиц, то это совсем то же самое. И это тождество я выражаю в суждении $7 + 5 = 12$ ». *Очерк теории познания Гетевского мировоззрения...*, М.: «Парсифаль», 1993, стр. 53–54.

Вот что должен нести в себе учитель, когда, занимаясь с ребенком арифметикой, он выводит сложение из понятия суммы. Ведь ему известно, что понятие суммы становится у детей переживанием, когда конкретное число он разделяет на различные группы слагаемых. С подробностями читатель может ознакомиться в указанных местах, где они всякий раз включены в более широкий контекст. Однако следует учитывать наличие искажений (в особенности это касается семинара), возникших вследствие оговорок и ошибок стенографов. Поэтому в конце раздела о первом учебном годе будет дана попытка **интерпретации**.

Прежде всего будут представлены высказывания Рудольфа Штейнера, дающие ключ к преподаванию математики в целом.

В *Лекциях по школьной педагогике от 1919 года* имеется место, которое непосредственно вводит нас в проблемы преподавания математики:

«Я неоднократно говорил, что, если только взять правильный возраст, — можно будет в течение 3 или 4 уроков провести молодых людей от начал геометрии, от прямой линии и угла до теоремы

Пифагора. Если бы вы видели, как радовались дети, когда в результате моих стараний, через 3-4 урока им открывалась теорема Пифагора! И подумать только, какой чепухой набивает головы учащихся теперешнее преподавание прежде, чем привести их к этой теореме! Я говорю о том, что мы впустую растрачиваем громадный духовный труд, а это сказывается на жизни в целом. Последствия распространяются на всю жизнь». *Школьная педагогика, 1-я лекция, Заключение*

Такое заявление можно считать несколько рискованным. Однако можно также почувствовать в себе желание со всей тщательностью проверить, что же из элементарной геометрии нам необходимо, чтобы прийти к теореме Пифагора. Тогда в приведенных словах из Лекций по школьной педагогике заложено начало полной перестройки геометрии.

С совершенно иной стороны освещается преподавание геометрии в *6-й лекции Базельского курса для учителей 1920 года*. В ней говорится, как привести ребенка к тому, чтобы конкретное пространство он переживал всем своим телом.

«У нас, в вальдорфской школе, учитель не должен удовлетворяться тем, что дети в состоянии начертить круг, наших детей следует научить чувствовать круг, треугольник, квадрат. Они должны научиться чертить треугольник, переживая три угла. Так, чтобы, намечая первый угол, они уже чувствовали: здесь будет три угла. Также и квадрат они должны рисовать, чувствуя становление углов, чтобы с самого начала они прочувствовали линию. Ребенок должен у нас научиться тому, что такое дуга, что такое горизонталь, что такое вертикальный прямой угол; не просто знать, как они выглядят, но из внутреннего чувства проводить их всею рукой, кистью. На основании этого должно проходить и обучение письму. Ребенок не должен учиться писать букву Р, не проходя предварительно через переживание вертикальной линии и дуги. Мы стремимся сообщить ему не внешнее умозрительное представление о вертикальной линии и дуге, но развить у него опирающееся на чувство созерцание, переживание». *Базель, 1920, 6-я лекция*

Введению в арифметику в том же Базельском курсе 1920 года

Рудольф Штейнер предпосылает чрезвычайно важную точку зрения, которой должны предваряться все указания по арифметике:

«В душе постоянно живет стремление перейти от целого к множеству. Именно оттого, что с этим так мало считаются, так скудны наши достижения в понимании того, что такое душевная свобода. Если бы душевная деятельность сводилась исключительно к синтезу (лучше сказать: если бы человек находился с внешним миром в таком отношении, что он был бы в состоянии осуществлять исключительно синтез, то есть образовывать лишь видовые и родовые понятия) и если бы сама жизнь была устроена таким образом, что человек стремился бы лишь к тому, чтобы разделить ее по понятиям, и это было бы единственным видом человеческой деятельности, — тогда человек вряд ли бы мог говорить о свободе. Ведь то, что мы тогда совершали бы, как правило, предписано внешней природой. **Напротив, в основании наших поступков лежит аналитическая деятельность**, и именно аналитическая деятельность позволяет нам обрести свободу в области жизни чистых представлений». *Базель, 1920, 10-я лекция*

В том же Базельском курсе от 1920 года Рудольф Штейнер рассматривает вопрос о том, как застывшая геометрия может быть преобразована в живую:

«Тот, кто приобрел самостоятельный опыт в области геометрии, действительно может почувствовать, как из сферы покоящегося она стремится перейти в сферу живого. Говоря: «Сумма углов треугольника равна 180° », мы ссылаемся на общеизвестный факт. Не правда ли, так обстоит дело со всяким треугольником? Однако в состоянии ли мы представить себе всякий треугольник? А ведь было бы хорошо, если бы мы донесли до наших детей подвижное, а не мертвое понятие треугольника, то есть не предлагали бы им рисовать всегда какой-нибудь конкретный, определенный треугольник. Мы могли бы сказать детям: «Вот прямая линия» — и затем показать им, как угол в 180° делится на три части. Я могу разделить этот угол на три части бесконечным числом способов. И всякий раз, когда деление произведено, я могу показать ребенку, как из этого деления возникает новый треугольник. Из трех развернутых веером углов я всякий раз могу образовать треугольники. Я могу их представить себе подвижными, и, разумеется, сумма

углов каждого из них будет составлять 180° . Хорошо, если у ребенка сложится представление о подвижном в себе самом треугольнике, если у него вообще не возникнет представления о покоящемся треугольнике, а только о движущемся, который может быть остроугольным, тупоугольным или прямоугольным. Только подумайте, насколько ясным может стать все учение о треугольнике, если при развитии представления о треугольности мы будем исходить из подвижности. Это могло бы послужить нам прекрасным подспорьем для развития у ребенка конкретного восприятия пространства. Если мы подобным образом развили понятие движения на материале плоскостных фигур, то вся духовная конфигурация ребенка приобретет такую подвижность, что можно будет легко перейти к элементу перспективы: одно тело проходит впереди другого или позади него. Это прохождение — впереди или сзади — может стать первым элементом пробуждения соответствующего чувства пространства». *Базель, 1920, 13-я лекция*

Ранее Рудольф Штейнер обсуждает подвижные игры в связи с чувством пространства:

«Всмотримся в детские рисунки. Тем, что можно назвать верным чувством пространства, дети 7, 8, даже 9 лет еще не обладают. Они приходят к нему позднее, когда в развитии ребенка постепенно дает о себе знать иная сила. До 7-го года над организацией ребенка работает то, что впоследствии станет способностью представления. Вплоть до наступления половой зрелости над организацией ребенка работает воля, которая впоследствии, как я уже говорил, накапливается и, прорываясь в тело, проявляется в ломке голоса у мальчиков. Эта воля служит развитию чувства пространства. При помощи всего того, о чем я говорил: развития ощущения пространства в **подвижных играх**, наблюдения за образованием теневых фигур, вообще через все, что возникает в движении и затем фиксируется — и таким образом воля получает дополнительный импульс к развитию, — через все это человек куда более основательно постигнет вещи, нежели с помощью рассудка». *Базель, 1920, 13-я лекция*

Приведем здесь еще одно место из небольшого *Штутгартского курса 1922 года*:

«После 14-15-го года мы должны пользоваться каждой возможностью установить связь с тем, что ранее было дано в преимущественно образной форме. Возьмем, например, математику. Мы стремимся в тригонометрии к пониманию теоремы косинусов. Было бы весьма полезно использовать любую возможность для того, чтобы во всех подробностях проследить с детьми связь между теоремой косинусов и обычной теоремой Пифагора и стимулировать формирование у них суждения о метаморфозе теоремы Пифагора в теорему косинусов. Это возвращение к тому, что было ранее заложено в ребенка в образной форме, может осуществляться в математике так же успешно, как и в преподавании религии и вообще во всех прочих областях. Разумеется, мы можем постоянно обращаться к тому, что было ранее заложено в образной форме. Такое обращение к прошлому стимулирует суждения». *Штутгарт, 1922, 1-я лекция*

Важные указания касательно введения в преподавание арифметики содержатся в *Оксфордском курсе 1922 года*:

«Уже в очень раннем возрасте ребенок может простейшим образом считать. И именно на примере счета можно видеть, что слишком велика легкость, с которой в ребенка внедряется интеллектуализм. Счет как таковой не чужд никакому возрасту. Он развивается из самой человеческой природы, и человеческим способностям счетные операции не столь чужеродны, как чужеродны буквы. Однако именно поэтому чрезвычайно важно, чтобы **обучение счету велось надлежащим образом**. Вообще говоря, верно судить об этом может только тот, кто в состоянии наблюдать всю человеческую жизнь под определенным спиритуальным углом зрения. Преподавание счета и моральные принципы — две области, которые, с логической точки зрения, далеко отстоят друг от друга. Как правило, никто не возводит преподавание счета к моральным принципам, потому что поначалу здесь не обнаруживается никакой логической связи. Однако для того, кто смотрит на дело не с чисто логической точки зрения, но с точки зрения жизни во всей ее полноте, дело обстоит так, что ребенок, который был обучен счету надлежащим образом, впоследствии приобретает совершенно иное чувство ответственности, нежели тот, который был обучен неверно. Быть может, вам это покажется до крайности парадоксальным, однако сейчас я говорю о том, как дело обстоит

в действительности, а не о том, что воображает себе наша эпоха. Поскольку в наше время истина зачастую предстает в парадоксальном облике, пусть мне будет позволено не убежать в панике перед лицом таких парадоксов. Если бы все люди за прошедшие десятилетия научились надлежащим образом погружать душу в преподавание счета, у нас сегодня в Восточной Европе не существовало бы большевиизма». *Оксфорд, 1922, 5-я лекция*

Здесь мы опускаем краткое изложение обоснования чисел как частей целого и введения понятия суммы через разложение на части.

«Благодаря этому мы можем так сориентировать ребенка в жизни, что он будет стремиться охватить целое, а не переходить непрестанно от меньшего к большему. А это оказывает чрезвычайно благотворное воздействие на всю душевную жизнь ребенка. Если ребенок привык прибавлять, в нем разовьется такая моральная предрасположенность, которая нацеливает его преимущественно на собственные желания. Когда же выполняется переход от целого к частям, когда соответствующим образом происходит обучение умножению, в ребенке формируется склонность не к алчности, а к тому, что в смысле платоновского мирозерцания, в благороднейшем смысле может быть названо рассудительностью, умеренностью. И то, что кажется кому-то в моральном смысле приемлемым или неприемлемым, находится в глубокой внутренней зависимости от того, как он был научен обходиться с числами. Между обращением с числами и моральными идеями и импульсами на первый взгляд не существует никакой логической связи, так что человек, желающий мыслить интеллектуально, может на этот счет и поехидничать. Это может ему показаться смешным». *Оксфорд, 1922, 5-я лекция*

Год спустя в *Дорнахском курсе 1923 года* Рудольф Штейнер вновь говорил о чувстве пространства:

«В нашу абстрактно-интеллектуальную эпоху люди представляют себе три пространственных измерения как бы плавающими в воздухе. Есть будто бы три таких направленных под прямым углом друг к другу линии, уходящие в бесконечность. Разумеется, путем построения абстракций постепенно такая картина может быть

получена, но пережить в чувстве ее нельзя. И все же трехмерность доступна переживанию, и переживается она в большей степени в области бессознательного, когда ребенок учится переходить от того неловкого положения, в котором он ползает, постоянно теряя равновесие, к прямостоящему и приходит к равновесному состоянию с окружающим его миром. В этом заключается конкретная трехмерность. Тут мы не можем прочертить три пространственные линии, однако здесь имеется линия, совпадающая с вертикальной осью тела, и мы ее ощущаем, когда спим или лежим и не в состоянии подняться; кроме того, линия эта является важнейшей особенностью, отличающей нас от животных, линия спинного мозга у которых параллельна земле, в то время как у нас она вертикальна. Второе измерение мы бессознательно получаем, вытягивая руки в стороны. Третье направлено спереди назад... То, что изображается в геометрических фигурах, человек переживает на себе, но происходит это лишь в том возрасте, который богат бессознательным, наполовину сновидческим. Позже это воспринимается уже как абстракция.

Со сменой зубов укрепляется то, что дает человеку внутреннюю опору. С того момента в жизни, когда ребенок выпрямляется, и до того, когда в нем происходит внутреннее отвердение, которое сказывается в смене зубов, ребенок бессознательно, своим собственным телом осваивает геометрию. Затем, вместе со сменой зубов это происходит в душе. С одной стороны, физиологически нечто отвердевает. Укрепившаяся костная система подобна осадку, который образуется в остывающем растворе, при этом остальная часть раствора становится светлее. И с другой стороны, душевное обособляется и воплощается в геометрии». *Дорнах, 1923, 1-я лекция*

Указание **насчет времени начала преподавания** арифметики содержится в *10-й лекции Методико-дидактического курса*. Оно следует непосредственно за замечанием о том, что художественное преподавание, положенное в основу преподавания письма и чтения, должно начинать работу в школе:

«Так что, как видите, к **арифметике** придется приступать несколько позже, после других неотложных дел; ведь в жизни человека нет точно соответствующего ему момента». *Метод.-дидакт., 1-я лекция*

Первый класс:

В лекциях по учебному плану 1919 года задача 1-го класса нечетко отделена от задачи 2-го класса. Однако в 4-м семинарском занятии есть место, которое — также и по причине своей общей значимости — должно быть приведено здесь, вначале. Оно может помочь правильно разделить задачи обоих классов:

«Важно, чтобы работа не наскучивала: например, не следует заниматься в течение года одним только сложением и т.д. Напротив, нам следует довольно быстро пройти четыре арифметических действия, после чего перейти к упражнениям. Сначала примерно в пределах 40. Таким образом, мы будем учиться арифметике не по обычному почасовому плану, а заниматься всеми четырьмя действиями одновременно и позаботимся о том, чтобы посредством упражнений они были усвоены почти одновременно. Как вы сами убедитесь, все это может быть пройдено весьма экономным образом». *Семинар, 4-е обсуждение*

Далее следуют указания из *2-й лекции по учебному плану*:

Еще о первом классе:

«Внешняя методика предписывает заниматься в 1-м классе числами вплоть до 100. Можно держаться этого принципа, поскольку с натуральными числами в значительной степени безразлично, насколько далеко будет осуществляться продвижение по числовому ряду. Самое главное — заниматься арифметическими действиями с учетом сказанного мною раньше, независимо от того, насколько далеко вы продвинулись по числовому ряду. Сложение должно выводиться из суммы, вычитание — из разности, умножение — из произведения, а деление — из частного. То есть в обратном порядке — если сравнить с тем, как это делается обычно. Только после того, как показано, что $5 = 3 + 2$, можно показать и обратное: через сложение 2 и 3 возникает 5. У ребенка должно быть яркое представление о том, что 5 равно 3 плюс 2, и что 5 также равно 4 плюс 1 и т.д. — то есть сложение является чем-то вторичным в отношении раздробления суммы. А вычитание возникает после вопроса: что должен я вычесть из уменьшаемого, чтобы получился определенный остаток. Само

собой разумеется, что в 1-м классе это производится с небольшими числами. А вот продвигаться ли при этом по числовому ряду до 100, до 105 или до 95 — по правде говоря, вопрос второстепенный. Затем, когда зубы у ребенка сменились, именно в это время, — ему следует заучить таблицу умножения и, пожалуй, таблицу сложения, по крайней мере до 6 или до 7. Итак, **как можно раньше выучить таблицу умножения и таблицу сложения на память** — сразу после того, как ребенку объяснили, что это такое, на простых примерах умножения, обращаться с которыми следует так, как было указано. **Как только мы будем в состоянии довести до ребенка понятие умножения**, на него должна быть возложена обязанность выучить таблицу умножения». *Учебный план, 2-я лекция*

Это место, очевидно, следует относить к 1-му классу, на который, таким образом, приходится изучение четырех арифметических действий и таблицы умножения. Продолжение данной лекции по учебному плану, очевидно, относится ко 2-му классу:

По 2-му классу:

«Далее арифметические действия вводятся на более широком числовом пространстве. Следует выполнять простые задания, в уме, без записи». *Учебный план, 2-я лекция*

Однако **к первому классу**, очевидно, относится также и то, что здесь не упомянуто — счет как таковой. В отношении его мы читаем в *Дорнахском рождественском курсе для учителей в 1921/22 году* следующее:

«Ребенок готов заниматься арифметикой без всяких дополнительных условий, когда он достигает школьного возраста. Речь может идти только о том, чтобы при этом учитывались внутренние потребности его природы. Ребенок имеет предрасположенность к ритму, такту, к восприятию всего гармонизирующего. Разумеется, ребенок должен научиться считать. С развитием цивилизации мы пришли к тому, что работа с числами приобрела синтетический характер: у нас имеется одно, другое, третье, и, считая, мы прибавляем слагаемые друг к другу так, чтобы при подсчете одно оказалось лежащим подле другого. Однако, как в этом можно убедиться, здесь мы не встретим внутреннего понимания со

стороны ребенка. Да и вообще, человечество приходило к счету не таким образом. Счет исходил из целого. Двойка не является внешним повторением целого, но содержится в нем. Одно порождает два, и два содержится в одном. При делении из одного возникает три, и три содержится внутри одного. Когда человек записывал: «один», он не выходил из пределов целого, и, когда он переходил к двум, два оставались внутри целого, как и три и т.д. Все охватывалось целым, и числа были его органическими частями». *Дорнах, 1921/22, 9-я лекция*

Далее речь идет о том, как посредством элементарного деления получают **числа**. Здесь имеются некоторые отклонения от пути, намеченного в Штутгарте, и это показывает, насколько большой простор для учителя предоставляют указанные Рудольфом Штейнером методы.

О рисовании, как подготовительной ступени для геометрии, можно справиться в материалах по 4-му классу.

Теперь дадим **интерпретирующее обобщение занятий арифметикой в 1-м классе**:

Посредством деления любого наглядно наблюдаемого целого на две, три, четыре или большее количество частей учитель подводит детей к первому постижению сущности числа, после чего им предлагают считать на пальцах. Затем вводятся все четыре арифметических действия (по возможности одновременно), причем поначалу нужно упражняться на ограниченном числовом пространстве. Взяв реальное множество каких угодно вещей — **сумму**, мы делим его на столь же реальные меньшие множества, **слагаемые**.

Мы исходим из реального предметного множества в качестве **уменьшаемого** и такого же предметного **остатка**, получившегося вследствие изъятия некоей части. Вопрос о том, что нужно было взять, чтобы остаток был именно таким, приводит ребенка к тому, что он постигает **вычитаемое** и через него — **вычитание**.

Мы исходим из реального **множимого** и из столь же реального **произведения**, после чего предлагаем ребенку найти определяемый чистым числом **множитель**. Таким образом ребенок знакомится с **умножением**.

Мы исходим из реального предметного множества, которое предстоит **разделить** — **делимого**, и из столь же реальной его части — **частного**; ребенку предлагается найти число частей — **делитель**.

Мы исходим из реального множества, которое предстоит **измерить**, — **делимого**, и из заданного числа мер — **частного**; ребенку предлагается найти **меру**. Ребенку дается возможность познать **деление** в двух его формах — **деление на части** и **измерение**.

После построенных таким образом начальных упражнений, в которых нам следует исходить из имеющегося в наличии, осязаемого, а умопостигаемое поручать отыскивать детям, мы переходим к обычным арифметическим действиям с числами.

Дадим еще следующую сводку, чтобы учитель имел возможность полностью все обозреть:

- 1) **Сложение**: $\text{сумма} = \text{первое слагаемое} + \text{прибавляемое}$.
Сколько (прибавляемое) следует прибавить к **первому слагаемому**, чтобы получилась именно такая **сумма**?
- 2) **Вычитание**: $\text{разница} = \text{уменьшаемое} - \text{вычитаемое}$.
Сколько (вычитаемое) следует забрать у **уменьшаемого**, чтобы получился именно такой **остаток**?
- 3) **Умножение**: $\text{произведение} = \text{множимое} \times \text{множитель}$.
Сколько раз (множитель) следует повторить данное **множимое**, чтобы получилось именно такое **произведение**?
- 4) **Деление**:
 - а) **Деление на части**: $\text{часть} = \text{делимое} : \text{число частей}$
На сколько (делитель) частей следует разделить данное **делимое**, чтобы получить именно такую **величину части**?
 - б) **Измерение**: $\text{число мер} = \text{делимое} : \text{величина части}$
Какой мерой следует измерять (обмерять, сравнивать) данное **делимое**, чтобы получить именно такое **число мер**?

По теме введения в арифметику смотри также: *Дорнах, 1921/22, 9-я лекция*, далее — *Илкли 1923, 10-я лекция* и в особенности *Торки, 1924, 5-я лекция*.

Второй класс:

В *Лекциях по учебному плану* непосредственно вслед за приведенными указаниями, относящимися к 1-му классу, говорится:

«Далее арифметические действия вводятся на более широком числовом пространстве. Следует выполнять простые задания в уме, без записи. Сначала непосредственно на предметах вводятся неименуемые числа. Я уже показал вам, как вы на бобах или на чем-нибудь другом можете ввести неименуемые числа. Однако не следует упускать из виду и арифметические действия с величинами». *Учебный план, 2-я лекция*

Что касается рисования и **геометрии**, о них можно справиться в материалах, приводимых нами по 4-му классу. Там в подробностях показано, что во 2-м и 3-м классах следует заниматься развитием пространственного созерцания, например воспитывать чувство симметрии и подобия.

Третий класс:

В *Лекциях по учебному плану* мы читаем:

«В 3-м классе со все увеличивающимися числами продолжается работа (уже в приложении к некоторым простым вещам из повседневной жизни) с четырьмя арифметическими действиями». *Учебный план, 2-я лекция*

Сравните также: *Торки, 1924, 7-я лекция.*

«Вошло в обычное дело начинать в 3-м классе **письменные вычисления**; сравните с тем, что указано в отношении 2-го класса. В отношении **рисования и геометрии** можно справиться в материалах, приводимых нами по 4-му классу». — Сравните также: *Торки, 1924, 7-я лекция.*

Четвертый класс:

«В 4-м классе продолжается то, чем занимались в первых трех классах. Однако теперь нам следует **переходить к дробям**, а именно

к десятичным дробям». *Учебный план, 2-я лекция*

В отношении введения десятичных дробей следует особо посмотреть *14-ю лекцию* педагогического курса в *Базеле*.

Что касается геометрии, то с ней имеется одно затруднение: в *10-й лекции Методико-дидактического курса* ясно говорится о ее связи с этапом жизни между 9-м и 12-м годами:

«В этом возрасте мы можем переходить к геометрии, **если то, что должно развиться в геометрию, ребенок уже воспринял в себя благодаря рисованию**. В форме рисунка мы можем дать детям треугольник, квадрат, круг и линию. Мы вводим геометрические формы, когда рисуем, и затем говорим: «Это треугольник, это квадрат». **Однако собственно геометрию, когда мы отыскиваем связи между формами, мы начинаем давать около 9-го года жизни**».

В конце только что цитированной *10-й лекции Методико-дидактического курса* говорится:

«Геометрия предоставляет вам чрезвычайно благоприятную возможность связать наглядное преподавание с учебным материалом самой геометрии».

После этого дано построенное всецело на принципах наглядности доказательство теоремы Пифагора; сформулированное для особого случая **равнобедренного прямоугольного треугольника**, оно, однако, может быть расширено и сделано применимым к любому прямоугольному треугольнику. В связи с этим Штейнер сказал тогда:

«Вы можете **вести геометрию в форме наглядного преподавания**. Весьма важно (я уже испробовал это), преподавая теорему Пифагора, стараться сделать ее наглядной для ребенка после 9 лет. Выводите теорему Пифагора непосредственно из фрагментов квадрата, построенного на гипотенузе. Самое большее за 7-8 часов вы можете сообщить ребенку все, что необходимо по геометрии, чтобы обратиться к теореме Пифагора, известным «пифагоровым штанам». **Если первые основы геометрии вводить таким наглядным образом, это будет чрезвычайно экономным способом достижения**

целей. Вы сэкономите много времени. Кроме того, вы сэкономите в ребенке нечто чрезвычайно важное, отсутствие чего разрушительно действует на преподавание. Не нужно разъяснять ребенку абстрактный ход мысли для того, чтобы он мог понять теорему Пифагора, давайте ему конкретные мысли, переходя от простого к сложному». *Метод.-дидакт., 10-я лекция*

О теореме Пифагора смотрите также: *Общее учение о человеке, 14-я лекция*

Еще в *Лекциях по учебному плану* в отношении 6-го класса говорится следующее:

«Итак, до 6-го класса мы получали геометрические формы — круг, треугольник, — занимаясь рисованием **сначала в целях обучения письму.** Затем мы постепенно перешли к более сложным формам, которыми мы занимались уже **ради них самих,** ради рисования, а также на занятиях **живописью.** Преподавая рисование и живопись в 4-м классе, мы учим тому, что такое круг, эллипс и т.д. И продолжаем дальше, переходя к пластическим формам, пользуясь пластилином, когда его можно достать. Когда его нет, можно воспользоваться чем угодно, даже грязью с улицы, ничего страшного, если мы задались целью привести детей к созерцанию форм, к чувству формы. То, чему таким образом дети научились в искусстве, перенимает теперь математика, **геометрия.** Мы переходим к тому, чтобы **геометрически** объяснить детям, что такое треугольник, квадрат, круг и т.д. Само пространственное постижение этих форм достигается благодаря рисованию. **К тому, чему дети научились рисуя, мы подходим теперь, в 6-м классе, уже с геометрическими понятиями.** *Учебный план, 2-я лекция*

На первый взгляд мы имеем дело с противоречием между вышеприведенной цитатой из *Методико-дидактического курса* о присоединении геометрии к рисованию «около 9-го года» и только что процитированным местом из *Лекций по учебному плану*, где говорится об осуществляемом в 6-м классе переходе от того, чему дети выучились на рисовании, к геометрическим понятиям.

Чтобы достичь ясности, привлечем для сравнения другие места, прежде всего из *13-й лекции Базельского курса для учителей от 1920 года:*

«Тот, кто приобрел самостоятельный опыт в области геометрии, действительно может почувствовать, как из сферы покоящегося она стремится перейти в сферу живого».

Далее показано, как можно воспользоваться теоремой о сумме углов в треугольнике, чтобы «создать представление о подвижном в себе самом треугольнике», а после читаем следующее:

«Это могло бы послужить нам прекрасным подспорьем для развития у ребенка конкретного восприятия пространства. Также для того, чтобы вынести суждение по поводу пространственного отношения существ друг к другу, необходимо принять во внимание их внутреннюю природу. Чтобы научить детей верно и живо воспринимать такие отношения, мы **развиваем** у них **чувство пространства посредством подвижных игр,** предлагая им обегать геометрические фигуры. Чрезвычайно важен переход к фиксации воспринятого таким образом. Для развития чувства пространства очень полезно рассматривать тени, отбрасываемые телами различной кривизны на различные кривые поверхности, а затем постараться понять, почему получается именно такая, а не иная тень. Можно даже утверждать: если ребенок научится понимать, почему при известных обстоятельствах шар отбрасывает эллиптическую тень (а это может уже понять ребенок 9 лет), то такое переживание поверхностей в пространстве окажет колоссальное влияние на внутреннюю подвижность чувства и представлений у ребенка. Поэтому развитие чувства пространства в школе необходимо». *Базель, 1920, 13-я лекция*

Здесь сравнительно сложные задачи на пространственное мышление адресуются весьма раннему возрасту, в котором, разумеется, не может быть и речи о последовательных доказательствах, исходящих из аксиом, по методу Эвклида, можно говорить лишь о понимании, опирающемся на чувство пространства.

Нечто иное находим мы в *12-й лекции Дорнахского рождественского курса 1921/22 года.* Здесь, после замечаний о стадиях возрастного периода от смены зубов до наступления половой зрелости и о необходимости вести преподавание в соответствии с этими стадиями, говорится следующее:

«Гораздо важнее учителю освоиться с такими вещами, нежели дать ему в руки готовый план с указанием целей. Тогда он наполнит определенные этапы развития соответствующим содержанием. С помощью искусства и художественного подхода, работая с детьми до 9-10 лет, он к тому **образному** формообразующему началу, в котором принимает участие человек, прибавит — не пренебрегая образным — **описательное**».

Далее говорится о других предметах, которые изучаются в этом возрасте, после чего вновь — о разделении преподавания на образное и описательное:

«Когда ребенок достигает 12-летнего возраста, к образам и описаниям добавляется **объяснение, рассмотрение причин и следствий**, то есть то, что требует умственного напряжения. Ребенок созревает для него между 11-м и 12-м годами. Однако занятия **математикой** в ее различных областях велись с **самого начала**. Математика, введение ребенка в арифметику и геометрию сопряжены с совершенно особыми трудностями преподавания и воспитания. Ведь на самом деле математические реалии, которые, в их простейшей форме, даются ребенку **до 9-го года** (при правильном подходе в этой области ребенок в состоянии постичь очень многое), впоследствии, на протяжении всех школьных лет, все усложняются; **поначалу они формируются чисто художественно, с помощью различных приемов арифметика и геометрия преподаются в образной форме, а между 9-м и 10-м годами совершается переход к описаниям**. Ребенок должен научиться описательно рассматривать угол, треугольник, четырехугольник и пр. **К доказательствам следует переходить только в возрасте около 12 лет**». *Дорнах, 1921/22, 12-я лекция*

В курсе *Илкли, 1923*, в *10-й лекции*, можно прочитать:

«Особое положение в обучении и воспитании занимают счет, арифметика и геометрия, то есть математика».

Затем, после замечаний относительно сверхчувственных членов человеческого существа и особого влияния, которое оказывает преподавание на различные члены существа ребенка, читаем:

«То, что я вчера говорил о ботанике, о письме и чтении, —

полностью обращено к физическому и эфирному телам. Мы еще будем говорить о преподавании истории, как уже говорили о преподавании учения о животных и учения о человеке. Оно обращено к тому, что выступает из физического и эфирного тел во время сна. **Арифметика и геометрия относятся и к тому и к другому**. Такова их особенность. Поэтому для преподавания и воспитания арифметика и геометрия, так сказать, подобны хамелеону: по своей природе они соответствуют целостному человеку. **И если в случае учения о животных и ботаники следует обращать внимание на то, чтобы они преподавались в определенной форме и в совершенно определенном возрасте, то арифметикой и геометрией занимаются в течение всего детства, внося соответствующие изменения в зависимости от изменения присущих возрасту особенностей**».

После объяснений относительно того, что происходит во сне с воспринятым во время обучения, говорится:

«Когда мы спим, мы не находимся в нашем физическом и эфирном телах, однако они продолжают дальше считать, продолжают сверхчувственно чертить геометрические фигуры, доводят их до совершенства. Если это нам известно и мы на этом строим преподавание, то в результате мы достигаем колоссальной живости всего существа человека. Поэтому нельзя в геометрии начинать с тех абстракций, с тех интеллектуальных построений, с которых начинают обычно. **Необходимо начинать не с внешнего рассмотрения, а с внутреннего созерцания** — например, пробудить в ребенке внутреннее чувство симметрии. **Это можно начинать уже с самыми маленькими детьми**».

Далее даны указания по поводу соответствующих заданий по рисованию. Они напоминают то, что было сказано на *4-м семинаре*. Затем говорится о том, как работа над такими заданиями продолжается во сне. После чего мы читаем:

«Такое бессознательное движение эфирного, то есть формообразующего, достигается, если геометрию начинать не с треугольников и пр., к чему всегда примешивается интеллектуальное, но создавая наглядно представление о пространстве». *Илкли, 1923, 10-я лекция*

В последнем педагогическом курсе Рудольфа Штейнера, *Курсе Торки от 1924 года*, в 5-й лекции, можно найти замечания о преподавании геометрии, построенном на упражнениях по симметрии, в связи с чем говорится также о теореме Пифагора:

«**Теорема Пифагора** — это нечто такое, что действительно можно ставить себе как цель в преподавании геометрии. Возможно построить геометрию таким образом, чтобы ее венчала теорема Пифагора, гласящая, что квадрат гипотенузы прямоугольного треугольника равен сумме квадратов катетов. Если за это взяться по-настоящему, результаты будут колоссальные».

После демонстрации одного подходящего доказательства теоремы — того же самого, что мы находим *также и в семинаре*, говорится:

«С **11-12-летними детьми** в геометрии можно продвинуться настолько далеко, что вы сможете объяснить им теорему Пифагора при помощи такого вот сравнения площадей. Дети испытают необыкновенную радость, когда им удастся в этом убедиться, они станут усердными. Они захотят выполнять это снова и снова, особенно если вы дадите им задание кроить и склеивать. Только пара шалопаев-умников сразу все запомнят и смогут без труда все время проделывать то же самое всякий раз. Большинство же разумных детей будут кроить всякий раз заново и погружаться в сомнения — пока не сообразят, как оно должно быть на самом деле. Это соответствует тому, что чудесно заключено в теореме Пифагора, тому чудесному, с которым не следует расставаться». *Торки, 1924, 5-я лекция*

Попробуем упорядочить эти многообразные указания:

1) Арифметикой и геометрией следует заниматься на протяжении всего детского возраста, внося соответствующие возрастным этапам изменения. *Илкли, 1923*

2) Характер преподавания математики (геометрии) определяется этапами развития ребенка, соответствующими 9-му и 11-му годам жизни: **художественно-образное, описывающее, объясняющее и доказывающее**. *Дорнах, 1921/22*

3) **На доказательствах** геометрию можно строить лишь после 11-12-го года жизни. *Учебный план и Дорнах, 1921/22*

4) Однако **до этого** должны проводиться **обстоятельные занятия** геометрическими построениями. Занятия этими планиметрическими и стереометрическими построениями осуществляются в два этапа: **художественно-образный** — до 9-го года и **описательный** — до 11-го или 12-го года. *Дорнах, 1921/22*. На первом этапе (помимо упражнений, служащих для подготовки к письму) выполняются художественные упражнения по симметрии, на втором происходит переход к обычным геометрическим построениям, а с ними — к циркулю и линейке. При этом важно помнить указание Рудольфа Штейнера, что в 6-м классе детям следует заниматься **минералогией** — «с использованием геометрических форм».

5) *Методико-дидактический курс* относит переход от художественно-образного этапа к описательному этапу уже к возрасту около 9 лет, в то время как *Лекции по учебному плану и Дорнахский курс 1921/22 года* допускают начинать описательную геометрию только после 9-ти лет.

Из совокупности этих указаний можно установить следующее распределение целей в преподавании элементарной геометрии:

Цели преподавания геометрии

1-й класс:	рисование с целью обучения письму
2-й и 3-й классы:	рисование простых и более сложных форм, вне связи с предметами, с целью воспитания пространственного сознания, способного к «формообразованию» (симметрия и т.п.).
4-й и 5-й классы:	знакомство с геометрическими фигурами через рисунок, описание их свойств (треугольник, квадрат, круг, эллипс и т.д.) до теоре-

мы Пифагора, по крайней мере для случая равнобедренного прямоугольного треугольника.

С 6-го по 8-й класс:

все, что до сих пор проходило в изобразительной и описательной форме, должно теперь преподаваться геометрически доказательно. (В то же время на занятиях черчением изучаются основы учения о проекциях и тенях.)

Помимо рисования с целью обучения письму проводится три цикла обучения, каждый из которых представляет собой замкнутое целое:

1-й цикл: до 9-летнего возраста дети в процессе рисования, живописи, лепки занимаются свободным художественным построением форм, не связанных с предметными мотивами.

2-й цикл: не позже 9 лет начинается первый собственно геометрический цикл, охватывающий обычные геометрические реалии и раскрывающий их свойства, что, однако, не должно выходить за рамки чисто внутреннего созерцания. Цель цикла — теорема Пифагора.

3-й цикл: только в этом цикле, который начинается на 11-м или 12-м году, осуществляется переход к строгому построению математического знания, и все, с чем дети до сих пор знакомились посредством простого рассмотрения, должно быть проработано по элементам.

С точки зрения Рудольфа Штейнера, «созерцательное рассмотрение» — это также подлинная геометрия. «Созерцательное» доказательство теоремы Пифагора он рекомендует проводить уже в возрасте между 9-м и 11-12-м годами. Очевидно, об этом методе преподавания геометрии и идет речь в *Методико-дидактическом курсе*, согласно которому геометрия как таковая должна начинаться после 9 лет. Однако в *Лекциях по учебному плану*, когда речь заходит о доказательной геометрии, говорится, что то, чему дети

научились рисуя, в 6-м классе закрепляется в геометрических понятиях. Таким образом, разрешается противоречие, которое на первый взгляд существует между *Методико-дидактическим курсом* и *Лекциями по учебному плану*, и открывается путь для дальнейшего рассмотрения учебных целей.

Еще о четвертом классе:

После того как в первых трех классах дети занимались рисованием как подготовкой к письму, а затем — рисованием и лепкой, работая над свободными от предметных мотивов формами, самое позднее в 4-м классе они переходят к черчению простейших геометрических форм и учатся описывать их свойства просто рассматривая их.

Пятый класс:

В *Лекциях по учебному плану* говорится:

«Далее, в 5-м классе мы собираемся продолжать заниматься **дробями** и десятичными дробями, вообще — научить детей всему, что позволит им свободно обращаться с целыми числами, обычными и десятичными дробями». *Учебный план, 2-я лекция*

Добавим, что в **геометрии** продолжается и поднимается на более высокий уровень рассмотрение и описание геометрических построений.

Шестой класс:

Во 2-й из *Лекций по учебному плану* читаем:

«В 6-м классе мы переходим к исчислению процентов, к арифметике, связанной с учетом ценных бумаг, и простейшему погашению вексельного счета, начиная, таким образом, алгебру».

На 13-м семинарском занятии также обсуждалось, как от исчисления процентов может быть осуществлен переход к алгебре.

Геометрия начинает строиться на доказательствах и доводится

приблизительно до признаков равенства треугольников. При этом используются понятия, полученные при рисовании геометрических форм еще в предыдущие годы, они должны быть дополнительно разъяснены и расширены; в особенности же должно быть введено понятие геометрического места.

В отношении элементов бухгалтерского учета, который должен начинаться в 6-м классе, в 14-й лекции Методико-дидактического курса мы читаем следующее:

Еще о шестом классе:

«То, что может быть названо способностью суждения и на что мы можем опираться как на рассудочное, интеллектуальное понимание, становится актуальным в последних классах неполной средней школы. Поэтому именно в 12-летнем возрасте, когда начинается активное развитие способности рассудочного понимания, мы привносим нечто такое, для чего необходим определенный инстинкт, который, однако, в это время уже управляется способностью суждения. Такие сумеречные инстинкты души мы должны преодолеть с помощью способности суждения. В этом возрасте следует уделить внимание тому, что в человеке имеется инстинкт к получению дивидендов, к барышничеству, к тому, чтобы выгадать на учетном проценте, и пр. Но голос рассудка должен звучать громче. Поэтому именно на этот возраст мы должны отнести знакомство с коммерческими расчетами, с соотношением между товарооборотом и достатком и т.д.». *Метод.-дидакт., 14-я лекция*

Седьмой класс:

Из Лекций по учебному плану:

«В 7-м классе мы должны перейти к возведению в степень и извлечению корней, а также к операциям с отрицательными числами. Но прежде всего следует познакомить учащихся с уравнениями и их применением в практических областях жизни».

В данной связи обратимся также к 14-му семинарскому занятию.

Геометрия продолжает строиться на основе доказательств. В

качестве объектов рассмотрения можно взять круг, четырехугольник и многоугольник. Продолжается работа над понятием **геометрического места**, с его помощью геометрические фигуры теряют жесткость, делаются подвижными.

Восьмой класс:

В Лекциях по учебному плану говорится:

«В 8-м классе продолжается знакомство с учением об уравнениях, которое дается в той мере, в какой его способны усвоить дети. Добавляется вычисление площадей фигур и поверхностей, продолжается работа над понятием геометрического места». *Учебный план, 2-я лекция*

Что касается геометрического места, см. также 14-е семинарское занятие и материалы конференции от 22.9.20.

Помимо упоминающегося в Лекциях по учебному плану вычисления площадей поверхностей следует также заниматься **вычислением** элементарных **объемов**, а понятие геометрического места должно быть применено к эллипсу, гиперболе и **кривым Кассини**. См. также 13-е семинарское занятие. Следует продолжать практиковаться в возведении в степень, в извлечении корней и решении уравнений со **многими неизвестными**.

Что до результатов преподавания математики, то вплоть до настоящего времени имеет значение то, что многие классные учителя не настолько в ней сильны, чтобы на деле выполнить поставленные Рудольфом Штейнером требования. В особенности это относится к геометрии — уже самые ходовые ее реалии многим из учителей чужды; они не испытывали любви к этому предмету в свои школьные годы. К тому же на место таких общепринятых реалий ставится что-то совершенно иное, причем иное в «квадрате». Во-первых, рисование фигур, которые должны подвергаться преобразованиям, причем преобразования совершаются чисто внутренним образом и никак не связаны с формами предметов и наблюдаемыми процессами. Следующий этап — переход к «абстрактным» геометрическим фигурам, свойства и закономерности преобразований которых должны устанавливаться посредством

чистого созерцания, и работать при этом приходится механическими инструментами, линейкой и циркулем. В завершение должна быть преподана «настоящая», построенная на доказательствах геометрия! Тут перед нами стоит чрезвычайно важная задача: вполне конкретно разработать совершенно новое введение в геометрию. 14 февраля 1923 года Штейнер говорил о том, что необходим учебник геометрии.

Начиная с 9-го класса, характер преподавания геометрии кардинально меняется. Теперь оно переходит в руки математика, который всякий раз обнаруживает, что элементарные геометрические представления, на которые он должен опираться, совершенно чужды учащимся, пришедшим от классного учителя.

На открытии 9-го класса 22 сентября 1920 года Штейнер спросил учителя математики о том, каким образом он занимался возведением в степень и извлечением корня в бывшем 8-м классе, в особенности же он интересовался вычислением квадратных и кубических степеней и корней. Затем он сказал:

Девятый класс:

«Нам следует заниматься этими вещами в основном не потому, что они нам понадобятся впоследствии. Главное — нам необходимо практиковаться в определенных формах мышления. Человек упражняется в особых формах мышления при возведении в куб и квадрат, при извлечении корня. При этом он абстрагируется от конкретности, он берет числа и соединяет, группирует их по-новому, таким образом глубоко проникая в числовые соотношения. Это настолько развивает в мыслительном отношении, что заниматься этим необходимо. Кроме того, необходимы практические вычисления. Например, мне кажется правильным, если вы будете производить с учащимися... такие вычисления, как **практическое определение объема**. Я спросил бы у детей: поместится ли данное количество воды в сосуде, образованном цилиндром и конусом? Каково количество воды, которую можно влить в сосуд, диаметр дна которого равен половине диаметра дна другого сосуда? Затем я бы присоединил сюда приближенные вычисления — чтобы дети получили понятие также и об этой области. Для начала я бы научил детей работать нивелиром и находить **среднюю величину** для какой-нибудь практической цели, например при взвешивании

на аптечных весах. Далее нужно продолжать то, что связано с вычислениями в области **банковского дела**. А в геометрии — начинать с вычисления объемов тел, а потом я бы посоветовал перейти к первым элементам начертательной геометрии». 22.9.20

При утверждении учебного плана для 10-го класса год спустя обсуждались также некоторые подробности, имеющие значение для 9-го класса. Тот же учитель рассказал, как он давал в 9-м классе учебный материал, после чего Рудольф Штейнер заметил:

Еще о девятом классе:

«Можно ввести понятие числа π . Если вводится π , то это означает, что учащимся тут же должна быть преподана вся теория. Они могут знать число π с точностью до одного знака после запятой». 17.6.21

Когда в ответ на вопрос, с какими кривыми знакомы дети, учитель назвал эллипс, гиперболу и параболу, которые рассматривались в 8-м классе в связи с понятием геометрического места, Штейнер пояснил:

«Дети должны познакомиться с первыми элементами **тригонометрии**. Мне думается, это можно включить в программу. Далее — **начертательная геометрия**»

После учитель сообщил, что учащиеся настолько ориентируются в изображении пересекающихся плоскостей и поверхностей, что могут сделать чертеж двух пересекающихся в пространстве треугольников и найти точку пересечения прямой и плоскости. Тогда Штейнер сказал:

«Возможно, в этом нет необходимости. Следовало бы... исходить из проекций, ортогональных проекций: точка, прямая, представление плоскости — плоскости как таковой, а не плоскости в виде треугольника».

Учебная задача 9-го класса в области начертательной геометрии описана здесь полнее, чем годом раньше, в 1920 году; она оказалась легче того, что наметил сам учитель.

Непосредственно вслед за этим Штейнер сказал то, что относится, очевидно, уже к 10-му классу.

Десятый класс:

«Сюда должно быть присоединено» — то есть к рассмотрению плоскости как таковой — «учение о плоскостях и сечениях двух плоскостей. А за этим должны следовать первые элементы проективной геометрии. Прежде всего детям должно быть дано понятие о принципе двойственности. Речь идет о самом элементарном».

На замечание того же учителя о том, что для тригонометрии необходимы логарифмы, Штейнер ответил (это было как раз перед открытием 10-го класса), очевидно возвращаясь к 9-му классу:

Еще о девятом классе:

«А что, они еще не знакомы с понятием логарифма? Разумеется, оно должно быть рассмотрено. Это неотъемлемая часть. Вам понадобятся только основные понятия: синус, косинус, тангенс. Пара теорем, которые могут быть разобраны сами по себе, чтобы они начали понимать $\sin^2 a + \cos^2 a = 1$, причем это следует сделать как можно более наглядным».

Учитель математики заключил, что Рудольф Штейнер хотел бы, чтобы логарифмы проходились уже в 9-м классе, и спросил его об этом. Штейнер уточнил:

«Достаточно продвинуться настолько, чтобы учащиеся могли выполнять элементарные логарифмические вычисления». 17.6.21

В том же учебном году, в начале которого были даны эти указания, 11 сентября 1921 года, Рудольф Штейнер сказал:

Еще о десятом классе:

«Если из проективной геометрии вы возьмете самые элементарные понятия вплоть до закона двойственности, изумите детей и сможете пробудить у них интерес к построению некоторых фигур, то можно будет считать, что вы достигли всего, чего вам следовало достичь». 11.9.21

При открытии 11-го класса в 1922 году была поставлена следующая цель в области математики:

Одиннадцатый класс (1922):

«Возможно более глубоко рассмотреть тригонометрию и аналитическую геометрию. В начертательной геометрии следует продвигаться настолько, чтобы дети поняли и могли начертить пересечение конуса с цилиндром». 21.6.22

Своеобразную метаморфозу претерпело это указание год спустя, когда 31 июля 1923 года Штейнер так ответил на вопрос учителя математики относительно учебного плана по алгебре:

Еще об одиннадцатом классе (1923):

«Ранее я предложил взять материал в таком объеме, чтобы было достигнуто понимание теоремы косинусов и ее приложений. Это и есть средоточие учебного плана. Здесь много алгебры, теория рядов, функции и пр. Данный учебный план можно сохранить и давать учащимся задания, при выполнении которых они должны будут всесторонне овладеть теоремой косинусов». 31.7.23

Третья формулировка учебного плана для 11-го класса дана 30 апреля 1924 года:

Еще об одиннадцатом классе (1924):

«11-й класс: сечения и пересечения поверхностей, построение теней, Диофантовы уравнения, аналитическая геометрия вплоть до конических сечений. В тригонометрии 11-й класс должен внутренне понять функции, прежде всего в связи с синусом и косинусом. Исходить при этом следует, конечно же, из геометрии». 30.4.24

Последняя фраза выглядит несколько выпадающей из контекста. Сказана она была потому, что непосредственно перед этим Штейнер, обсуждая учебные задачи 12-го класса, отклонил переход к дифференциальному исчислению посредством геометрических рассуждений. Поэтому, говоря о тригонометрии, он подчеркнул, что исходить следует именно из геометрических рассуждений.

Рудольф Штейнер оставил также два плана по преподаванию математики в 12-м классе: от 1923 года — для того 12-го класса, который сразу же держал экзамены, и от 1924 года — для последующих 12-х классов, которые учились еще год в подготовительном 13-м классе. Ни в какой другой дисциплине разница между этими двумя учебными планами не была столь большой, как в математике. Для нас важно не то, какие цели Штейнер поставил в 1923 году, исходя из государственных учебных планов, но то, в какой мере здесь проявляется идеальная цель, стоящая перед чисто вальдорфским 12-м классом.

Двенадцатый класс (1923):

«Желательно, чтобы именно в этом возрасте (приблизительно 18 лет) учащиеся достигли достаточно высокого уровня понимания художественно-исторического подхода и познакомились со спиритуальным подходом (без сообщения им «антропософской догматики») в литературе, истории искусства и истории». 25.4.23

При формулировании учебного плана в 1923 году примерные цели для различных дисциплин были определены с такой спиритуальной конкретностью, которой уже не было во время второго обсуждения учебного плана 12-го класса в 1924 году. В связи с математикой было сказано следующее:

Еще о двенадцатом классе (1923):

«Невозможно давать **учение о пространстве** в том виде, как я изложил его в новом курсе для учителей в Дорнахе*, говорить о трех измерениях: верх-низ, лево-право, впереди-сзади. Отсюда такие затруднения в распространении антропософских истин вообще. Видите ли, на такие вещи теперь вообще публики не отыскать, а по большому счету она должна была бы отыскаться. И вот что следовало бы рассмотреть: все имеющее отношение к воле действует внутри земной сферы трехмерным образом. Все эмоционально-чувственное действует не трехмерно, а двухмерно. Такой процесс хотя и можно было бы представить изображенным на расположенной вдоль оси симметрии человека плоскости, но ограничиваться этим не следует. Данная плоскость повсюду двух-

*Дорнах 1923, 1-я лекция. — Прим. сост.

мерна. Мышление же приводит к одномерности, а я — к нульмерности. Таким образом достигается значительная ясность. Вот я вас и спрашиваю: как можно об этом читать лекции, хотя все это — вещи элементарные? На это просто нет слушателей». 25.4.23.

Теперь приведем выдержку из учебного плана для 12-го класса от 30 апреля 1924 года. В этом классе преподавание, начиная с 7-го года обучения, осуществлялось согласно учебному плану вальдорфской школы и поэтому учащиеся познакомились здесь с комплексными числами вплоть до теоремы Муавра, а затем — с диафантовыми уравнениями и комбинаторикой.

Двенадцатый класс (1924):

«Опыт прошлогоднего преподавания в 12-м классе показал, что на самом деле так делать нельзя. Такие вещи — нечто чудовищное для человеческой души*».

«В возможно более ясной форме пройти сферическую геометрию и начала аналитической геометрии. В начертательной геометрии — перспектива Кавалье. Учащиеся должны быть в состоянии начертить сложный план дома, вместе с интерьером, в перспективе Кавалье. В алгебре нужно пройти самые азы дифференциального и интегрального исчисления. Нет необходимости доводить детей до нахождения максимумов и минимумов. Это относится уже к высшей школе. Вполне необходимо усвоить лишь сами понятия дифференциала и интеграла».

Эти указания Штейнер разъяснил так:

«Сферическую тригонометрию и ее приложения к астрономии и высшей геодезии следует рассматривать соответствующим возрасту образом и брать в общем и целом. Аналитическая геометрия используется для того, чтобы... наглядно показать, как формы выражаются в уравнениях. В итоге учащиеся должны быть в состоянии понять, как выглядит та или иная кривая или поверхность, например:

$$x^{2/3} + y^{2/3} + z^{2/3} = a$$

Это дает нам астероиду... Очень важно достичь ясности в связи с уравнениями, чтобы учащимся было понятно все, что в них

*Имеются в виду экзамены на аттестат зрелости после 12-го класса. — Прим. сост.

заклучено. Они должны уметь, взяв начерченную на плоскости или в трехмерном пространстве кривую либо объемное тело, подобрать соответствующее уравнение; хотя, разумеется, не требуется, чтобы уравнение сошлось до запятой: необходимо, чтобы учащиеся приобрели представление о самом смысле уравнений.

Я не считаю полезным для общего математического образования, когда дифференциальное и интегральное исчисление выводят из геометрии. Действовать нужно алгебраически. Я исходил бы из дифференциального исчисления, то есть из $\frac{\Delta y}{\Delta x}$, беря это как отношение, и через постоянное уменьшение делимого и делителя, через число пришел бы к тому, чтобы вывести производные. Я не стал бы исходить из отношения непрерывностей, поскольку через него не может быть получено понятие о производных. Я бы исходил не из дифференциала, но из отношения дифференциалов. Если же вы отталкиваетесь от последовательностей, то прийти к геометрии можно только от задачи о касательной (как секущая переходит в касательную). Можно всю производную рассматривать чисто числовым, арифметическим образом и отсюда осуществить переход к геометрии, чтобы учащиеся получили представление о том, что геометрический подход можно использовать для иллюстрации числовых отношений. Затем, посредством обращения, вы получаете интеграл. Тогда у вас появляется возможность исходить не из той посылки, что исчисление — это своего рода фиксация геометрии, но, наоборот, из того, что геометрия — это иллюстрация к исчислению. Аналогично следовало бы поступать и в других случаях, например рассматривать положительные и отрицательные числа не как что-то изолированное. Числовой ряд надо брать вот как: $5 - 1, 5 - 2, 5 - 3, 5 - 4, 5 - 5, 5 - 6$, — а теперь у меня недостача, потому что не хватает единицы, и поэтому я пишу -1 . Выделить недостачу, не прибегая к числовой оси. В этом случае мы остаемся в пределах чисел как таковых. Отрицательное число — это недостающее множество, недостаток в уменьшаемом. Гораздо больше внутренней активности! Таким образом создается возможность развить у учащегося намного более реальные способности, нежели в том случае, когда все выводится только из геометрии».

На вопрос учителя математики о том, с чего следует начинать, Штейнер ответил:

«Поскольку класс дошел уже до сферической тригонометрии, следует переходить к развитию понятия сферы, — качественно, не

бросаясь сразу в расчеты. Вместо чертежей на плоскости, делать чертежи на шаре, чтобы учащиеся получили понятие о сферическом треугольнике. Это должно быть наглядно. Затем обратить внимание детей на то, что сумма углов не равна 180° , что она больше. Это понятие нужно до них как следует донести — лежащий на сфере треугольник с криволинейными сторонами. Потом уже приниматься за расчеты. В тригонометрии исчисление является интерпретацией сферы. Было бы желательно, чтобы вы рассматривали сферу исходя не из центра шара, но от кривизны поверхности, чтобы вы могли в процессе обсуждения перейти к наиболее общим понятиям: например, к кривизне и к тому, как фигура, являющаяся на шаре сферическим треугольником, будет выглядеть на эллипсоиде, и как он будет выглядеть на параболоиде вращения — таком, который не замкнут с обоих концов, но открыт. Отталкивайтесь не от центра, но от кривизны поверхности — иначе вам не управиться с другими телами. Вы сами должны мыслить поверхностями, должны вырабатывать в себе представление: что буду я испытывать, «обходя» стороны сферического треугольника? что буду испытывать, «обходя» треугольник, соответствующий сферическому треугольнику на эллипсоиде? Можно было бы рассмотреть с учащимися, как это выглядит, если обычную теорему Пифагора применить к сферическому треугольнику. Квадраты, разумеется, здесь брать нельзя. Так мы способствуем общему развитию, иначе же развивается только рассудок. Перестановки, сочетания — все это уже пройдено». — Этот учитель уже в 11-м классе давал комбинаторику. — «Если будет время, пройти основы теории вероятностей, например вероятность продолжительности жизни человека». 30.4.24.

В отношении перспективы Кавалье имеется еще такое замечание от 2 июня 1924 года:

«Перспектива Кавалье — реалистическая. В ней мы видим все маленькими кусочками. В перспективе Кавалье следует использовать все возможности. Архитектоника — это то, что предназначено для перспективы Кавалье. Архитравы первого «Гетеанума» были выполнены в перспективе Кавалье, это было похоже на то, как бывает, когда стены комнаты осматривают обходя их по кругу.

Я бы еще высказал пожелание, чтобы учащиеся рисовали все конструкции, например конические сечения, также и от руки. А собственно точное черчение следует выполнять с циркулем и линейкой».

ЗНАКОМСТВО С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

С 1-го по 3-й класс — 10 недель на главном уроке.

В *Дорнахском рождественском курсе для учителей в 1921/22 году*, в 10-й лекции, даны следующие указания по поводу предмета, называемого знакомством с окружающим миром (из него, начиная с 4-го класса, вырастают природоведение, история и география):

«Учитель должен обладать художественной жилкой, чтобы, воспитывая ребенка этого возраста, все вокруг него оживлять. Растения у него разговаривают, а животные — совершают моральные поступки. Учитель должен быть в состоянии все превратить в сказку, в басню, в легенду».

Показав, как этого делать не следует, Рудольф Штейнер продолжает:

«Было бы идеально, если бы учитель был настолько хорошо подготовлен, чтобы у него в душе, как нечто, присущее ему лично, звучал его разговор с растением, чтобы сказка о Лилии и Розе была сочинена им самим и им же рассказана детям, чтобы разговор Солнца с Луной был его индивидуальным творчеством. Почему? Я попробую выразить это в образе. Если человек рассказывает детям то, что он почерпнул из книг, он говорит как «сухарь», хотя в других отношениях он человек живой; но с детьми он говорит так, что речь его звучит как речь человека засушенного. Это можно сравнить с тем, как если бы у него была не живая кожа, но пергаментная...

Но то, что человек сочинил сам, обладает потенцией роста, имеет в себе свежие жизненные силы, а это воздействует на ребенка. Поэтому потребность истолковать в сказках мир растений и животных, мир солнца и звезд должна жить в самом учителе... Воздействие на ребенка окажется благоприятным, если уже по тому, как учитель идет поутру в школу, можно будет видеть, сколь сильна в нем потребность свой рассказ (к сочинению которого он приложил все силы) донести до воспитанников! Дело еще и в том, что сочиненная им история отнюдь не готова до тех пор, пока он не закончит свой рассказ и не увидит перед собой довольные и освещенные радостью лица детей.

Все, что ребенок до 9-го года жизни узнает о растениях,

животных, минералах, о Солнце и Луне, о горах и реках, должно быть ему преподано именно в такой форме. Тогда он приходит к единению с миром. Мир и ребенок, ребенок и мир — это нечто единое в эти годы жизни». *Дорнах, 1921/22, 10-я лекция*

Далее следуют указания по отдельным классам. Они взяты из так называемых *Лекций по учебному плану*, в которых знакомство с окружающим миром рассматривается непосредственно вслед за письмом и чтением:

Первый класс:

«Что может побудить ребенка к размышлению, когда с ним будут говорить о том, что находится вокруг, в непосредственной близости, что впоследствии, в более упорядоченной форме, рассматривается в географии, в естествознании? Все это ребенку объясняется, делается доступным его пониманию, и опираются при этом на то, что ему знакомо, — на известных животных, известные растения, известный рельеф местности, на гору, реку, луг. В школе это называется краеведением. Речь идет о том, чтобы уже в первом классе пробудить ребенка по отношению к окружающему, пробудить его душу, чтобы он мог по-настоящему связать себя с миром».

Второй класс:

«Делая упор на вдумчивое описание окружающего мира, продолжаем то, что было начато в 1-м классе».

Третий класс:

«На этих занятиях мы в свободной форме обращаемся к нашему непосредственному окружению. Когда ребенку в 3-м классе исполняется 9 лет, он на уроках знакомства с окружающим миром может получить представление о том (я даю лишь примеры), как готовят раствор, который используется при строительстве и как удобряют поле, как его вспахивают, как выглядит рожь и как пшеница. Короче, ребенку в свободной форме предоставляется возможность познакомиться с тем из его непосредственного окружения, что он в состоянии понять». *Учебный план, 1-я лекция*

В 4-м классе знакомство с окружающим миром преобразуется в историю, географию, природоведение, к которым впоследствии присоединяются еще физика и химия.

ИСТОРИЯ

Начиная с четвертого класса, каждый учебный год — 6 недель на главном уроке.

О смысле преподавания истории в будущем в *Методико-дидактическом курсе 1919 года*, в 8-й лекции, говорится следующее:

«К изложению истории в форме последовательных рассказов о прошлом я бы переходил только по достижении учащимися 12-летнего возраста, когда у ребенка появляется способность внутренне переживать великие исторические процессы. Особенное значение это приобретет в будущем. Тогда все сильнее будет чувствоваться необходимость воспитывать в людях способность понимать исторические взаимосвязи; ведь до сих пор люди еще не пришли к пониманию истории как таковой. Они участвуют в экономической или государственной жизни, скорее вмонтированы в экономическую или государственную жизнь в качестве механических деталей, и отвечают ее требованиям и интересам. Они слегка осведомлены в «историях», касающихся правителей и войн (что на самом деле вовсе не является подлинной историей), и помнят даты: когда жил тот или иной правитель, в лучшем случае — какая-то историческая личность, и когда шла война.

В будущем особым предметом изучения должно стать культурное развитие человечества. Тогда материалом преподавания будут движущие историей импульсы, рассмотрение которых должно распределяться по учебному плану в соответствии с особенностями возраста».

Днем раньше, на 7-м семинарском занятии, такой подход к преподаванию истории был продемонстрирован на примере **крестовых походов**.

На 14-м семинарском занятии Рудольф Штейнер рекомендует для изучения методов культурно-исторического рассмотрения двух английских авторов: Бокля с его «Историей цивилизации» и «Историю Просвещения» Леки.

Также и в *Базельском курсе для учителей 1920 года* Штейнер говорил о том, как должно происходить преподавание истории. В

рассмотрении каждой исторической эпохи нужно исходить из того, что в ней сохранило жизненность и актуальность и в наши дни:

«Мы должны с полной ясностью сознавать, что существенным является в первую очередь то, что мы, люди, живущие теперь, все еще переживаем как «историю». Если мы просто так, абстрактно, станем давать детям историю Греции — даже детям гимназического возраста, — то это и будет абстрактным возвращением в более раннюю эпоху. Отсутствует конкретное обоснование того, зачем современность должна стремиться к пониманию античности. Однако все проясняется, если исходить из того, что внутри нас, современных людей, действуют непосредственные, живые силы греческой эпохи. И для начала мы должны сообщить детям представление об этом. Мы можем сделать это в различных областях».

Далее Штейнер рассматривает греческую эпоху под этим углом зрения и в качестве вступления говорит следующее:

«Все наиболее общие, универсальные представления, благодаря которым мы вообще живем как люди, — это, в сущности, наследие греческой эпохи. Также и определенным художественным восприятием, действующим в нашей душе и по сей день, мы обязаны непосредственно наследию греческой эпохи». *Базель, 1920, 12-я лекция*

Он поясняет это, рассматривая процессы познания, художественного восприятия и художественной деятельности, а также показывает, что во всем том, что было вложено греками в «сокровищницу человечества», еще нет ничего христианского.

Как следует представлять детям исторических персонажей на первом этапе преподавания истории, еще до 11-12-летнего возраста, разъясняется в так называемом *Дополнительном курсе 1921 года*:

«Если, например, не просто рассказывать ребенку о поступках Цезаря, но к тому же сделать Цезаря объектом его фантазии, нарисовать ему историческую ситуацию, то в своем воображении он создаст что-то вроде «туманной картины*», повествующей о

*Так во времена первых проекторов называли получаемые с их помощью изображения. — *Прим. сост.*

Цезаре; будет видеть, как тот идет, и следовать за ним. Если в своем воображении ребенок будет не повторять, но воссоздавать и после такого занятия пойдет на урок рукоделия, — то вы можете быть абсолютно уверены в том, что он станет вязать лучше, чем вязал бы без Цезаря». *Штутгарт, 1921, 1-я лекция*

Во 2-й лекции того же курса речь снова идет об образной трактовке исторических фигур и процессов:

«Чрезвычайно важно, чтобы мы, преподавая детям историю, мобилизовали все возможности нашего темперамента и отдавали этому все силы нашей души. Для развития объективности (она развивается в последующий период жизни) у ребенка еще достаточно времени впереди. Но если, рассказывая ребенку о Бруте и Цезаре, вы больше думали об объективности и не сделали наглядно-ощутимым различие между Брутом и Цезарем, — значит вы плохо преподали историю. Разумеется, нужно держать себя в руках (то есть не следует перевозбуждаться и бушевать), но при изложении предмета необходимо дать почувствовать тонкий привкус симпатии и антипатии по отношению к Бруту и Цезарю, и ребенок также должен испытывать разные чувства по поводу того, что ему преподают. Историю, географию, геологию и т.д. нужно преподавать с подлинным чувством. Особенно интересно, что, ведя геологию, преподаватель проявляет глубочайшее сочувствие к находящимся под землей минералам. В связи с этим можно было бы посоветовать каждому педагогу со вниманием и сочувствием прочесть гетевское «**Рассуждение о граните**», чтобы увидеть, как личность, не только способная отождествить себя с жизнью представлений, но всем своим существом соединяющаяся с природой, по-человечески связывает себя с древним праотцом — блистающим святыми сединами гранитом. Разумеется, это должно быть распространено и на другие области». *Штутгарт, 1921, 2-я лекция*

Уже на 14-м семинарском занятии было показано, как можно на уроках истории сообщить детям конкретное представление об **исторических временных взаимосвязях**. К этому вопросу Рудольф Штейнер возвращается в 3-й лекции *Дополнительного курса 1921 года*:

«Если в преподавании истории мы ограничиваемся одними образами, мы слишком мало внимания уделяем фактору времени. Например, рассказывая ребенку о Карле Великом так, как если бы это был его дед, который еще жив, я просто собою ребенка с толку. Я постоянно должен указывать, как далеко отстоит от нас Карл Великий во времени. Можно сказать ему: «Представь себе: ты держишь своего отца за руку». Ему это легко себе представить. Затем я уточню, сколько лет его отцу, и скажу: «А теперь представь, что твой отец держит за руку своего отца, а тот — своего». Таким образом мы с ним отступим приблизительно на 60 лет назад. От деда перейду дальше и скажу: «Представь себе: вот они стоят, тридцать, один за другим». Поставив перед его внутренним взором этот ряд, я поясню: «Тридцатым здесь мог бы быть Карл Великий». Так ребенок получит чувство удаленности во времени. Это важно для правильного преподавания истории. Историческое живет преимущественно в представлении о времени, в его созерцании».

В этом месте много говорится также об отрицательных последствиях неправильного преподавания истории для внутреннего мира человека.

В той же 3-й лекции *Дополнительного курса*, несколько ранее, Рудольф Штейнер говорит о **методике преподавания истории**:

«Обучая ребенка истории, я рассказываю ему не просто о фактах — они более или менее забываются. Я должен искусно вести дело так, чтобы были представлены жизненные процессы. Этого я могу достигнуть следующим образом: сегодня я рассказываю детям просто факты, внешние факты в связи со временем и пространством. Они захватывают всего человека, как бывает в тех случаях, когда действуют пространственные представления. Следует заботиться о том, чтобы представления были пространственными, чтобы то, что я рассказываю, непрерывно стояло перед мысленным взором; представление во времени также должно иметь место. Затем я добавляю некоторые сведения о личностях, но еще не рассказываю о них по-настоящему, а только начинаю их характеризовать. Так я возвращаюсь к тому, с чего начал, но теперь я это отчасти характеризую. После того, как пройдены таких два этапа (на первом из них я задействовал всего человека, а на втором, характеризуя, задействовал ритмического человека), я отпускаю

ребенка. Утром я снова с ним встречаюсь. Он приносит — в своей голове — духовные "фотоснимки" того, что мы прошли накануне. Теперь я обращаюсь к рассмотрению; рассматриваю, например, был ли Митридат или Алкивиад порядочным человеком. Таким образом, в первый день я должен объективно характеризовать, а во второй — выносить суждения, рассматривать. Я добиваюсь того, чтобы три составные части трехчленного человека правильным образом друг с другом сочетались. Это показывает, чего можно добиться, если так расчленишь преподавание, чтобы оно соответствовало жизненным отношениям». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

В 11-й лекции *Дорнахского рождественского курса для учителей (1921/22)*, которая особенно важна для понимания развития мышления ребенка, говорится об особенностях преподавания после 12-го года жизни:

«Здесь мы достигаем момента, начиная с которого человек утверждает себя в мире в качестве физического существа, с присущей ему динамикой и механикой, и в таком качестве себя переживает. Теперь у нас открывается возможность приступить к занятиям элементарной физикой и химией, к изучению Земли с точки зрения химических и динамических процессов, к науке о минералах, минералогии. Преподавание минералогии, физики или химии детям в более раннем возрасте причиняет вред самой человеческой природе. А постижение так называемых исторических взаимосвязей, движущих импульсов в истории, в становлении общества, обзор истории в целом представляет собой полярность физике, минералогии. Для этого дети созревают только тогда, когда им исполняется 12 лет. То, что заложено в истории как идеи, как пронизывающие историческую жизнь и формирующие общество импульсы (хотя, опять-таки, за этим стоит нечто иное), — скелет истории; ее плотью, ее мускулами являются живые люди с их биографиями и конкретные исторические события. Поэтому на занятиях историей, к которым мы приступаем с детьми между 10-м и 12-м годами, мы как бы рисуем замкнутые в себе картины, формирующие чувства; мы рассказываем биографии, характеризуем отдельные события и не касаемся абстрактных импульсов, движущих историю. Мы обращаемся к ним, когда ребенку исполняется 12 лет, потому что в этом возрасте он способен понимать исторические импульсы, извне захватывающие человека». *Дорнах, 1921/22, 11 лекция*

В одной из *Штутгартских лекций 1922 года* описывается совершающийся между 9-м и 10-м классами скачок «от знания к познанию»; он иллюстрируется на примере преподавания истории:

«Чтобы сделать это для нас более наглядным, давайте предположим, что мы говорим с детьми, скажем, о Юлии Цезаре. Сначала мы постараемся описать детям его деяния, а может быть, также и народы, по земле которых он проходил. Еще мы постараемся отобразить стиль его сочинений — живой и своеобразный. Когда же нам придется говорить о Юлии Цезаре после 9-го класса, мы будем говорить не только о его поступках, но и о его намерениях, о том, что та или иная акция Цезаря могла обернуться по-другому, и о том, почему все вышло именно так, а не иначе. И вообще, что-либо описывая, мы впредь постараемся учитывать наличие благоприятных и неблагоприятных обстоятельств. Например, прежде мы в основном ограничивались картинками жизни и творчества Гете, но начиная с этого возраста, мы попытаемся, говоря о Гете, принимать во внимание то, что после 1790 года характер его творчества изменяется. И расскажем о том, какой характер имела его любовь к Италии — а прежде мы просто давали образы того, что он пережил в юности или в зрелые годы. Короче, мы постараемся во все большей степени переходить к причинным и тому подобным зависимостям. Причинные зависимости можно вскользь затрагивать уже с 12 лет, мы об этом упоминали в предыдущих педагогических курсах, но по-настоящему заботиться об удовлетворении потребности ребенка в отыскании причинных связей мы начинаем с данного возраста. Если этого не учитывать, последствиями могут стать самые разнообразные недоразумения с детьми. Важно понять, что в каждом возрасте человеческая душа требует именно того, что ей сейчас необходимо, и когда взамен ей дается нечто иное, она реагирует неблагоприятным образом. Если преподавание в 10-м классе будет иметь тот же характер, что имело в 9-м, детская душа прореагирует неблагоприятным образом». *Штутгарт, 1922, 1-я лекция*

Далее Рудольф Штейнер продолжает говорить о переходе от 9-го к 10-му классу. Мы приведем здесь одну ключевую фразу:

«Необходимо, чтобы у ребенка, когда он достигнет возраста половой зрелости, был пробужден большой, можно сказать, даже чрезвычайно большой интерес к окружающему миру».

То, что было сказано после этого, имеет настолько большое значение не только для преподавания истории, но и вообще для преподавания детям этого возраста, поэтому более верным представляется привести эти указания в разделе «Учебный план по возрастам», посвященном вопросам более общего характера. Читатель может обратиться к тому месту, где речь идет о переходе от 9-го к 10-му классу.

Чрезвычайно важные указания по поводу преподавания истории содержатся в *Дорнахском пасхальном курсе 1923 года*. Здесь, после обсуждения появляющейся на 12-м году жизни потребности в объяснении причин и следствий, говорится о методике преподавания истории:

«Приблизительно до 12 лет исторические взаимозависимости не будут понятны детям, и вы должны знакомить их с образами отдельных людей, которые будут им либо приятны — своей добротой, правдивостью и тому подобными качествами, либо неприятны — свойствами противоположного характера. Вся история должна строиться на приятности и неприятности, на том, о чем говорят сердце и чувства: это должны быть целостные, живые образы событий и личностей».

Это можно сопоставить с тем, что в той же лекции сказано в связи с образным преподаванием:

«Причинно-следственные зависимости между предшествующим и последующим ребенку можно объяснять только в преддверии эмансипации астрального тела, вполне завершающейся после 14-го года жизни. Таким образом, около 12-летнего возраста ребенок испытывает действие этой стадии эмансипации, и, говоря с ним, можно апеллировать к понятию причинности, в том числе и в истории. До 12 лет ребенку не сулит ничего хорошего наше желание преподать ему понятие причинности и связанные с этим понятием рассуждения». *Дорнах, 1923, 5-я лекция*

Обобщающее изложение методики преподавания истории содержится также в *Курсе Илкли 1923 года*, в лекции от 14 августа.

Ниже изложены учебные цели отдельных классов; для средней школы — согласно так называемым *Лекциям по учебному плану*; для старших классов — на основе материалов *конференций*.

Четвертый класс:

«В 4-м классе, от этого предмета* мы должны перейти к истории — в такой же свободной форме. Например, ребенку можно рассказать, как в его краях зародилось виноделие, началось овощеводство, как появилась та или иная промышленность и тому подобное».

Материал для рассказывания и чтения — «Сцены из древней истории».

Пятый класс:

«В 5-м классе следует приложить все усилия к тому, чтобы подвести ребенка к действительно историческим понятиям. В этом возрасте ему вполне можно дать представление о культуре народов Востока и греков. Робость перед погружением в глубокую древность развилась, собственно, лишь у людей нашего времени, не обладающих способностью при обращении к древним временам вырабатывать соответствующие понятия. 10-11-летний ребенок, когда обращаются к его чувству, в состоянии прекрасно понимать народы Востока и греков».

Материал для рассказывания и чтения — «Сцены из истории средневековья».

Шестой класс:

«В 6-м классе проводятся исторические чтения о греках и римлянах, а также рассматривается влияние Греции и Рима на последующую историю — вплоть до начала XV века». *Учебный план, 1-я лекция*

Материал для рассказывания и чтения — «Сцены из истории Нового времени».

*Имеется в виду знакомство с окружающим миром в трех первых классах. — *Прим. сост.*

На самой первой *Конференции, 25 сентября 1919 года*, которая состоялась после нескольких недель работы школы, один из учителей спросил Рудольфа Штейнера о преподавании греческой и римской истории. Поскольку полученные ответы имеют большое значение для постановки учебных задач и внутреннего стиля преподавания истории именно в 6-м классе, их следует здесь привести полностью. Так, на вопрос, не следует ли по соображениям культурно-исторического характера исключить из программы греко-персидские войны, Штейнер ответил:

«Как раз греко-персидские войны можно представить таким образом, чтобы они принадлежали культурно-историческому контексту. В древности войны еще могут рассматриваться культурно-исторически. Однако с приближением к современности они, с этой точки зрения, становятся все менее утешительными. Так что греко-персидские войны можно рассматривать как проявление культурно-исторических черт».

— «А внутривидовые моменты, — переспросил в ответ учитель, — должно быть, имеют меньшее значение?»

— «Вовсе нет, возьмем, к примеру, возникновение денег».

А в ответ на вопрос о том, следует ли государственное устройство все-таки рассматривать кратко, Штейнер сказал:

«Да, однако дух законов Ликурга отразить следует, а также, например, различие между Афинами и Спартой».

Когда же было сказано, что государственное устройство у римлян изложено в учебниках чрезвычайно подробно, Штейнер возразил:

«В учебниках это излагается подробно и зачастую совершенно неправильно. Римлянин понятия не имел о конституции, однако он знал наизусть не только законы «Двенадцати таблиц», но и большое количество кодексов права. О римском духе создается неверное представление, если внимание детей не обращают на тот факт, что римлянин — это человек высокого правосознания. Если говорить о римском духе, учащиеся должны отлично представлять

что в вопросах права всякий римлянин был истый крючковатор и знал все законы назубок. Законы «Двенадцати таблиц» заучивали там так, как у нас таблицу умножения». *25.9.19*

Седьмой класс:

«В 7-м классе следует дать ребенку понятие о том, какую жизнь начало вести человечество с наступлением XV века, а также отразить европейские и прочие события приблизительно до начала XVII века. Это наиважнейший временной промежуток, и ему должно быть уделено значительно больше внимания, чем последующему». *Учебный план, 1-я лекция*

Материал для рассказывания и чтения — «Рассказы о народностях».

Восьмой класс:

«В 8-м классе следует довести изучение истории до настоящего времени и наиболее пристальное внимание уделять культурно-историческому контексту. Большая часть из того, что составляет содержание бытующей теперь истории, должна быть упомянута лишь между прочим. Гораздо важнее ребенку получить представление о том, как паровая машина и механический ткацкий станок преобразили землю, нежели познакомить с такими курьезами, как составление Эмской депеши. Наши учебники наполнены вещами в высшей степени малозначащими для воспитания ребенка. Даже Карл Великий и все ему подобные исторические «великие» должны были бы, собственно говоря, рассматриваться только мимоходом. Я сказал вам вчера (*на 14-м семинарском занятии*) о том, как абстрактное представление о времени переводить в конкретное, и это может помочь очень и очень многому». *Учебный план, 1-я лекция*

23 марта 1921 года Штейнер дополнил цели обучения, поставленные перед 8-м классом следующими рекомендациями:

Еще о восьмом классе:

«Прочсть с 8-м классом первые главы «Тридцатилетней войны» Шиллера — там много образов. Там много такого, что не потеряло значения и теперь».

Материал для рассказывания и чтения — «Знакомство с народами».

Здесь, в завершение указаний по классам так называемой средней школы, мы приведем один важный совет Рудольфа Штейнера. Он был дан при открытии школы осенью 1919 года и, конечно, связан с положением, создавшимся в тот момент, но тем не менее может быть полезен и сейчас для определения верного направления в работе с детьми данного возраста:

«Почти в каждом классе вам придется начинать историю с самого начала. Ограничьте объем преподаваемого материала своими потребностями. Если вы, например, в 8-м классе будете вынуждены начать все с самого начала, пройдите небольшой по объему материал, однако постарайтесь кратко обрисовать общую картину развития человечества. Уже в 8-м классе должна быть пройдена всемирная история в нашем смысле этого слова». 25.9.19

22 сентября 1920 года, после открытия первого 9-го класса, учитель истории рассказал, в какой мере ему удалось выполнить требования учебного плана в бывшем 8-м классе, получившем столь неравномерную подготовку. Он основывался на «Истории цивилизации в Англии» Бокля и старался в какой-то мере коснуться современности. Рудольф Штейнер сказал:

Девятый класс:

«Я бы рекомендовал теперь, на первых порах, дальше не продвигаться, а проработать все еще раз духовно-научно, опираясь на "Историю новой цивилизации" Леки». Семинар, примечания, 22.9.20

Это замечание разъясняет высказывание Штейнера от 15 ноября того же года, которое определенно относится к 9-му классу:

Еще о девятом классе:

«Речь идет о том, чтобы вы рассмотрели историю XVI, XVII, XVIII и XIX веков, по крайней мере в 9-м классе. Быть может, вам это все-таки удастся. В 9-м классе этого недостает. Дело в том, что перед нами стоит цель — наделить учащихся пониманием совре-

менности. Им уже по 15 лет. Темы уроков могли бы совпадать с теми названиями, которые дал Герман Гримм разделам, посвященным каждому из столетий, — например: «XIX век как слияние истории народов воедино». Я имею в виду темы как лейтмотивы истории последних четырех веков. Дело заключается в том, чтобы вы излагали материал по-разному: в 8-м классе более в повествовательной форме, в 9-м — вникая в идеи последних веков. Вам следовало бы поработать над тем, чтобы быть в состоянии представить детям главные из этих идей. В моих курсах имеется много материала, и он может быть с легкостью расширен с помощью литературы». 15.11.20

24 апреля 1923 года Рудольфа Штейнера спросили, на что следует делать упор в преподавании истории после того, как в 8-м классе она давалась детям в образах и биографиях.

Еще о девятом классе:

«Согласно нашему учебному плану, в 8-м и 9-м классах дети должны получить общее представление о внутренних исторических мотивах. Они должны увидеть, как XV и XVI века приводят к расширению географического и астрономического горизонта, как это сказывается на истории. Далее, в XVII и XVIII веках совершается переход от старых общественных объединений к новым, государственным объединениям. В XVII и XVIII веках — влияние Просвещения на историческую жизнь, а в XIX веке — слияние народов и всего того, что это принесло с собой». 24.4.23

Далее следует 10-й класс, учебные цели которого также были изложены дважды, 17 июня 1921 года и 24 апреля 1923 года:

Десятый класс:

«Итак, история в 10-м классе. Очень важно хорошо подготовиться к экономичному преподаванию. Вновь начать с самой древней истории и довести ее до конца независимости Греции по следующим разделам: "Эпоха древней Индии", "Персидская эпоха", "Египетско-халдейская эпоха", "Эпоха Греции до конца независимости, до битвы при Херонее в 338 г. до Р.Х.". 17.6.21

Такие цели были поставлены в начале 1921/22 учебного года. Два года спустя, перед началом 1923/24 учебного года, после отчета учителя истории Рудольф Штейнер, считая, что необходимо рассмотреть с учащимися историю стран Востока и средневерхне-немецкую литературу, сказал следующее:

«Пусть вы не доверяете документам*, но мы все-таки должны исходить из чего-то, что-то должно быть положено в основу. В основу должно быть положено старинное историческое изложение, а уж затем может быть дан наш собственный взгляд на историю. Не могли бы вы опереться, например, на Герена? В качестве вспомогательного материала можно привлечь также Роттека, хотя он несколько устарел и тенденциозен. И еще было бы хорошо наметить параллели с преподаванием художественных стилей. Молодые люди почерпнут для себя массу поучительного, если с ними прочитаны некоторые главы из «Двадцати четырех томов всеобщей истории» Иоганна Мюллера. Здесь — истинно исторический стиль, почти тацитовский». 24.4.23

Далее Штейнер заметил, что учитель, которому даются указания, слишком задержался на геологических особенностях местностей, случившихся ареной исторических событий.

Еще о десятом классе:

«Если вы слишком глубоко уйдете в геологию, над вами нависнет опасность изучить подвал со вторым этажом, а первый этаж миновать. Ведь начать вам следует как раз с исторического аспекта геологии: переселение народов и зависимость от территории. Один штутгартец читает об этом лекции, тема называется: «Народы Земли». Однако вы не должны читать такие лекции в классе, ведь они годятся для просвещенных штутгартцев куда более зрелых лет. Вам следует это трансформировать для юношества. Для подготовки вам хорошо взять что-либо вроде Герена, Роттека или Иоганна Мюллера. Разумеется, превращать историю исключительно в историю религии было бы тоже неправильно. Это к лицу скорее уж учителю религии». 24.4.23

* Этот учитель весьма темпераментно критиковал исторические документы. — Прим. сост.

На повторно заданный учителем истории вопрос об отправном пункте в преподавании Штейнер ответил то, что можно считать дополнением к его предыдущему указанию:

«Вы сами сказали, что желали бы начинать с особенностей земли. Итак, исходным должен быть климат, географическое положение, земной рельеф, и на этом строится история. Зависимость от гор и равнин, изменения народа, когда он спускается с гор в долину. Но исторически, а не географически: рассматривать вполне определенный народ в определенное время». 24.4.23

Что касается 11-го класса, то Штейнер придавал большое значение согласованности в преподавании родного языка и истории. Это прослеживается во всех его указаниях. Главным объектом литературно-исторического преподавания являются, согласно Штейнеру, «Парсифаль» и «Бедный Генрих». Эстетическую сторону он относит к преподаванию искусства, а предшествовать этому должны уроки истории, задача которых — обрисовать историческую обстановку. При открытии 11-го класса, после обсуждения учебных задач по немецкому языку (21 июня 1922 года) Рудольф Штейнер изложил то, что могло бы рассматриваться в качестве учебного плана:

Одиннадцатый класс:

«Вообще хорошо, когда по истории одновременно проходит материал, относящийся к тому же времени, однако в этом возрасте следует еще и рассматривать следствия исторического прошлого для современности, а также исследовать, какие из деятелей современной истории походят на персонажей истории древней, а какие на них не походят, хотя должны были бы походить. По всем этим вопросам надо составить суждения. Следует стремиться к тому, чтобы весь XIX век вырастал в представлении детей из предыдущих столетий». 21.6.22

Такая литературно-историческая постановка задачи не сразу была понята учителями, и год спустя Штейнер следующим образом ответил на вопрос о преподавании немецкого языка и истории в новом 11-м классе:

Еще об одиннадцатом классе:

«10-й класс завершается битвой при Херонее; в 11-м классе следует заниматься историей средневековья. Вам не удастся достигнуть понимания молодыми людьми «Парсифаля», если вы не дадите никакого исторического обзора. Историческая сводка должна здесь предшествовать. Сегодня вы говорили о Фридрихе Барбароссе. Значит, вы рассказываете об истории средневековья. В учебном плане даже значится, что эти литературно-исторические вопросы должны рассматриваться в связи с исторической сводкой*.

Имеются ведь литературные темы, предполагающие исторические параллели, например «Песнь об Александре» Попа Лампрехта или Троянская война. В этот период рассматривается большой объем исторического материала». 3.7.23

Данные указания — от 1922 и 1923 годов — составляют основу учебного плана 11-го класса. Сюда же относятся указания по немецкому языку.

Методика преподавания истории в 12-м классе также определяется словами Рудольфа Штейнера от 25 апреля 1923 года, которые уже были приведены при рассмотрении учебного плана по немецкому языку и по истории искусства. См. к тому же указания в главе, посвященной географии.

В тот же день Штейнером был дан учебный план по истории для открывшегося 12-го класса:

Двенадцатый класс:

«18-летних молодых людей следует подвести к живому пониманию исторических эпох в свете «омоложения» человечества; это могло бы оказать значительное влияние на человечество. В более древние эпохи люди переживали душевное развитие вплоть до 60 лет. После Мистерии Голгофы «возраст человечества» переместился на 33 года, а теперь мы опустились уже до 27 лет. Такова постоянная тенденция. Ее нужно понять, прежде чем переходить

*Речь идет об указаниях по преподаванию истории в 11-м классе от 21 июня 1922 года. — Прим. сост.

к обучению в высшей школе. Это должно было бы принадлежать к общему образованию и оказало бы чрезвычайно благотворное влияние на душевную организацию человека». 25.4.23

Это было сказано тогда, когда перед школой стояла задача в течение одного года подготовить 12-й класс к сдаче экзаменов на аттестат зрелости. Отсюда и сослагательное наклонение: «Это должно было бы принадлежать к общему образованию». Что касается фактических задач, стоявших перед уникальным 12-м классом 1923/24 года, то их Рудольф Штейнер коснулся месяц спустя, в ответе на вопрос, заданный ему относительно учебника истории. Однако то, что было тогда сказано, обладает гораздо более общим значением и вполне могло бы быть дано в общей части настоящей книги. Сегодня эти задачи можно отнести к категории все еще не достигнутых целей вальдорфской школы:

«Преподавание истории в последних классах чаще всего сводится к своего рода повторению. То же и у нас. Нельзя ли было бы так освежить пройденный материал в памяти детей через записи, чтобы учебник в собственном смысле слова вообще оказался излишним? Чрезвычайно важно, чтобы этот метод, при котором воедино будет сведено именно то, что должно остаться в памяти, был осуществлен с максимальной экономией усилий. С великой радостью вспоминаю я о том, что у нас на протяжении всех лет обучения вообще не было учебника по геометрии, и все существенное записывалось под диктовку. Такие самостоятельно написанные книги — величайший стимул для того, чтобы сами авторы знали, что в них содержится. Само собой разумеется, если бы сначала дети должны были выучить все, что нужно, их можно было бы и не писать. Если стремиться к плодотворности, то следует составить обобщенное изложение того, что детям следует знать. Необходимый материал уместится на 50-60 рукописных страницах. Ясно, что ни один человек, даже специалист в области истории, не владеет ежесекундно всем, что можно прочесть у Плетца. Давать такую книгу в руки детям — значит тешить себя иллюзиями. Все это просто заголовки, а сам материал может быть сведен воедино на 50-60 страницах. Возможно, кому-нибудь хотелось бы иметь подобные книги по всем предметам, но от этой мысли следует отказаться». 25.5.23

Из этого указания не вполне ясно, что имел в виду Штейнер — должна ли книга для занятий историей диктоваться учащимся или все же быть напечатанной. Учебная же цель 12-го класса определяется как обобщающее повторение всего материала. По какому принципу должен распределяться материал на 50-60 страницах, ничего сказано не было по причине сложившегося положения. Тогда это могло либо так и остаться на уровне «следовало бы», либо превратиться в перечисление того, чему придают значение экзаменаторы.

Год спустя, при открытии первого «настоящего» 12-го класса учебный план был исправлен:

«Весь материал был пройден, не так ли? Теперь речь идет о том, чтобы дать в 12-м классе связный обзор всей истории. Вы знаете, что я в моей педагогике исхожу из того, что, начиная с 12-тилетнего возраста, ребенок в состоянии усвоить понятие причинности. Теперь мы должны пойти дальше в рассмотрении причинно-следственных зависимостей. Преподавание должно вестись в живой, индивидуализированной форме**.

В 12-м классе рассматривается происходящее **под поверхностью**, следует постараться разъяснить внутреннее содержание истории. В контексте всего исторического процесса нужно показать, например, как в истории Греции существуют свои собственные античность, средневековье и Новое время. Гомеровские времена будут античностью, эпоха великих трагиков — средневековьем, а время платонизма и аристотелизма — Новым временем. То же и в отношении Древнего Рима. Рассматривая историю, на отдельных народах или культурных ареалах нужно показывать, какие здесь имеются параллели. Что такое античность как таковая, что такое средневековье, что — Новое время. Показать таким образом в каждой культуре античность, средневековье и Новое время. То, с чего у нас начинается средневековье, — это такая же античность, как и соответствующий период в греческой истории, начинающейся древнегреческой мифологией. Затем — оборванные культуры, неполные, такие, как американская культура, у которой отсутствует начало, и

* Действительно, все периоды были рассмотрены: один раз — в биографиях и картинах, а другой раз — в аспектах движущих сил истории. — *Прим. сост.*

**Это значит, что в 12-м классе обобщение материала должно быть поднято на третий уровень. — *Прим. сост.*

китайская, у которой нет конца, которая перешла в оцепенение и является одной только античностью. Кое-что из этого было замечено Шпенглером. Это значит — исходить из той точки зрения, что в действительности не существует предшествующего историческим событиям замысла, а есть переходящие друг в друга циклы, имеющие начало, середину и конец». 29.4.24

Назавтра снова зашла речь о преподавании истории в 12-м классе. Все учащиеся, за исключением одной девушки, отказались от того, чтобы в конце начинавшегося тогда учебного года сдавать экзамены на аттестат зрелости. Таким образом, можно было образовывать чисто вальдорфский 12-й класс. В связи с этим в отношении преподавания истории было сказано следующее:

«Снова дать обзор всей исторической жизни. Начинать следует с истории Востока, после чего через Древнюю Грецию перейти к христианскому этапу развития. Постоянно можно обращаться к тому, в чем действительно содержится внутренняя спиритуальность (конечно же, без «антропософской догматики») ... Например, однажды в школе для рабочих я рассказал, как семь римских царей полностью соответствовали семи принципам устройства человека. Разумеется, не следует так прямо говорить: Ромул — физическое тело; это усматривается из структуры истории Тита Ливия. Так, Тарквиний Приск, пятый, явно интеллектуального склада — соответствует **я**, принципу **я**... В нем через этрусский элемент действует новое духовное влияние. Последний же, Тарквиний Гордый, должен быть рассмотрен под тем углом зрения, что самый высший уровень, который только мог быть достигнут, глубже всего нисходит в земное, и такое нисхождение соответствует самой природе римского народа.

Столь же красиво может быть построена и история Востока: в Индии представлено физическое тело, в Персии — эфирное тело, а в египетско-халдейской истории — астральное. Конечно, в такой форме это давать нельзя, но можно указать, что живущие согласно астральному принципу люди обладают наукой о звездах и что у евреев принцип **я** открывается в принципе Яхве и как у греков впервые появляется настоящее природоведение. Прошное присутствует в самом человеке. Хорошо было бы дать обзор, в котором исторические события полностью выстраиваются согласно этой закономерности». 30.4.24

Указания в отношении догреческих культур содержатся в материалах последней конференции, которую Рудольф Штейнер провел с учителями вальдорфской школы 3 сентября 1924 года. Однако материал этот выводит за рамки задачи составления учебного плана, и нам приходится отказаться от его буквального воспроизведения.

В заключение дадим сокращенный обзор целей преподавания истории в отдельных классах.

Обзор преподавания истории.

1-й курс: биографиче- ски-образное преподавание	4-й класс: переход от знакомства с окружающим миром через историю родного края к преподаванию всеобщей истории.
	5-й класс: первые исторические понятия; культуры народов Востока и греков.
	6-й класс: греки и римляне и воздействие их истории вплоть до начала XV века.
	7-й класс: XV — XVII века — важнейшая эпоха.
2-й курс: движущие силы истории	8-й класс: от XVII столетия до современности (биографически-образно).
	9-й класс: Новое время — повторно начиная с XV века.
	10-й класс: от древнейших времен до конца греческой независимости, 338 г. до Р.Х.
3-й курс: обзор (внутренняя спириту- альность)	11-й класс: средневековье (особое внимание — «Парсифалю» и «Бедному Генриху»).
	12-й класс: обзор всей истории в пределах материала, который должен сохраниться в памяти. Цикличность в развитии культур — внутренняя структура общего исторического процесса.

ГЕОГРАФИЯ

1-й — 6-й класс	—	по 4 недели	— главный урок
7-й — 12-й класс	—	по 3 недели	

В первой лекции по школьной педагогике, после указаний о воспитании воли, Рудольф Штейнер говорит:

«В этой области следует действовать особенно осмотрительно. Здесь образуются такие связи в преподавании, о которых сегодня никто и не помышляет, например рисования с географией. Чрезвычайно важно, чтобы ребенку основательно преподавалось рисование; и на этих занятиях мы предлагаем ему нарисовать земной шар с разных сторон, ландшафт гор и рек и еще что-нибудь на астрономическую тему, например планетную систему. Разумеется, тут важен возраст: не следует браться за это с 7-летними детьми, но по достижении ребенком 14-15 лет (даже, быть может, начиная с 12-летнего возраста) это не только возможно, но и в высшей степени благотворно подействует на становление человека, если только исполнено будет надлежащим образом». *Школьная педагогика, 1-я лекция*

В Штутгартских педагогических лекциях география впервые упоминается в материалах 8-го семинарского занятия.

«Если преподавание географии будет вестись по-настоящему наглядно, так, что сами страны и распределение растительности и полезных ископаемых по их поверхности будут изображены графически, то мы заметим, что своего рода тупость проходимого в школе материала не даст о себе знать. Если уроки географии оживлять еще изображением на доске рек, гор, растительности, лесов и лугов изучаемой страны, а потом читать с учащимися описания путешествий, то мы убедимся, что почти невозможно отыскать не способного к географии ученика, что географию можно использовать, чтобы пробуждать в школьниках живость, выявлять в них другие способности. Если географию сделать интересным предметом, мы сразу же отметим, что в учениках пробуждаются другие способности». *Семинар, 8-е занятие*

Затем география упоминается в 10-й лекции *Методико-дидакти-*

Указания в отношении догреческих культур содержатся в материалах последней конференции, которую Рудольф Штейнер провел с учителями вальдорфской школы 3 сентября 1924 года. Однако материал этот выводит за рамки задачи составления учебного плана, и нам приходится отказаться от его буквального воспроизведения.

В заключение дадим сокращенный обзор целей преподавания истории в отдельных классах.

Обзор преподавания истории.

1-й курс:
биографиче-
ски-образное
преподавание

4-й класс: переход от знакомства с окружающим миром через историю родного края к преподаванию всеобщей истории.

5-й класс: первые исторические понятия; культуры народов Востока и греков.

6-й класс: греки и римляне и воздействие их истории вплоть до начала XV века.

7-й класс: XV — XVII века — важнейшая эпоха.

8-й класс: от XVII столетия до современности (биографически-образно).

2-й курс:
движущие
силы
истории

9-й класс: Новое время — повторно начиная с XV века.

10-й класс: от древнейших времен до конца греческой независимости, 338 г. до Р.Х.

11-й класс: средневековье (особое внимание — «Парсифалю» и «Бедному Генриху»).

3-й курс:
обзор
(внутренняя
спириту-
альность)

12-й класс: обзор всей истории в пределах материала, который должен сохраниться в памяти. Цикличность в развитии культур — внутренняя структура общего исторического процесса.

ГЕОГРАФИЯ

1-й — 6-й класс — по 4 недели
7-й — 12-й класс — по 3 недели — главный урок

В первой лекции по школьной педагогике, после указаний о воспитании воли, Рудольф Штейнер говорит:

«В этой области следует действовать особенно осмотрительно. Здесь образуются такие связи в преподавании, о которых сегодня никто и не помышляет, например рисования с географией. Чрезвычайно важно, чтобы ребенку основательно преподавалось рисование; и на этих занятиях мы предлагаем ему нарисовать земной шар с разных сторон, ландшафт гор и рек и еще что-нибудь на астрономическую тему, например планетную систему. Разумеется, тут важен возраст: не следует браться за это с 7-летними детьми, но по достижении ребенком 14-15 лет (даже, быть может, начиная с 12-летнего возраста) это не только возможно, но и в высшей степени благотворно подействует на становление человека, если только исполнено будет надлежащим образом». Школьная педагогика, 1-я лекция

В Штутгартских педагогических лекциях география впервые упоминается в материалах 8-го семинарского занятия.

«Если преподавание географии будет вестись по-настоящему наглядно, так, что сами страны и распределение растительности и полезных ископаемых по их поверхности будут изображены графически, то мы заметим, что своего рода тупость проходимого в школе материала не даст о себе знать. Если уроки географии оживлять еще изображением на доске рек, гор, растительности, лесов и лугов изучаемой страны, а потом читать с учащимися описания путешествий, то мы убедимся, что почти невозможно отыскать не способного к географии ученика, что географию можно использовать, чтобы пробуждать в школьниках живость, выявлять в них другие способности. Если географию сделать интересным предметом, мы сразу же отметим, что в учениках пробуждаются другие способности». Семинар, 8-е занятие

Затем география упоминается в 10-й лекции Методико-дидакти-

ческого курса. В кратком обзоре **учебного плана**, который включен в эту лекцию, говорится, что в возрасте около 12 лет с детьми следует заниматься минеральным царством, «сохраняя постоянную связь с физическим», а также что здесь возможен переход к истории, упомянув о котором, Рудольф Штейнер сказал:

«Географию мы можем подкреплять естествознанием, геометрией, рисуя карты, вводя физические понятия; пройдя через все это, мы под конец связываем ее с историей, то есть показываем, как происходило формирование различных народов. Мы занимаемся этим на обеих младших возрастных ступенях». *Метод.-дидакт., 10-я лекция*

Таким образом, география занимает в учебном плане особое место; подобно математике, она, постоянно видоизменяясь и поднимаясь на новые уровни, сопровождает другие предметы.

Подробное изложение методики и систематики географии содержится в *11-й лекции Методико-дидактического курса*, и мы рекомендуем тщательно проработать эту лекцию, прежде чем приступать к частным вопросам преподавания географии. Очень сжато здесь представлена структура всего курса школы и показано, как в 4-м классе осуществляется переход от так называемого знакомства с окружающим миром к географии; это делается посредством «превращения знакомой местности в карту». Объяснения даются в конкретной, деловой форме — вплоть до рассмотрения картографических знаков, чтобы в конечном итоге, опираясь на карту, прийти к рассмотрению взаимосвязей между «**природными предпосылками**» и «**образом жизни людей**». Элементарное описание непосредственного окружения завершается рассмотрением средств передвижения.

В 5-м классе эти взаимосвязи следует рассматривать во все большем пространстве, а в 6-м классе — на всем земном шаре. В 7-м и 8-м классах школьники обучаются связывать факты истории с географическими особенностями различных областей Земли, обращать внимание на «**духовные отношения**» и характер населения. Такое рассмотрение отдельных регионов продолжается вплоть до окончания школы. Что подразумевается под «духовными отношениями», становится ясным из того, что, например, при изуче-

нии Японии дети стараются рисовать так, как это делают японцы, и т.д. Следующие слова, сказанные Штейнером в конце этой лекции, особенно важны для понимания методики преподавания географии:

«Сначала, детям от 9 до 12 лет, мы рассказываем в курсе географии о **хозяйственных и внешних отношениях**. Далее мы переходим к рассмотрению **культурных, духовных особенностей** различных народов. Затем мы **привлекаем внимание** детей к господствующим у различных народов **правовым отношениям**, однако **мельком**, давая о них самое первое впечатление, оставляя подробности на более позднее время. Ибо ребенок еще не в состоянии постигнуть правовые отношения в полной мере». *Метод.-дидакт., 11-я лекция*

Таким образом, Рудольф Штейнер устанавливает в качестве учебной цели преподавания географии рассмотрение условий жизни людей в различных районах земного шара, начиная с родного края и кончая картиной Земли в целом. В этих жизненных условиях должны быть выделены три сферы — **хозяйственная жизнь, духовная жизнь** и, наконец, **правовая жизнь** — то есть, Штейнер проводит здесь такое же членение, как и то, что он предложил для общественной жизни в книге «*Сущность социального вопроса*».

Далее Штейнер раскрывает конкретное содержание этих трех сфер.

«Внутри этого единого образования совершаются процессы, вначале определяющиеся отношением человека к природе и продолжающиеся во всем том, что приходится ему делать, чтобы переработать сырье до пригодного к потреблению состояния. Эти процессы, охватывают в здоровом общественном организме хозяйственный его член...

В качестве второго члена общественного организма следует рассматривать жизнь общественного права, собственно политическую жизнь, все то, что в смысле классического правового государства можно было бы назвать государственной жизнью. В качестве третьего совершенно самостоятельного члена общественного организма следует рассматривать все, что относится к **духовной**

жизни. Значение слов «духовная культура» и «все то, что принято относить к духовной жизни», довольно неопределенно, поэтому можно уточнить: все, что относится к природной одаренности отдельного человеческого индивидуума и что должно оказаться включенным в общественный организм на основе этой природной, как духовной, так и физической, одаренности». *Сущность...*, с. 62, 63, 66.

Конечно, ясно, что речь не идет о преподавании детям «трехчленности общественного организма», и все же, во избежание недоразумений, об этом необходимо упомянуть. Изучение «*Сущности социального вопроса*» должно подвести учителя к следующей задаче: надлежащим образом открыть детям, что существуют три области общественной жизни и что для каждой из них характерны свои собственные закономерности и пути развития. К этому должен стремиться учитель географии. Так для него и его учеников будут явлены различные формы совместного существования людей.

Следует отметить, Штейнер дважды говорит о рисовании географических карт, и оба раза дает одну и ту же последовательность задач: на 8-м семинаре, как уже было указано выше, он говорит об изображении «рек, гор, растительности, лесов и лугов». В 11-й же лекции *Методико-дидактического курса* сказано:

«Мы рисуем на карте, которая возникает у нас в результате изучения местности, постепенно, систему рек и ручьев. Мы рисуем на этой карте также особенности рельефа».

Может возникнуть вопрос: почему вводится именно такая последовательность? Во втором из приведенных мест данная последовательность установлена умышленно, это совершенно очевидно; в первом же она может быть и случайной. Имеется также одно место, где — правда, без особого нажима — проводится обратная последовательность. Однако от места из 11-й лекции *Методико-дидактического курса* невозможно отмахнуться как от чего-то случайного. На самом деле горную систему и систему речную не следует друг от друга отделять; причем в глобальном смысле горную систему следует рассматривать в качестве причины, в частности же — как следствие воздействия системы речной. При вычерчивании карты

может возникнуть вопрос, а не следует ли горы, поскольку они являются фактором первого порядка, рисовать первыми, а уже вслед за ними — реки. Задающийся таким вопросом человек основывался бы на наблюдениях, опирающихся на действительное положение вещей. Но в таком случае нам надо было бы исходить из чего-то совершенно неопределенного — из совершенно непостижимых, гипотетических прото-гор, и детей с самого начала пришлось бы знакомить с теорией движения земной коры, которое вызвало появление этих прото-гор, — то есть со всем тем, в чем география как наука усматривает только отдаленную свою цель. Если же начинать с системы рек и ручьев, ребенок будет обращен к непосредственно воспринимаемому чувством; он получит представление о членении данной области Земли на конкретные ландшафты с характерной для них пластикой: возвышенности, долины, хребты, водоразделы, перевалы; все формы рельефа хорошо просматриваются, когда нанесена сеть водных потоков. Благодаря этой сети постепенно прочитываются все мелкие географические подробности, усваиваются географические понятия. Если проведены водные потоки, это означает, что горы уже намечены. Также легко выявляются все отклонения, такие, как бифуркации, ответвления, просачивания. Кроме того, последовательность «реки — горы» соответствует указанию, которое было дано Штейнером по поводу рассмотрения земных пластов: он предлагает начинать с верхних слоев. 25.9.19

Важным дополнением к сказанному в *Методико-дидактическом курсе* служат следующие слова из 3-й лекции так называемого *Дополнительного курса*, прочитанного летом 1921 года при открытии 10-го класса:

«Подумайте, что я изобразил на доске, нарисовав этого маленького человечка. Когда мы видим, как он стоит там, один посреди мира, мы понимаем, что его невозможно мыслить вне пространства. Пространство — необходимый компонент человека. Будучи человеком с ногами, со ступнями он является членом пространственного мира. Когда мы занимаемся географией, мыслим пространственно, это означает, что наше астральное тело в некотором смысле стоит на ногах. Оно действительно становится книзу мощнее и плотнее. Мы занимаемся тем, что относится к пространству, и благодаря этому уплотняем душевно-духовное в человеке

по направлению к земле. Иначе говоря, занимаясь географией наглядно, мы приводим человека к своего рода укреплению в самом себе». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

Здесь уместно привести указание из материалов *конференций 1921 года*, которое было дано в связи с жалобой на плохую память у детей:

«Пирамиды и обелиски дети, однако, помнят. Вы должны спросить самих себя: все ли было сделано для того, чтобы у всех детей сложился образ действительного местоположения Египта, чтобы у них не было никаких пробелов в представлении, когда речь пойдет о Египте? Если вы ограничились тем, что просто назвали Египет Египтом, и у ребенка не складывается никакого представления о том, как отсюда добраться до него, если в связи с ним не возникает никакой образной картины, очень возможно, что память будет отказывать. Нужно постараться не упустить ни одной мелочи, служащей формированию у детей пластического, лишенного пробелов представления о местоположении Египта по отношению к тому, где они находятся. Ребенок что-то знает о пирамидах и обелисках, однако он не знает, что они находятся в Египте. Нужно как следует обдумать, было ли использовано все, что ведет к формированию завершенных представлений. Вы даете детям рисовать одну только Африку? Вероятно, в дополнение ко всякой региональной карте следовало бы чертить еще и карту Европы, чтобы у них возникло общее представление и связь с целым. Вероятно, следовало бы определять, какие города предстоит миновать по дороге в Египет. Этот род ошибок памяти восходит к пробелам в приобретении представлений. Если у детей будут складываться завершенные представления, то нет сомнений, что их память улучшится». 26.5.21

С предложениями по развитию конкретных географических представлений можно ознакомиться в указанном месте.

Знание о связи между занятиями географией и внутренним укреплением человека в пространстве учитель географии должен сделать активным элементом своего сознания и обладать им не на уровне понятия, но как частью своего сознательного бытия. Иначе говоря, учитель географии должен чувствовать, что с окружающим

пространством он связан точно так же, как с собственным телом. Не менее важным для него является и то, что Рудольф Штейнер сказал непосредственно вслед за цитировавшимися выше словами из так называемого *Дополнительного курса*:

«Сделав это действительно наглядным, мы помещаем человека в пространстве и наделяем его тем, что пробуждает в нем интерес к миру и может выражаться чрезвычайно разнообразно. Человек, с которым мы правильно занимаемся географией, относится к своим ближним с большей любовью, нежели тот, кто не постиг, что такое близкое, ближнее в пространстве. Человек учится жить около других людей, он считается с другими. Это сильно влияет на моральные принципы человека, и принижение географии представляет собой не что иное, как неприятие любви к ближнему, которая в наше время отступает все дальше. Это реальные зависимости, хоть их и не замечают. Ибо в жизни цивилизации всегда действует подсознательный разум, подсознательное неразумие». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

По поводу согласованности в преподавании географии и истории в так называемом *Базельском курсе для учителей от 1920 года* Штейнер сказал следующее:

«В этом возрасте можно переходить к преподаванию географии, которое строится на оформленных в виде рассказов описаниях местностей — в том числе и отдаленных местностей, например, Америки или Африки. Эти описания и предшествовавшие им занятия естественной историей, на которых рассматривалась, например, связь между растительным миром и Землей, подготавливают ребенка к тому, чтобы приблизительно в 12-летнем возрасте перейти к географии как таковой. А в курсе географии следует показать, как от условий местности, от климатических факторов, вообще от всего того, что Земля с ее закономерным строением и структурой являет собой в различных регионах, зависит то, что человек осуществляет в истории. После того как дети получили представление о связи моря и суши и о климатических условиях в Древней Греции, можно вернуться к тому, что на примере Греции было рассмотрено как симптом внутреннего становления человечества. Тогда возможно будет проследить внутреннюю связь между географическим образом Земли и ходом истории. Описания

местности и исторических событий должны идти рука об руку. Вообще говоря, Америку не следовало бы рассматривать с географической точки зрения до того, как открытие Америки станет темой занятий по истории. Нужно учитывать, что горизонт человечества в ходе развития расширился». *Базель, 1920, 12-я лекция*

За обсуждением связи между географией и историей следует указание, без которого не обойтись, если речь заходит о формировании конкретного пространственного сознания, о развитии представления о мировом пространстве:

«Недостатком так называемой математической географии является то, что она догматически исходит из начерченной согласно коперниканским или кеплеровским представлениям схемы строения мира. Наилучшим было бы, не входя в подробности, рассказать детям, каким образом люди пришли к таким представлениям. Совершенно необходимо, чтобы детям было дано хотя бы общее представление о том, как человек определяет по звездам место Земли на небе и, прослеживая их движения, приходит к заключению, которое, по сути, становится первой системой строения мира. Тогда детям не придет в голову, что система мироздания была получена от кого-то, кто, посиживая на стуле за пределами этого мира, разглядывал его устройство со стороны. Если мы просто, как факт действительности, рисуем коперниканскую систему на доске, то как ребенок может понять, каким все-таки образом к этому пришло человечество? Он должен иметь живое представление о том, как возникают такие вещи, в противном случае вся его жизнь пройдет под гнетом путаных представлений, на которые, однако, сам он будет взирать как на нечто в высшей степени надежное. Именно так развивается ложная вера в авторитет — а вовсе не вследствие того, что в возрасте от 7 до 14-15 лет мы опираемся на правильное чувство авторитета у ребенка». *Базель, 1920, 12-я лекция*

Здесь мы приведем сделанное на конференции замечание относительно преподавания астрономии в 8-м классе:

«Создать у детей правильное восприятие можно, с самого начала рассматривая с ними реальную картину неба и стараясь (как вы уже делали в младших классах) закрепить ее у них в памяти. В детях возникнет своего рода благоговение, если их время от времени

будут водить смотреть на звездное небо и рассказывать о нем. Гораздо труднее создать чувство благоговения перед нашими картами. Карты губительны для благоговения». 22.6.22

Здесь также могут быть приведены указания из *Курса Илкли*, освещающие методику преподавания географии еще с одной стороны. Они следуют за указаниями по ботанике:

«Благодаря знакомству с произрастанием растений, с растительным миром, с ботаникой ребенок получает представление об облике Земли. Облик Земли там, где имеются желтые прорастающие растения, не таков, как там, где растения увядают. От ботаники возможен переход к географии, которая окажется чрезвычайно важной для развития ребенка, если будет опираться именно на ботанику. Представление об облике Земли складывается у детей из знания о том, как произрастают растения в тех или иных областях Земли. Таким образом у ребенка развивается не мертвый интеллект, но живой». *Илкли, 1923, 9-я лекция*

В *Лекциях по учебному плану от сентября 1919 года* даются следующие указания для средней школы, соответствующие уже приведенным в других местах:

Четвертый класс:

«Следует приступать, как я уже говорил, к географии окружающего мира».

Пятый класс:

«География начинается с рассмотрения **форм рельефа** и обусловленных ими **хозяйственных отношений** в какой-либо близлежащей части Земли». *Учебный план, 1-я лекция*

Шестой класс:

«По географии продолжается начатое в 5-м классе, таким же образом рассматриваются другие части Земли. Рассмотрение **климатических** условий дополняется рассмотрением **астрономических** условий». *Учебный план, 1-я лекция*

Дополнение: в учебном плане по природоведению дано следующее указание:

«Рассмотрение минералов. Оно осуществляется целиком и полностью в связи с географией». *Учебный план, 2-я лекция*

Климатические условия характеризуют некоторую область, их предопределяют **астрономические** условия, которые зависят от положения этой области на поверхности Земли; они придают завершенность пространственным представлениям. Таким образом мы переходим к рассмотрению всей Земли в целом.

Седьмой класс:

«В географии мы продолжаем то, что относится к астрономическим условиям, и приступаем к рассмотрению духовной культуры обитателей Земли, прослеживая ее связь с той областью материальной культуры, с которой знакомилась дети первые два года преподавания географии, то есть хозяйственными отношениями». *Учебный план, 1-я лекция*

Это все, что в *Лекциях по учебному плану* сказано о преподавании географии как особой дисциплины. Во 2-й из этих лекций, однако, имеется еще одно относящееся к 7-му классу замечание.

Еще о седьмом классе:

«На основе полученных физических и химических понятий, следует дать общее представление о производственных отношениях, то есть о том или ином предприятии, о коммуникациях». *Учебный план, 2-я лекция*

Совершенно очевидно, что это указание относится к преподаванию географии в 7-м классе, которая превращается в этот период в нечто такое, что находится на стыке физики, химии, естествознания и техники, а также истории. То же может быть сказано и о характере преподавания географии на следующий год, поскольку «Лекции по учебному плану» содержат на этот счет лишь краткое замечание, которое мы здесь воспроизводим.

Восьмой класс:

После замечания, касающегося рассмотрения на занятиях природоведения механики костей и мышц, а также строения органов чувств, говорится:

«И вновь — теперь уже обобщая — рассматриваются производственные отношения и коммуникации в связи с физикой, химией и географией». *Учебный план, 2-я лекция*

Из всего сказанного можно понять следующее. В 7-м классе изучаются **отдельные страны**, с их материальной и духовной культурой, в связи с астрономическими условиями, а также дается представление о производственных отношениях, причем привлекаются соответствующие физические и химические понятия. В 8-м классе на материале пройденного в 7-м выстраивается физико-химический, естественно-исторический, астрономический и этнографический образ Земли. Государственные и правовые аспекты затрагиваются только вскользь.

В первый месяц существования вальдорфской школы на вопрос учителя истории 8-го класса о том, как в рамках преподавания геологии может быть представлена связь между Акаша-хроникой и геологией, Штейнер ответил:

«Разумеется, было бы хорошо сделать это так: сначала рассказать детям о строении пластов, дать представление о том, как возникли Альпы, а затем рассмотреть весь отходящий от Альп комплекс в целом: Пиреней, Альпы, Карпаты, Алтай, сделать ясной для детей всю эту волну. Затем — другая волна, которая проходит от Северной Америки через Южную... с севера на юг — перпендикулярно к первой. Из этих образований следует исходить. А уж потом обратиться к растительности и фауне. Затем мы начинаем изучать западные берега Европы и восточные Америки, их фауну и флору и геологические пласты. Так можно увидеть, насколько связаны между собой американский восток и европейский запад, и понять, что Атлантический океан... это просто опустившаяся суша. Опираясь на эти представления, мы показываем, как происходит движение земной поверхности вверх и вниз, и исходим при этом из понятия ритма. Мы даем детям увидеть, что Британские острова

поднимались и опускались четыре раза. Геологически это может быть с легкостью показано на пластах. Так со стороны геологии мы подходим к понятию древней Атлантиды. Этот вопрос не следует обходить. Его можно рассмотреть также и с исторической точки зрения. Только вам придется уличить традиционную геологию, поскольку атлантическая катастрофа должна быть отнесена к 7-8-му тысячелетию. Ледниковый период — вот что такое атлантическая катастрофа, древний, средний и новый ледниковый период; именно это и происходит в Европе, когда тонет Атлантида». 25.9.19

Далее следуют другие указания по геологии, ознакомиться с которыми можно в указанном месте. Здесь мы приводим лишь небольшое методическое замечание:

«По возможности дать и пласты. Можно сделать это по карте пластов, только дети обязательно должны уже что-то знать о видах камней, получить представление о том, что это за породы. При этом следует идти сверху вниз, потому что так легче давать пояснения». 25.9.19

Разумеется, обе последние цитаты не следует относить именно к 8-му классу; в первоначальных указаниях по учебному плану преподавание геологии не упоминается, а в определяющей для преподавания географии *11-й лекции Методико-дидактического курса* геология сводится к демонстрации различия между известью и первичной породой в Альпах.

По окончании 1919/1920 учебного года, 22 сентября, учитель, задававший вышеприведенные вопросы, рассказал, что было в 8-м классе пройдено. «В основном рассматривались ледниковый период, перемещения вод и суши, — и вообще много всего по геологии, что относится к этому периоду». Тогда Штейнер дал указания для 9-го класса:

Девятый класс (и далее!):

«Я бы рекомендовал рассмотреть с учащимися всю систему Альп, привлекая все, что к этой теме относится: северные доломитовые Альпы, южные доломитовые Альпы, со всеми речными

долинами, образующими их границы, горные хребты, членение, затем — рельеф, кое-что о геологических свойствах, начиная от приморских Альп и до австрийских, прослеживая их через всю Швейцарию. Можно постоянно возвращаться к тому, что в земной структуре имеет место что-то наподобие креста, на это указывают внешние горные формообразования. Если вы продолжите Альпы по Пиринеям, далее по Карпатам, а затем, по поросшим лесом горам, до Алтая, то у вас получится простирающийся с востока на запад горный массив, который, продолжаясь и под землей, замыкается вокруг земного шара наподобие кольца и пересекается под прямым углом с направлением Анд-Кордильер, образующих другое кольцо креста. Вы можете прекрасно разъяснить детям эту земную структуру, образованную двумя кольцами, которые вместе составляют крест. У них появится представление о том, что Земля является внутренне организованным телом. Положите на это достаточно времени. Нет никакой необходимости проходить все сразу». 22.9.20

Итак, здесь 9-му классу дается та же самая тема — горное кольцо вокруг Земли, — 25 сентября 1919 года намеченная для 8-го класса. Но тогда она возникла в связи с Атлантидой, ледниковым периодом, поднятием и опусканием земных массивов. Учителю также было сказано, что ему нет нужды проходить эту тему наспех. Но к этому мы еще вернемся.

В Лекциях по учебному плану астрономические условия предлагается рассматривать в 6-м и 7-м классах, а в 8-м классе речи о них уже нет. Но поскольку этот класс только расширяет и завершает задачу, стоящую перед 7-м классом, об астрономии нельзя полностью забыть. Однако преподавание этого предмета было в первом учебном году вальдорфской школы доверено другому учителю, не тому, который упоминался выше. По этой причине указания по преподаванию астрономии в 9-ом классе мы находим в других местах материалов конференций, они были даны уже после обсуждения учебных планов всех естественнонаучных дисциплин.

Еще о девятом классе:

«Разумеется, за этим следует эффект Доплера с движением звезд

относительно наблюдающего их взгляда. Вы пропустили эту тему. Рассмотрите все, что связано с явлением движения звезд вдоль луча зрения».

На замечание учителя о том, что для рассмотрения и использования эффекта Доплера учащимся в 9-м классе недостает необходимых знаний по оптике, Рудольф Штейнер ответил:

Еще о девятом классе:

«Тогда вы можете прибавить то из оптики, что вам необходимо для объяснения эффекта Доплера. Также можно обсудить и акустические явления». 22.9.20

Разговор об эффекте Доплера продолжался, и Штейнер рекомендовал применять его только в отношении двойных звезд, но не в отношении Солнца. Лично у меня сложилось впечатление, что Рудольф Штейнер вовсе не желал, чтобы в 9-м классе любой ценой дать учащимся волновую теорию света, чтобы из нее вывести эффект Доплера и применить его к звездным спектрам. Однако он не имел ничего против того, чтобы это было сообщено детям теоретико-познавательного, а само понятие «эффект Доплера» служило ему краткой формулой для всего, с чем следовало познакомиться, чтобы установить движение звезд вдоль луча зрения».

Год спустя, 17 июня 1921 года, Штейнер представил учебный план для 10-го класса. О географии было сказано следующее:

Десятый класс:

«Описание Земли как целого с точки зрения морфологии и физики. Геологически Землю надо описать так, чтобы система гор в целом была представлена в виде креста: два пересекающихся кольца, ориентированных с востока на запад и с севера на юг. Очертания континентов, возникновение гор: то, что переходит в физику; далее — реки. Геология, физика; изотермы; Земля как магнит, северный и южный полюса. В связи с этим — морфология. Вслед за этим — морские и воздушные течения, пассаты, внутреннее строение Земли; короче, все, в чем Земля проявляет себя как целое». 17.6.21

В то же самое время, благодаря курсу землемерия, дети знакомятся с элементарными географическими измерениями.

Что касается 11-го класса, то в материалах конференций не упоминается география в буквальном смысле слова. Однако при открытии 11-го класса, в связи с занятиями по технологиям и землемерному делу в 10-м классе, Штейнер сказал то, что можно рассматривать в качестве указания по учебному плану:

Одиннадцатый класс:

«Следует установить связь между землемерным делом и географией, чтобы дети получили точное представление о том, что такое проекция Меркатора. Кроме того, с ними нужно обсудить, как посредством совершенно особых мероприятий был получен парижский метр». 21.6.22

Учебный план 12-го класса по географии также обсуждался дважды; 25 апреля 1923 года Рудольф Штейнер рассказал, каким он был бы, если бы не было нужды принимать во внимание экзаменационные требования:

Двенадцатый класс (1923):

«Желательно, чтобы именно в этом возрасте (приблизительно 18 лет) было завершено рассмотрение художественно-исторического и совершился переход к спиритуальному в литературе, истории искусства и истории — без какой бы то ни было «антропософской догматики». Нам следовало бы постараться донести до учащихся спиритуальное в литературе, истории искусства и истории не только содержательно, но и самим способом трактовки материала. Хотя бы в отношении этих учеников мы должны достичь того, к чему я стремился с рабочими в Дорнахе, которым я мог разъяснить, скажем, что такой остров, как Британия, плавает по морю и удерживается на месте посредством звездных сил. Он не покоится на дне, он плавает и удерживается извне. Вообще говоря, очертания континентов и островов в целом определяются извне, из космоса. Это касается всех вообще материков. Таково воздействие космоса, мира звезд. Земля — это зеркальное отображение космоса, на нее оказывают влияние только воздействия изнутри. Мы не

можем говорить о таких вещах по той простой причине, что учащиеся сообщат об этом профессорам на экзамене, и о нас пойдет дурная слава. Но на самом деле это следовало бы включить в курс географии». 25.4.23

Замечание в отношении дрейфа континентов было дополнено Штейнером после заданного ему вопроса. Читатель может ознакомиться с этим в указанном месте.

30 апреля 1924 года был представлен окончательный учебный план для 12-го класса:

Двенадцатый класс (1924):

«Учебная цель преподавания географии (как и преподавания истории) состоит в том, чтобы дать обзор. По истории и по географии следовало бы ограничиться только обзором. Каждый сможет установить подробности, если у него есть картина в целом». 30.4.24

На конференциях от 12 июля 1923 года и 25 апреля 1924 года этому обзору по географии в 12-м классе было придано вполне определенное содержание. 12 июля 1923 года, имея в виду первые экзамены на аттестат зрелости, Штейнер сказал:

Еще о двенадцатом классе (1924):

«В геологии я бы рекомендовал идти в противоположном направлении: от аллювиальных процессов к делювиальным, далее обсудить ледниковый период, дать учащимся представление о связи ледникового периода с верхнетеллурским и о таких изменениях, как сдвиг земной оси, — все это, не останавливаясь на гипотезах. Затем перейти к третичному периоду; объяснить детям, когда возник второй мир млекопитающих и когда первый. О каменноугольном периоде можно было бы сказать (это лучший способ представить совершившийся переход): в более поздних периодах выделялись минеральные окаменелости растительного и животного происхождения. Но когда мы доходим до каменноугольного периода, окаменелости животного происхождения перестают встречаться. Мы имеем здесь только растительные окаменелости.

Весь карбон — это одни растения, нет ничего, кроме растений». 12.7.23

Затем Рудольф Штейнер указал на две лекции, которые были им прочитаны рабочим Гетеанума, и продолжал:

«Сначала формы были эфирными. Так и следует представлять себе карбоновую эпоху, ведь в те времена индивидуация в отдельных растениях не была еще столь сильна, как обыкновенно думают. Теперь полагают, что это были папоротники. Скорее то была однородная каша, впоследствии окаменевшая. В ней постоянно действовало эфирное начало, имелись выделения, которые затем осаждались. Органическая масса находилась в состоянии зарождения и тут же окаменевала». 12.7.23

30 апреля 1924 года по естественному были даны такие рекомендации: от зоологии и ботаники в 12-м классе, перейти к палеонтологии. Таким образом, география в 12-м классе обретает первую определенную цель — палеонтологию; 12 июля 1923 года Штейнером были даны конкретные указания, поясняющие сказанное от 30 апреля 1924 года: дать обзор географии. Однако, к этому общему принадлежит, несомненно, также и этнография, о которой в указаниях к преподаванию природоведения в 10-м классе говорится как о чем-то таком, что должно быть рассмотрено впоследствии. Таким образом, в рамках географического обзора следует стремиться к тому, чтобы связать животный и растительный мир с сущностью Земли в палеонтологическом отношении и привести к завершению науку о человеке, рассматривая как человека в отдельности, так и народы в целом. — Нет никакой другой возможности поместить в расписание упомянутый в связи с природоведением в 10-м классе материал по этнографии.

Если обобщить разнообразные указания, создается следующая картина:

4-й класс	(6.9.19):	«ближайшие» области — природа и хозяйственная деятельность человека
5-й класс	(6.9.19):	продолжение

6-й класс	(6.9.19):	«другие регионы Земли» — климат и астрономия
7-й класс	(6.9.19):	Земля в целом — духовная и материальная культура, производство, коммуникации
8-й класс	(6.9.19):	Земля в целом — обобщенное представление о производстве и коммуникациях в связи с духовной культурой
	(23.9.19):	геологические пласты, возникновение Альп, крестообразная система гор , поднятие и опускание континентов, атлантическая катастрофа
9-й класс	(22.9.20):	разбор системы Альп, крестообразная система гор , эффект Доплера в астрономии
10-й класс	(17.6.21):	Земля как целое в морфологическом и физическом смысле, крестообразная система гор , очертания континентов, возникновение гор, физическое в самом широком смысле (одновременно — землемерное дело)
11-й класс	(21.6.22):	географические измерения, картографические проекции
12-й класс	(25.4.23):	дрейф островов и континентов и влияние звезд;
	(30.4.24):	обзор: палеонтология и этнография

Таким образом тема **крестообразной системы гор** заявлена трижды: впервые — в 8-м классе, как сквозная для всего периода от 8-го или 9-го класса и до 12-го. В указаниях по 9-му и 10-му классам вновь подтверждается, что ее следует рассматривать как сквозную. Также и дрейф континентов упоминается неоднократно: в 8-м

классе как подъем и опускание под действием звезд; в 10-м классе — в связи с возникновением гор; в 12-м классе — в связи с дрейфом Британских островов. Это — **«вся тема по географии»**, намеченная в указаниях по 9-му классу (22.9.20), которая «не должна быть пройдена зараз». Очевидно, она мыслилась сквозной для всей верхней ступени, и каждый класс дополнял ее своим материалом:

в **9-м классе** — геология и эффект Доплера: проникновение в глубины Земли и в глубины космоса, расширение пространственного и временного сознания;

в **10-м классе** — рассмотрение Земли в целом, ее облика, совершающихся на ней физических процессов;

в **11-м классе** в курсе землемерного дела — разные типы карт;

в **12-м классе** делается обзор, на основе которого вводятся палеонтология и этнография.

ПРИРОДОВЕДЕНИЕ

(Зоология. Ботаника. Анатомия. Учение о минералах)

Классы с 4-го по 6-й — 4 недели в каждом — главный урок
Классы с 7-го по 12-й — 3 недели в каждом

Природоведение занимает в вальдорфской школе особое место. Здесь с большей силой, нежели в других предметах, проявляется новый взгляд на вещи и новый способ рассмотрения, для чего требуется постоянно (в значительно большей степени, чем в других предметах) обращаться к *Общему учению о человеке* и другим лекциям того периода, к *Методико-дидактическому курсу* и *семинарским занятиям*. В этом разделе намного труднее по цитатам из лекций Рудольфа Штейнера получить верное представление о выдвигавшихся им требованиях.

Поэтому сразу мы укажем на ряд его лекций — прежде всего, из большого Штутгартского педагогического курса, — в которых проблематика предмета дана наиболее полно. Разумеется, мы исходим из предположения, что эти лекции учителям доступны. Они рассматриваются здесь в хронологической последовательности. Учителю природоведения следует тщательно изучить весь Штутгартский курс, а также проработать указанные ниже лекции и приведенные нами цитаты, чтобы получить ясное представление о той главной тенденции, которой следовал Рудольф Штейнер.

Общее учение о человеке, 4-я лекция, рассматривает облик животного как олицетворение инстинктивной животной деятельности в связи с разными проявлениями человеческой волевой жизни.

В *Методико-дидактическом курсе, 7-я лекция*, говорится о начале занятий природоведением после достижения детьми 9-летнего возраста. Первым дается **учение о животных**: животный мир в соотношении с человеческой телесностью — каракатица, мышь, ягненок, человек.

В материалах *Педагогического семинара, занятия с 9-го по 11-е*, содержатся стенограммы бесед с учителями о соотношении **растительного мира** с Землей и с душой человека. Вот особенно важная фраза из 9-го занятия:

«Если **животный мир** более сопоставим с **телесностью**, то **мир растительный** — с **душой человека**, с тем, что наполняет человека, когда он просыпается утром». *Семинар, 9-е занятие*

Здесь имеется в виду **душевное существо** человека, которое при пробуждении соединяется с телесной сущностью, подобно тому как в растительном царстве формообразующая сущность растения соединяется с Землей.

Общее учение о человеке, 10-я лекция, рассматривает трехчастное строение тела человека и путь развития человека и животного.

Общее учение о человеке, 12-я лекция, рассматривает функцию **человеческой головы** в соотношении с образами животных, функцию **тела** — в соотношении с миром растений, функцию **конечностей** — в соотношении с миром минералов:

«Человеческое тело можно объяснить, лишь зная протекающие в нем процессы, зная, что человек **должен преодолеть** в себе **минеральное**, **преобразовать** в себе **растительное** и **одухотворить в себе животное**».

В *Методико-дидактическом курсе, в 14-й лекции*, показано, каким образом **учение о питании и здоровье** должно преподаваться в старших классах.

Что касается преподавания собственно учения о человеке, то здесь материалом, разумеется, в первую очередь является *Общее учение о человеке* в целом. Оно не только может служить источником сведений для содержательной стороны преподавания, но — и это главное — оно представляет собой ту силу, на которую учитель опирается в процессе подготовки.

Это все об общих задачах преподавания природоведения. Ниже даны указания по возрастам.

В *7-й лекции Методико-дидактического курса* после упоминания 9-летнего рубежа, говорится следующее:

«Когда дети достигли этого возраста, мы должны почувствовать

необходимость ввести элементы естествознания. До сих пор естественнонаучные моменты следовало сообщать ребенку в основном в форме рассказа, описательно. Так, например, как я вчера на семинаре рассказывал об отношении животного и растительного мира к человеку. Собственно естественнонаучного преподавания до достижения ребенком 9 лет начинать не следует. **Чрезвычайно важно иметь в виду: то, что должно возникнуть в ребенке благодаря занятиям естествознанием, окажется безнадежно испорченным, если они не начнутся с рассмотрения человека.** Вы можете с полным правом возразить, что 9-летнему ребенку можно сказать лишь очень немногое о человеке с естественнонаучной точки зрения. Да, но тем не менее эти знания, как бы малы они ни были, должны быть подготовительной ступенью ко всему прочему в области естествознания».

Остальное можно прочесть в указанном месте. Рудольф Штейнер предлагает совершенно особый способ рассмотрения: на составные части телесной организации человека только намекается, они обсуждаются без нажима, при этом дети знакомятся с самым существенным.

Теперь читателю следовало бы взять *Дорнахский насхальный педагогический курс 1923 года* и прочитать то, что написано в *5-й лекции* вслед за рассмотрением растительного мира и перед тем местом, где говорится, что ребенок моложе 9 лет будет противиться, если кто-либо захочет описать ему человека:

«То, что можно было бы назвать ужасом перед описанием человека, сохраняется едва ли не до 12-летнего возраста. Дети в возрасте от 9 до 12 лет прекрасно могут воспринять то, о чем я говорил вчера, — растения в связи с Землей и животные в связи с человеком. Я сказал, что мы можем представить растительный мир как волосы, растущие на Земле; в пределах такой образной картины мы и должны остаться. Также и в животном мире любое животное мы можем представить как получившую одностороннее развитие часть человека. **Однако чего мы в это время не должны делать — так это переходить к описанию собственно человека.** Мы можем рассказывать ребенку о частях человеческого тела и части эти в их одностороннем развитии сопоставлять с теми или иными животными. Но человека в целом ребенок еще не понимает. Лишь

около 12 лет в нем пробуждается потребность соотнести с человеком весь животный мир. Этим возможно заниматься в тех классах, в которых дети старше 11-12 лет. Может показаться, что здесь имеется противоречие: сначала необходимо описать весь животный мир, соотнося его с различными свойствами человека. И все же правильно будет сделать это прежде, чем переходить к описанию собственно человека, его облика, его строения. У ребенка должно развиваться чувство, что вся Земля как бы населена односторонними человеческими свойствами, что представители животного мира односторонне воплощают в себе все человеческое. **Когда вы покажете ему, как в человеке сконцентрировано все то, что рассредоточено в животном мире, это будет для него величайшим переживанием.** Преподавание и направлено на то, чтобы ребенок мог по-настоящему пережить важнейшие явления жизни, чтобы однажды он воспринял всей душой: квинтэссенция и синтетическое единство всего животного мира на более высокой ступени — это человек в качестве физического человека». *Дорнах, 1923, 5-я лекция*

Два этих указания, как представляется, находятся в явном противоречии друг с другом: в *Методико-дидактическом курсе* вполне определенно говорится, что перед изучением о животных и растениях следует рассмотреть человека. В то же время *Дорнахский насхальный курс* решительным образом отвергает возможность описывать человека ребенку до 11-12 лет.

Если привлечь еще и *Курс Илкли*, то там, в *9-й лекции от 13 августа 1923 года*, вслед за кратким указанием на перелом «в возрасте 9 или 9 с половиной лет», после которого ребенок «может прекрасным образом органично начать постигать мир», находим следующее:

«Мы достаточно долго рассказывали ребенку о растениях как о наделенных речью существах, он пережил **растительный мир** в образах. Теперь же мы можем сообщить ему о растительном мире то, чему человек лучше всего учится, начиная с 9-10 лет и вполне созревая для этого в возрасте 10-11 лет. Человек оказывается тогда готовым внутренне понять растительный мир в его идеях».

Далее Штейнер подробно рассматривает преподавание учения о растениях на элементарном уровне, которое должно начаться непосредственно после 9-летнего перелома в развитии. Далее можно прочесть о ребенке, которому предстоит по-новому пережить растительный мир:

«Он учится понимать, что растительный покров Земли принадлежит земному организму. С другой стороны, он также учится понимать, что все **виды животных**, которые населяют Землю, в некотором отношении являются путями **человеческого становления**. Растения ведут к Земле, животные приводят к человеку — таков **принцип преподавания**. Я могу это обосновать только в общем виде. Подробности о животном мире 10-12-летним детям должны даваться на основе подлинно художественного подхода. Если же мы захотим в простой, быть может, даже в примитивной форме обратить душевный взор ребенка на **человеческое существо**, то это будет возможно благодаря художественной подготовительной работе, которую я описал».

Далее следует рассмотрение трехчастного строения человека: «**головной организации**», «**ритмической системы**» и «**организации обмена веществ и конечностей**», — после чего говорится:

«Прежде всего мы различаем в человеке эти три части. И если учитель обладает необходимым художественным чувством и преподает в образной форме, то оказывается вполне возможным сообщить ребенку представление о трехчленности человека».

Далее говорится о соответствующем данному возрасту рассмотрении животного мира:

«Животный мир — это разъятый на составные части человек, веерообразно распространившийся по Земле свои члены».

Таким образом, в *Курсе Илкли* учение о растениях помещается в самом начале преподавания природоведения. Учение о человеке (и это явно противоположно *Дорнахскому курсу 1923 года*) предполагает рассмотрение трехчленности человеческого организма и стоит на втором месте, а учение о животных следует за ним и основывается на образе «распространившегося человека». Далее говорится:

«Когда дети приближаются к 12 годам, **можно снова обратиться к человеку**, поскольку ребенок в этом возрасте как нечто само собой разумеющееся поймет, что человек, в силу того, что он несет в себе дух, становится синтетическим единством, художественным обобщением отдельных фрагментов человека, представленных населяющими мир животными». *Илкли, 1923, 9-я лекция*

Имеется и другое отличие между Штутгартскими курсами 1919 года и прочими, которые можно было бы назвать «заграничными».

В 10-й лекции *Методико-дидактического курса* о последовательности преподавания учения о животных и учения о растениях Штейнер сообщил:

«С 9 и приблизительно до 12 лет, то есть на второй ступени средней школы, мы начинаем развивать самосознание... Тогда мы обращаемся к естественнонаучной картине **животного мира**, как я уже вам показал на примере каракатицы, мыши и человека. И только вслед за этим мы переходим к растительному миру».

А в заключение этого курса, в его 14-й лекции, мы читаем следующее:

«В среднем школьном возрасте нам следует развивать представления, опирающиеся на чувство. В этом возрасте еще сохраняется инстинктивное **ощущение собственного родства с животными, с растениями**, и человек, не осознанно, ощущает себя то кошкой, то волком, то львом, то орлом. Эта способность переживать себя то одним, то другим животным иссякает вскоре после достижения 9 лет. В более раннем возрасте она проявляется еще сильнее, однако воспользоваться ею невозможно, поскольку у детей еще отсутствует способность понимания. Если бы дети созревали раньше и уже в возрасте 4-5 лет могли многое сказать о себе, они очень часто сравнивали бы себя с орлом, с мышью и т.д. Однако, если мы начинаем преподавать естествознание с 9 лет, мы еще встречаемся с этими способностями у детей. **Позже такое инстинктивное чувство созревает также и для восприятия родства с растительным миром**. Поэтому **вначале дается учение о животных, а потом — учение о растениях**. Минералы мы вообще оставляем напоследок, поскольку для них нужна почти только одна способность суждения, которая не адресуется ни к чему из того, чем человек связан

с окружающим миром. Ведь с минералами человек вообще не связан родством».

Еще через несколько строк говорится:

«Таким образом, в среднем школьном возрасте, между 9 и 11 годами, достигается замечательное равновесие между инстинктивным пониманием и способностью суждения. Мы можем рассчитывать на инстинктивное понимание, если в естествознании, особенно в ботанике, не будем чересчур нажимать на наглядность. Нужно избегать внешних аналогий именно в отношении растительного мира, ведь они, в сущности, противоречат естественному чувству. Естественное чувство предрасположено к тому, чтобы обнаруживать в растениях душевные качества». *Метод.-дидакт., 14-я лекция*

Здесь учение о животных ставится вначале, чтобы была возможность еще опереться на инстинктивные переживания родства с животными у детей. Учение о растениях идет следом, поскольку «инстинктивное чувство для восприятия родства с растительным миром» «созревает позже». В 9-м семинарском занятии учение о животных также помещается перед учением о растениях.

В Дорнахском рождественском курсе от 1921/22 года учение о растениях стоит вначале, после чего следует рассуждение о человеке и его связи с животным миром.

Далее следует учение о животных.

В 4-й лекции Дорнахского пасхального курса 1923 года для преподавания учения о растениях предложено «время между 9 и 10 годами», в отношении же учения о животных через несколько страниц после приведенных слов говорится: «Теперь вы могли бы ожидать от ребенка большего, поскольку рассмотрение животных начинается в возрасте 10-11 лет». То есть, очевидно, что учение о растениях опережает учение о животных.

То, что в Курсе Илкли учение о растениях помещается вначале, затем следует трехчленность человека, и лишь после того — учение о животных, уже обсуждалось выше в связи с вопросом о своевременном преподавании учения о человеке. *Илкли, 1923, 9-я лекция*

В позднейших зарубежных курсах учение о растениях также рассматривается прежде учения о животных, так что чрезвычайно поучительно наблюдать, как Рудольф Штейнер открывает все новые и новые основания для того или иного расположения материала.

Теперь попробуем дать сводную картину различных вариантов расположения материала по отдельным педагогическим курсам Штейнера:

Штутгарт 1919:	учение о человеке (предварительно)	—	учение о животных — учение о растениях (Земля) — учение о человеке
Базель 1920:	учение о животных (человек)	—	учение о растениях — (Земля)
Дорнах 1921/22:	учение о растениях (Земля)	—	учение о человеке и животных
Оксфорд 1922:	учение о растениях (Земля)	—	учение о животных (человек)
Дорнах 1923:	учение о растениях (Земля)	—	учение о животных (человек) учение о человеке (переживание синтеза)
Илкли 1923:	учение о растениях (Земля)	—	учение о человеке — учение о животных (трехчленность)
Берн 1924:	учение о растениях (Земля)	—	учение о животных (человек)
Арнгейм 1924:	учение о растениях (Земля)	—	учение о животных (человек)
Торки 1924:	учение о растениях (Земля)	—	учение о животных (человек)

В этой сводной таблице наблюдается постепенная эволюция распределения материала от Штутгартских вальдорфских курсов 1919 года, через Базельский курс, который сохраняет Штутгартское распределение материала, но его сокращает, через первый Дорнахский курс 1921/22 года, в котором впервые учение о растениях рассматривается вначале, через второй Дорнахский курс 1923 года, который помещает учение о человеке в самый конец (чрезвычайно значительный момент), — к Курсу Илкли, в котором в начале расположено учение о растениях, однако учение о человеке стоит

вперед учения о животных. Это расположение материала в более поздних курсах не соблюдается, поскольку учение о человеке более нигде не упоминается отдельно от учения о животных. Причину этого (как и в случае 1-го Дорнахского курса) следует усматривать в нехватке лекционного времени. Таким образом, на первый план выступает **противоположность между Штутгартскими курсами, лекциями 1923 года в Дорнахе и лекциями в Илкли**. Во всех трех курсах принципы расположения материала представляются хорошо обоснованными, и изменения не могут быть объяснены непоследовательностью со стороны Рудольфа Штейнера. Дело здесь, очевидно, в следующем. В Штутгартском курсе Штейнер говорит о том, что важно поместить вначале именно **художественно оформленное** учение о человеке. В *курсе Илкли* также рекомендуется при **художественном подходе** предвзвешивать учение о животных рассмотрением человека. В *Дорнахском курсе 1923 года* отмечено, что до достижения 12 лет ребенок испытывает ужас перед «описанием человека» в той форме, как оно дается в **обыкновенных школьных учебниках**.

Штутгартский курс выполнял особую роль — подготавливал первый учительский коллектив вальдорфской школы, отвечающий ее задачам. Очевидно, что лекции в *Штутгарте* слушали по большей части люди, способные на такой «художественный подход». Поэтому, вероятно, учение о человеке безоговорочно помещено вначале. То есть Штейнер указывает на идеал, к которому следует стремиться.

В *Дорнахе в 1923 году* собрались в основном неподготовленные учителя, от них не приходилось ожидать художественного подхода. И «описание человека» здесь отвергается.

В *Илкли* же учение о человеке, в основу которого положено представление о трехчленности человеческого организма, предшествует учению о животных, но, из-за испытываемого ребенком «ужаса», оно дается по возможности позже. Первым же в этом ряду рекомендуется давать учение о растениях. Так возник следующий порядок: учение о растениях в связи с Землей — учение о человеке — учение о животных в связи с человеком — наконец, уже после 11-12 лет, — подробное учение о человеке.

Позднейшие курсы (*Берн, Арнгейм, Торки*), в сокращенном виде, сохраняют расположение материала, данное в *Илкли*.

Итак, если учитель обладает необходимым художественным чувством, он начинает с учения о человеке, затем переходит к учению о животных и растениях, после чего возвращается к учению о человеке, которое далее, с 7-го по 10-й класс, останется содержанием природоведения. Однако, если учитель не чувствует себя зрелым для этой идеальной последовательности, не чувствует достаточной уверенности в том, что способен художественно вести преподавание, он может поместить учение о растениях вначале, далее перейти к учению о человеке, которым он, таким образом, будет заниматься с более подготовленными детьми, затем — учение о животных и, наконец, — вновь учение о человеке.

Что же следует понимать под «необходимым художественным чувством», раскрывается тому, кто постоянно обращается к «Общему учению о человеке», рассматривая его с художественной точки зрения.

Но тем не менее с художественным подходом, которого требовал Штейнер, у нас все еще в значительной мере дело обстоит не слишком хорошо. К сожалению, основополагающий курс «Общего учения о человеке» не изучается настолько планомерно и тщательно, насколько это необходимо для того, чтобы развить то художественное чувство, которое только и может обеспечить выполнение учебного плана.

Последний раздел природоведения — учение о минералах — здесь не рассматривается, поскольку его место в учебном плане вопросов не вызывает.

Ниже цитируются отдельные указания, касающиеся общих принципов преподавания природоведения, или даются соответствующие ссылки. В основном они взяты из «заграничных» курсов. В *8-й лекции Базельского курса 1920 года* читаем:

«Я потратил много усилий, изучая воздействие на детей преждевременных занятий естествознанием. Если преподавание естествознания преждевременно, человек впоследствии делается сухим, причем сухим до такой степени, что это может выразиться даже в предрасположенности к желтизне кожи, которое способен увидеть зоркий наблюдатель.

На 9-м году жизни мы начинаем сообщать ребенку понятия из области естествознания, и поначалу это должны быть только живые понятия; следует по возможности избегать всего, что связано с минеральным миром, с мертвым. Что же касается живого вне человека, то его мы обнаруживаем в двух проявлениях, двух сферах: это животный мир и растительный мир. Однако, если мы попытаемся переработать и изложить в популярных брошюрах все, что до сих пор было сделано в области описания и научных характеристик животных и растений, и в самой популярной форме станем обсуждать эти брошюры с детьми, то совершенно однозначно можно сказать, что мы к ребенку не пробьемся. Почти обо всех наших учебниках по естествознанию можно сказать, что они являются не чем иным, как отцеженной естественнонаучной ученостью, и это ужасно.

Имеются и методические пособия. Они впадают в ошибку противоположного характера: авторы стараются обсуждать с ребенком по возможности только то, что ему и так известно; как они выражаются, на основе подлинной наглядности они черпают из естества самого ребенка. Поэтому они впадают в тривиальность. От многих методических пособий просто впадаешь в отчаяние — настолько они тривиальны. Если это применить в школе, то все, что есть вредного в тривиальности, окажется внедренным в человека. А тривиальность, с которой человеку приходится иметь дело в детском возрасте, проявляется впоследствии, как и многое другое, о чем я уже упоминал, в опустошенности или по меньшей мере в том, что человек не может с радостью вспоминать о своем детстве. А в этом человек очень нуждается. Необходимо, чтобы в течение всей нашей жизни мы могли оглянуться на свое школьное детство как на райскую картину. Но не потому, что мы испытывали тогда одни лишь радостные переживания». *Базель, 1920, 8-я лекция*

В *Штутгартском курсе 1920 года*, ныне носящем название «*Медитативно переработанное учение о человеке*», в 1-й лекции, Рудольф Штейнер характеризует дух природоведения в вальдорфской школе, сопоставляя его с требованиями современной жизни, прежде всего с идеями Герберта Спенсера:

«Спенсер говорит, что наглядное преподавание естествознания должно осуществляться так, чтобы оно переходило в научные исследования. Что же в таком случае надо делать в школе? —

Преподавать детям таким образом, чтобы они, став взрослыми, продолжали по возможности делать то, чему научились от нас в отношении минералов, растений, животных и т.д., то есть становились заправскими естествоиспытателями или философами. Разумеется, многими это воззрение теперь оспаривается, однако на практике все ведут себя именно так, словно переход к такому способу преподавания уже совершился. Это происходит потому, что соответствующим образом составлены наши учебники, и никому даже в голову не приходит, что их можно изменить или вообще упразднить. В том-то и дело, что нам следует стремиться как раз к тому, что совершенно противоположно педагогическому ориентиру Спенсера. Вряд ли возможно нарочно придумать большую нелепость в отношении обучения детей в школе, чем учить их обращаться с растениями или животными так, чтобы, продолжая этот способ обращения, ребенок впоследствии становился ботаником или зоологом. Наоборот, если мы в процессе преподавания постараемся преподнести все, что касается животных и растений так, чтобы помешать ребенку стать ботаником или зоологом, это будет куда плодотворней. Ибо человек должен выбирать профессию ботаника или зоолога совсем не потому, что его этому учат в школе, но исключительно потому, что у него есть определенные способности, легко обнаруживаемые благодаря педагогическому искусству».

В 7-й лекции так называемого *Штутгартского дополнительного курса 1921 года* природоведение рассматривается в связи с мышлением и воззрениями древних греков. Однако эта тема не может быть раскрыта в нескольких извлеченных из контекста фразах. Мы рекомендуем читателю проработать всю лекцию целиком.

Также и в 10-й лекции *Дорнахского рождественского педагогического курса 1921/22 года* после анализа 9-летнего кризиса подробно обсуждается преподавание природоведения. Выше эта лекция уже цитировалась с целью установления последовательности преподавания. Данное место также должно быть рассмотрено в полном контексте.

В 5-й лекции *Оксфордского курса 1922 года* имеется краткое указание о преподавании природоведения, выше оно также уже упоминалось в связи с тем же вопросом.

В начале лекции от 15 августа из *Курса Илкли*, после краткого вступления, посвященного переходному возрасту между 11 и 12 годами, говорится о знакомстве с миром минералов:

«Только с этого возраста ребенок может вне какой-либо связи с человеком рассматривать происходящее в мире. С 11-12 лет появляется возможность изучать минералы. Тот, кто сначала знакомит ребенка с камнями и минералами, а не с учением о растениях (которые ведь произрастают из земли, из камней), совершенно разрушает внутреннюю подвижность душевной жизни ребенка. Минеральный элемент не имеет отношения к человеку. К нему следует переходить лишь после того, как ребенок в значительной мере пережил в представлении и чувстве растительный и животный мир и учение о животных воспринял в свою волю». *Илкли, 1923, 11-я лекция*

В том же *Курсе Илкли*, в лекции, прочитанной 16 августа, Рудольф Штейнер характеризует взаимосвязь между познанием природы и художественной деятельностью:

«Благодаря тому, что человек учится понимать искусство, он встает в совершенно иные отношения с другими людьми, со своими ближними. Ведь что существенно для понимания мира? Способность в нужный момент отказаться от абстрактных понятий.

Постичь минералы можно на основании причинно-следственных связей. То, что относится к физическому, может быть понято таким образом. Однако в растениях всего уже не постичь при помощи логики, рассудка, интеллекта. Должно пробудиться пластическое чувство. Тогда понятия, идеи переходят в образные формы. Навыки в пластицировании наделяют ребенка способностью постичь сущность растения через его формы. А возможность понять животный мир закладывается с помощью морального воспитания. Ибо лишь благодаря ему мы можем постичь, что из области, недоступной чувственному восприятию, формирующе действует на облик животного. Как мало сегодня таких людей, как мало физиологов, которые знают, откуда животное получает свой облик! Его обуславливает строение тех органов, которые впоследствии у человека становятся органами речи и пения. Это центр

формообразования, формирования внешнего вида животного. И только тот в состоянии постичь форму животного, кому известно, насколько «музыкально» возникают эти формы животных из преобразующихся впоследствии у человека в музыкальные органы членов. Если же мы захотим перейти к человеку, нам понадобится всеобщий художественный подход. Ибо только неорганическое составляющее в человеке постижимо рассудком. Мы сможем понять человека, если в надлежащий момент преобразуем способность представления в художественное постижение. Одушевив естествознание преподаванием, основанном на художественном подходе, мы внесем в обучение человеческий, гуманный принцип». *Илкли, 1923, 12-я лекция*

То, что в приведенном выше фрагменте из *Курса Илкли* сказано о значении понимания искусства для постижения растений, животных и человека, по-новому освещено в 3-й и 4-й лекциях *Штутгартского курса 1924 года* «Методика обучения и предпосылки воспитания». Обе эти лекции особенно важны для учителя природоведения.

Из *Курса Торки 1924 года* мы здесь приведем еще следующее указание о значении природоведения для душевной жизни ребенка:

«Благодаря тому, что мы вызываем у ребенка ощущение взаимосвязи растений и земной поверхности (здесь все должно даваться в форме художественных ощущений), он становится по-настоящему умным и понятливым. Его мышление соотносится с закономерностями природы. Мы раскрываем ребенку его связь с животным, то, как в человеке дифференцированно и индивидуализированно воплощена воля всех животных, как все свойства, все пластические мотивы, которые нашли выражение в животном, живут в человеке; и благодаря этому воля человека получает импульсы для естественного, отвечающего его существу вступления в мир». *Торки, 1924, 3-я лекция*

В заключение этих указаний, относящихся к общему характеру преподавания природоведения, можно еще привести сказанное в 3-й лекции *Методико-дидактического курса* по поводу переживания с детьми природы вне классной комнаты.

«Лишь обращая взор на великие явления в мироздании, мы можем составить себе верное представление о преподавании как таковом. Только это может по-настоящему освятить преподавание и превратить его в своего рода богослужение. Конечно, я говорю об идеале. Но в наших конкретных делах мы можем равняться на идеал. Не будем забывать и о возможности отправиться с детьми в горы, в поле, вывести их на природу. Однако при этом всегда следует иметь в виду, что собственно преподавание природоведения должно проводиться в стенах школы... Нельзя забывать о различии между расчленением мертвой природы в классной комнате и созерцанием природных красот снаружи. Вещи эти должны дополнять друг друга». *Метод.-дидакт., 3-я лекция*

Также и с этим текстом мы рекомендуем читателю ознакомиться полностью.

Ниже даны указания из учебного плана по отдельным классам. Для первых двух ступеней они почерпнуты из так называемых Лекций по учебному плану; учебные же задачи старших классов (начиная с 9-го) мы намечаем по материалам конференций.

Третий класс:

«Теперь нам совершенно ясно, что около 9 лет, то есть на третьем году обучения, мы приступаем к рассмотрению некоторых животных, сопоставляя их с человеком». *Учебный план, 2-я лекция*

Четвертый класс:

«То же самое мы продолжаем в 4-м классе, так что в 3-м и 4-м классах мы проводим естественнонаучное рассмотрение животного мира в его отношении к человеку».

Что касается учения о человеке, то на *конференции 17 июня 1921 года* Рудольф Штейнер высказал одно замечание, которое, пожалуй, уместнее всего будет привести именно здесь:

«Его следует излагать, исходя из возраста. В 4-м классе следовало бы в большей степени придерживаться внешнего. Самое абстрактное — скелет. Я не стал бы рассматривать скелет сам по себе, даже

с десятиклассниками, но только вместе со всем человеком. Я бы в большей степени исходил из человека в целом. Нужно постараться, чтобы был усвоен комплекс относящихся к человеку представлений». *17.6.21*

Пятый класс:

«В 5-м классе мы добавляем менее известные формы животных и начинаем учение о растениях, давая его так, как следует из обсуждения в дидактической части нашего семинара». *Учебный план, 2-я лекция*

Упомянутые здесь указания по поводу преподавания учения о растениях содержатся в материалах *9, 10 и 11-го* занятий педагогического семинара.

Шестой класс:

«В 6-м классе мы продолжаем изучение растений и переходим к рассмотрению минералов, которое должно быть хорошо увязано с географией».

Что касается изучения минералов, то несколько важных высказываний на этот счет содержится в *Методико-дидактическом курсе*. В *10-й лекции*, после указания на особенности 12-летнего возраста, говорится:

«Кроме того, это также и время, когда мы, используя геометрические формы, можем переходить к минералам. Мир минералов мы рассматриваем в постоянной связи с физикой, а она, в свою очередь, дается в связи с человеком: преломление лучей, хрусталик глаза».

Другое указание содержится в *11-й лекции* того же курса:

«Хотя я вам говорил, что преподавание минералогии начинается только на второй ступени средней школы, то есть приблизительно около 12 лет, но в виде вкрапления в географию минерал в описательной форме может появиться уже на более ранней ступени». *Метод.-дидакт., 11-я лекция*

Это разъясняется, когда Рудольф Штейнер, обсуждая в той же лекции структуру преподавания географии, переходит к горным породам:

«Например, мы показываем ребенку — здесь в географию привносится минералогия — кусок юрского известняка и говорим ему: “Посмотри на горные массивы над верхней красной линией (красная линия — граница Центральных Альп) — они состоят из такого известняка, и то, что ниже нижней красной линии, тоже состоит из такого известняка”. А потом нужно показать ребенку кусок гранита или гнейса и сказать: “Эти горы посередке, между этими линиями, состоят из таких пород, первичных пород”. И ребенок испытает необыкновенный интерес к этим альпийским горным массивам».

Затем Штейнер переходит к другим вопросам преподавания географии, которым в основном и посвящена эта лекция, а ближе к концу возвращается к минералам:

«В самом деле география может стать своего рода магистралью, к которой сходятся все пути и от которой многое берет начало. Например, вы объясняете ребенку, чем известняковые горы отличаются от первичных гор. Вы показываете ему гранит или гнейс — образующие породы первичных гор. Вы привлекаете его внимание к тому, какие минералы в них входят. Вот сверкает что-то блестящее. Вы показываете слюду и говорите, что там, внутри камня, — тоже слюда. Потом вы показываете кварц и стараетесь в разговоре о камнях подойти к понятию минерала. Вы много достигнете, стремясь к пониманию конгломерата, который затем разлагаете на составные части. Если сначала вы покажете ребенку гранит или гнейс, а потом — минералы, из которых они состоят, это будет значительно полезнее, чем показать кварц, слюду, полевой шпат и т.д., а после объяснить, что они объединяются в гранит или гнейс. Как раз в преподавании минералогии вы можете переходить от целого к частному, от строения гор к минералогии. Ребенку это весьма полезно». *Метод.-дидакт., 11-я лекция*

Минералогию, которая в соответствии с систематическим изложением должна идти следом за учением о животных и растениях. Рудольф Штейнер рекомендует давать в рамках **географии**, дости-

гая тем самым того, что минералы рассматриваются в гораздо более общей связи с окружающим миром и жизнью человека.

Седьмой класс:

«В 7-м классе мы возвращаемся к человеку и занимаемся вопросами **его питания и здоровья**. На основе того, что было приобретено в области естествознания, физики, химии и географии, вырабатывается общее представление о хозяйственных, производственных отношениях и коммуникациях». *Учебный план, 2-я лекция*

Припомним то, что в Дорнахском курсе 1923 года говорилось о «величайшем переживании», через которое ребенок должен пройти, когда «вы покажете ему, как в человеке сконцентрировано все то, что рассредоточено в животном мире».

В качестве конкретной цели преподавания здесь ставятся «вопросы питания и здоровья». Рассматривая их, учитель должен выстроить материал таким образом, чтобы провести детей через «величайшее переживание» синтеза животного мира в человеке.

Что касается содержательной стороны учения о питании и здоровья, то руководством может служить *14-я лекция Методико-дидактического курса*.

В отношении вышеприведенных указаний по учебному плану 7-го класса, как и в отношении приводимых ниже указаний по 8-му классу, может возникнуть вопрос: к какой все-таки дисциплине следует отнести тему «Хозяйственные отношения, производственные отношения, коммуникации» — к природоведению или географии? Согласно Штейнеру, география должна вобрать в себя все, что необходимо для того, чтобы наглядно, используя фантазию, образно, мыслительно, в самых различных аспектах рассмотреть с молодыми людьми все земное пространство. В 7-м классе некоторые регионы на уроках географии рассматриваются с точки зрения хозяйственных, производственных отношений и коммуникаций.

Начиная с 7-го класса и вплоть до 10-го перед каждым классом

ставится определенная цель в отношении учения о человеке. Поскольку окончательной целью этого предмета является понимание детьми трехчленности человеческого существа, цели отдельных классов должны быть направлены на достижение той же задачи.

Восьмой класс:

«В 8-м классе мы рассматриваем в человеке костную механику, мускульную механику, внутреннее строение глаза и т.д. Кроме того, нужно продолжить обобщающее рассмотрение производственных отношений в связи с физикой, химией и географией. Если естествознание будет вами преподаваться таким образом, вы сможете сделать его намного более живым и с его помощью пробудите у ребенка интерес ко всему в мире и в человеке». *Учебный план, 2-я лекция*

И в этом классе Рудольф Штейнер рекомендует в курсе природоведения заниматься исключительно учением о человеке, а производственные отношения рассматриваются на уроках географии.

Девятый класс:

«Продолжать учение о человеке так, чтобы это была настоящая антропология. Этот предмет должен быть построен концентрично и соотноситься с прочими естественнонаучными дисциплинами». *22.9.20*

Десятый класс:

«Теперь нам нам нужно обратиться к минералам. В 10-м классе мы рассматриваем человека и изучаем минералогия». *17.6.21*

В тот же день было сказано:

«Нужно углубить понимание человека. Надо стремиться понять человека как отдельное существо, чтобы впоследствии перейти к этнографии. Для этого очень многое можно было бы взять из антропософии! Именно здесь многое можно использовать, не создавая себе репутации проповедника антропософии. Ведь это

объективная реальность: физический человек с его органами и органическими функциями, обладающий душой и духом». *17.6.21*

Этнография больше не упоминается в материалах по учебному плану. Вопрос о ее месте остается открытым. Она упоминается в качестве материала для рассказывания и чтения в 8-м классе. В какой-то мере она предполагается учебным планом по географии, когда в 7-м и 8-м классах речь заходит о «духовных и культурных отношениях». Также и указание в *11-й лекции Методико-дидактического курса* (при рассмотрении Японии предложить детям рисовать так, как это делают японцы) свидетельствует о том, что для Рудольфа Штейнера было очень важно включить этнографию в круг учебных предметов. Если не получится ввести этнографию уже в 10-м классе в связи с рассмотрением человека (а на самом деле это и не имелось в виду), то в 12-м классе она будет завершать предусмотренный там географический обзор.

Одиннадцатый класс:

«Очень важно в этом возрасте рассмотреть **учение о клетке**. И далее, не слишком вдаваясь в подробности, — наиболее характерные **растения**, от низших до однодольных, снизу вверх. При этом указать на двудольные, чтобы провести параллели между цветами и грибами. Также надо рассмотреть грибницу, образование спор. Когда вы рассказываете об образовании стебля, следует учитывать и грибницу. Следовало бы в разумной мере продемонстрировать телеологию, взаимозависимость отдельных членов организма: **взаимообусловленные отношения**, а не чисто причинно-следственные. Подойти к учению о клетке космологически». *21.6.22*

В 1-й из двух лекций *Штутгартского педагогического курса 1922 года* имеется следующее замечание относительно преподавания учения о клетке:

«Для педантичного профессора само собой разумеется, что учение о клетке следует излагать на материале микроскопических исследований. Так делается в высшей школе, а в школе средней следуют этому примеру. Однако при этом совершается ужасная ошибка. Школьникам в том возрасте, о котором я сейчас веду речь, нельзя преподавать учение о клетке вне связи с космологией; то,

что происходит в клетке, следует рассматривать как маленький космос. Не нужно рассказывать ни о чем, помимо того, в чем человек может самостоятельно убедиться, наблюдая ядро клетки, различные имеющиеся в ней тельца». *Штутгарт, 1922, 1-я лекция*

В прочитанном Рудольфом Штейнером в январе 1921 года в Штутгарте цикле лекций «Связь различных областей естествознания с астрономией» были даны дальнейшие указания по поводу связи учения о клетке с космологией. С этим циклом мы рекомендуем ознакомиться каждому учителю природоведения в старших классах.

Двенадцатый класс (1923):

Как и в других дисциплинах, в естествознании также необходимо помнить о различии между указаниями от 1923 и 1924 года. 25 апреля 1923 года Штейнер сказал:

«В 4-5-м классах изучается зоология, в 7-м классе — человек, затем вновь зоология. Если бы не экзамены после 12-го класса, я бы нашел возможность за три недели в лучшем виде пройти с детьми зоологию. Всего 18 утренних занятий — 12 классов животных. Учение о костном строении известно. Самое главное — дать им что-то вроде обзора по классификации животных. Начинаем с монер, продолжаем полостными. Всего получается 12, если млекопитающих рассматривать как отдельный класс».

12 июля 1923 года Штейнер дал намеченную им классификацию животного мира:

«Я хотел бы, пусть с оговорками, дать классификацию, которая могла бы послужить путеводной нитью. На самом деле всю зоологию следовало бы давать так, чтобы по классам животных получалось три группы по четыре отдела в каждой, что вместе дает всего двенадцать отделов. Тогда можно было бы видеть следующую картину:

I Основная группа:

1. Протисты, совершенно недифференцированные инфузории, простейшие;

2. Губки, кораллы, актинии;
3. Иглокожие, от морских лилий и до морских ежей;
4. Оболочники, у которых нет столь уж явной внешней оболочки, внешняя оболочка уже сглаживается.

II Основная группа:

5. Моллюски;
6. Черви;
7. Членистоногие;
8. Рыбы.

III Основная группа:

9. Амфибии;
10. Рептилии;
11. Птицы;
12. Млекопитающие».

12.7.23

За этими указаниями следует другая классификация животных — по знакам зодиака, затем — по трем членам человеческого существа; прослеживаются здесь также и связи с геологией и географическим расселением животных. Со всем этим читатель может ознакомиться в указанном месте.

Двенадцатый класс (1924):

«О зоологии речь уже была. В геологии и палеонтологии следует исходить из зоологии, только тогда это может приобрести внутреннее значение. От зоологии переходим к палеонтологии и, в дополнение, рассматриваем пласты Земли. Ботаника: явнотрачные растения. Отсюда — также переход к геологии и палеонтологии».

30.4.24

Фраза «О зоологии речь уже была» может относиться к тому, что было сказано 12 июля 1923 года. Ботаника, имеющая учебной целью явнотрачные растения, еще раз обращается к однодольным и также переходит в палеонтологию.

Поскольку геология с 5-го класса изучается в рамках географии (это рекомендуется также и для 12-го класса), следует постараться сделать так, чтобы естествознание, то есть зоология и ботаника, предшествовало эпохе географии, которая открывается геологи-

ческо-палеонтологической темой, а завершиться должна обзором Земли в целом.

Соответственно можно сформулировать **цель преподавания естествознания в 12-м классе:**

Рассматриваются и соотносятся с человеком 12 классов животных. Их развитие в течение предшествующих периодов земной истории ведет к рассмотрению пластов Земли. Рассматривается также растительный мир, прослеживается его развитие, что подготавливает обобщающий географический обзор.

Учебные цели природоведения:

- | | |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| С 3-го по 4-й класс: | образ человека — учение о животных (каракатица, мышь, человек); |
| 5-й класс: | учение о животных — учение о растениях и Земля; |
| 6-й класс: | учение о растениях и Земля — (минералы по географии); |
| 7-й класс: | учение о человеке: питание и здоровье (по географии — хозяйственные отношения, производственные отношения, коммуникации) |
| 8-й класс: | «костная и мускульная механика», «строение глаза» и т.п.; |
| 9-й класс: | «настоящая антропология»; |
| 10-й класс: | «физический человек с его органами и органическими функциями в связи с душой и духом»; |
| 11-й класс: | «космологический подход к учению о клетке». Низшие растения, включая однодольные. Взаимобусловленные отношения; |
| 12-й класс: | учение о животных (с переходом к палеонтологии); учение о растениях: явнотрачные растения (также с переходом к палеонтологии); этнография (по географии). |

В качестве заключения

В *Базельском педагогическом курсе 1920 года* о связи между преподаванием естествознания и истории говорится:

«Если ребенок с помощью наших живых характеристик Земли, мира растений, животных и человека воспримет это как живое, а не мертвое, тогда в этом ребенке получит развитие нечто, что поставит его в правильное отношение к истории человечества на Земле. Так мы пробудим чувства, благодаря которым он впоследствии будет правильно воспринимать историю. Разумеется, до 10-11-летнего возраста историей следует заниматься лишь в форме рассказа, биографического описания. Но, начиная с 10-11 лет, должно происходить постоянное и достаточно интенсивное сочетание тех ощущений, которые вызывает преподавание естествознания, с теми понятиями, идеями и ощущениями, которые может дать преподавание истории. Вообще говоря, только в возрасте 12 лет открывается возможность перейти к тому, что является суждением в собственном смысле слова». *Базель, 1920, 8-я лекция*

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ И ХИМИИ

ОБЩИЕ УКАЗАНИЯ

Специальные указания по физике и химии (преподавание этих предметов начинается на переломе 11-12 лет) мы предварим словами Рудольфа Штейнера из 2-й лекции *Дополнительного курса 1921 года*, в которых настоятельно выражена необходимость все, что требует рассудочной деятельности, сообщать ребенку в этом возрасте так, чтобы в его душе пробуждались силы:

«Все, что мы сообщаем ребенку через чувство, стимулирует рост его внутренней жизни, а то, что мы до него доводим в виде рассудочных представлений, — остается мертвым. Действительно, представления — это всего лишь зеркальные отображения. Сообщая человеку представления, мы даем работу одной голове, ценность которой обусловлена ее предсуществованием в духовном мире. То, что взято нами от природы, что имеет значение здесь, на Земле, мы затрагиваем только, когда наполняем представления чувством. Необходимо научиться чувствовать, сколь враждебна, сколь разрушительна сила пространства, возникающая под колоколом воздушного насоса после того, как воздух выкачан. И чем нагляднее вы сможете описать ребенку ужасное безвоздушное пространство под колоколом воздушного насоса, тем лучшего результата вы достигнете. В прежних языках все эти вещи уже были заложены: *hogog vacui* — в этом слышится весь тот ужас, который изливается из безвоздушного пространства. Это жило в языке. Однако следует вновь научиться это чувствовать. Следует научиться чувствовать родство между безвоздушным пространством и тощим, исеушенным человеком». *Штутгарт, 1921, 2-я лекция*

Далее приведем высказывание Штейнера, в котором намечены учебные цели для предметов, имеющих дело с безжизненной природой:

«Следует добиться того, чтобы вся система физики и химии предстала единым организмом, а не тем конгломератом отдельных понятий, которым они представляются в наше время». 25.4.23

Это было сказано на конференции, на которой впервые обсуж-

дался учебный план 12-го класса. Хотя от выполнения этой поставленной Рудольфом Штейнером задачи мы все еще далеки, тем не менее его указания должен проработать каждый учитель физики и химии. Поможет его в этом знакомство с естественнонаучными курсами — «*Учением о свете*» от 1919/20 года и «*Учением о теплоте*» от 1920 года.

Техника, опирающаяся на физику и на химию, создала новый мир — и его также можно рассматривать как часть природы, — пока в нем не действуют никакие другие силы, помимо тех, которые можно встретить также и в окружающем нас неорганическом мире. Рукотворная природа, как пятое царство, прибавляется к древним природным царствам: минеральному, растительному, животному и человеческому, ее прибавил к ним сам человек, и сегодня она в сильнейшей степени определяет и непрестанно преобразует его жизнь.

Что это значит для человека, разъяснено Рудольфом Штейнером в 12-й лекции *Методико-дидактического курса*, в которой рассматриваются последние тенденции в развитии общественной жизни и соответствующие им требования в отношении воспитания; читатель может ознакомиться со всем этим в указанном месте.

«Только представьте себе, сколько людей видели паровую машину, когда она, в виде локомотива, со свистом пролетала мимо, однако не имеют ни малейшего представления о том, какие физические и механические силы приводят к тому, что она движется вперед. Подумайте о том, как невежественны — мы, люди, по отношению к окружающему, даже к тому, которое нам служит. Мы живем среди того, что существует благодаря человеку, мы пользуемся этим — и ничего в этом не смыслим. Тот факт, что мы ничего не смыслим во многом из того, что создано человеком, что, в сущности, является плодом человеческого мышления, имеет большое значение для всего душевного и духовного состояния человечества. Нужно довести себя до полной бесчувственности, чтобы не замечать, к каким это приводит последствиям. И если люди, которые ничего не смыслят в принципе действия электрической железной дороги, садятся в электричку с ощущением небольшой неловкости, то этому можно только порадоваться. Потому что эта неловкость — шаг к лучшему в данной области. Хуже, когда человек

живет в созданном людьми мире, не испытывая ни малейшего на его счет беспокойства.

Мы со своей стороны сможем что-то противопоставить такому положению вещей только в том случае, если начнем работать над этим уже в старших классах школы и не допустим, чтобы ребенок 15-16 лет покидал школу, не получив элементарных представлений о важнейших сторонах жизни. Нам следует постараться зародить в нем интерес и любознательность по отношению ко всему, что происходит вокруг, и эти качества будут побуждать его постоянно пополнять свои познания». *Метод.-дидакт., 12-я лекция*

Что касается **общих принципов рассмотрения** фактов физики и химии, то здесь должны быть приведены слова Штейнера, сказанные на конференции 15 сентября 1919 года, то есть в самом начале первого учебного года вальдорфской школы. Один учитель заметил, что изложение закона сохранения энергии оказывается очень непростым делом. На это Штейнер сообщил:

«А откуда трудности? Нужно постепенно переходить к тому, что Гете назвал «прафеноменом», то есть обсуждать только явления. Закон сохранения энергии больше не следует преподавать так, как это делалось до сих пор. Ведь это постулат, а не закон. И кроме того, здесь речь идет вообще об ином. Например, спектр рассматривать можно: это — феномен. А закон сохранения энергии следует трактовать как философский закон.

Совсем иначе должен рассматриваться закон сохранения механического тепла: это — явление. Почему же не оставаться в рамках строгой феноменологии? Теперь разрабатываются такие законы, которые на самом деле представляют собой явления. Совершенная нелепость, что их называют «законами», — например, «закон тяготения». Ведь это феномены, явления, а вовсе не законы. Мы убедимся, что всю физику можно представить не в виде ряда законов, но в виде явлений, которые будут делиться на вторичные и прафеномены. Если мы попробуем с помощью машины Атвуда описать законы тяготения, то окажется, что мы имеем дело не с законами, а с феноменами». 25.9.19

На вопрос о том, как же следует поступать, Штейнер ответил:

«Если у вас нет машины Атвуда, просто начертите: в 1-ю секунду тело падает так, во 2-ю — так, в 3-ю — так. У вас получится

числовой ряд, и его вы превратите в то, что называют законом, а на самом деле является лишь феноменом».

Был задан вопрос о силе тяжести, и Штейнер заметил:

«Да, было бы прекрасно, если бы вы отучились говорить о силе тяжести. Этого можно достичь, если обсуждать только явления. Это было бы самое лучшее, ведь «сила тяжести» — просто фраза».

Его спросили, относится ли это и к силе электричества. Ответ был таким:

«Вы пока можете говорить об электричестве, совершенно не упоминая о силах. Возможно оставаться строго в границах явления. Вы можете дойти до самой теории ионов и электронов, не заговаривая ни о чем, кроме явлений. В педагогическом отношении это было бы чрезвычайно важно».

Однако у спрашивавшего учителя были еще сомнения в возможности обойтись без понятия силы, в связи с системой единиц измерений физических величин. На это Штейнер возразил:

«А при чем тут силы? Когда вы имеете дело с уравнениями, в которых вы вместо одного ставите другое, у вас могут быть и эти единицы».

Когда тот же учитель предложил вообще отказаться от термина «сила» и употреблять какое-нибудь другое слово вместо него, Штейнер сказал:

«Когда ученику делается ясным, что «сила» — это не более чем произведение массы на ускорение, когда он перестанет придавать этому понятию метафизический смысл и станет относиться к нему чисто феноменологически, тогда действительно становится возможным говорить о силе». 25.9.19

Это обсуждение будет в полной мере понятным, если сопоставить его с выводами Рудольфа Штейнера в области теории познания. Поэтому мы приводим здесь названия тех его работ, которые в этой связи прежде всего стоит прочитать:

«Очерк теории познания Гетевского мировоззрения», «Введение в сочинения Гете по естествознанию», в особенности 3-й том, «Истина и наука», «Философия свободы»

Изучение этих работ — обязательная часть подготовки учителя физики и химии; тем более что обычная литература по этим наукам совершенно чужда мировоззрению Рудольфа Штейнера, на которое он опирался в своем искусстве воспитания. Учителю необходимо произвести переоценку содержащихся в литературе знаний, придать им новую форму, а потом уже нести их детям.

Чрезвычайно важное **методическое указание** в отношении преподавания физики содержится в 3-й лекции так называемого «Дополнительного курса», прочитанного в Штутгарте в 1921 году. Оно применимо к преподаванию любого предмета, в котором значительное место отводится экспериментам, поэтому, несмотря на значительный объем текста, мы приводим его почти полностью:

«Возьмем, к примеру, преподавание физики. Вот мы вместе с ребенком ставим эксперимент. Вспомните, что я говорил вчера: чтобы создавать представления, человек использует только голову; суждение выносит ритмический человек, а делает выводы, приходит к заключениям человек конечностей — обмена веществ, так сказать, выводит посредством ступней и ног. Если вы будете иметь это в виду и представите себе акт восприятия как таковой, вы убедитесь: восприятие волевого, того, что делает человек из себя самого, тесно связано со способностью человека делать выводы, а не просто представлять. Когда я вижу свое собственное тело, это — вывод. Представление имеет место лишь тогда, когда я гляжу на тело; но когда я выполняю определенную полусознанную процедуру, я в суждении своєю воедино отдельные вещи, позволяющие мне переживать целое, в одно заключение: итак, все это — тело. Это уже — восприятие вывода. Благодаря тому, что я воспринимаю, опираясь на рассудок, я строю вывод за выводом. И тогда человек целиком задействован в этих выводах. И то же самое происходит, когда я провожу эксперимент; ибо мне постоянно приходится иметь дело с тем, что воспринимается всем человеком. И постоянно в процесс восприятия включаются выводы. Обыкновенно суждения совсем не воспринимаются, они находятся глубоко внутри, так что при постановке экспериментов вовлеченным оказывается весь человек в целом.

Следует сказать, что, ставя эксперименты вместе с детьми, мы воздействуем на ребенка не слишком благотворно. Возможно, ребенок действительно заинтересуется экспериментом, однако человек слишком слаб по своей конституции, чтобы постоянно испытывать напряжение полной вовлеченности. Человек слишком сильно выходит за пределы самого себя, когда я провожу перед ним эксперименты или привлекаю его внимание к внешнему миру. Преподавая и воспитывая, мы действительно должны принимать во внимание три составляющих трехчленного человека, и о каждом из членов соответствующим образом заботиться, и их активность чередовать. Теперь представьте себе, что я провожу эксперимент и вовлекаю всего человека. Но для начала этого достаточно. И вот я отвлекаю внимание детей от приборов, с которыми я проводил эксперимент, и, вспоминая пережитое, еще раз рассматриваю все в целом. Когда все в целом описывается — но только в словах, без всякого показа, — тогда активизируется ритмическая система человека. Сначала я вовлек всего человека, затем — его ритмическую систему и систему головы; ведь при повторении я нагружаю работой головную систему. Таким образом я подхожу к концу урока. Сначала я вовлекаю всего человека, затем — главным образом его ритмическую систему, после чего отпускаю ребенка домой. И пока он спит, все, что я вначале активизировал во всем человеке... и... затем... в его ритмической системе, продолжает жить в его конечностях, когда его астральное тело и его я пребывают снаружи. В той части, которая остается в постели, продолжает звучать пройденный материал. То, что сформировалось во всем человеке и, позже, в его ритмической системе, устремляется вверх, в голову человека. Тогда в головной системе человека слагаются образы.

Когда дети на следующий день приходят в школу, у них в головах (хотя они об этом не подозревают) живут образы проведенных вчера экспериментов и словесного их описания. Так что на следующий день я получаю детей с «фотографиями» в голове — «фотографиями» тех экспериментов, которые были мной поставлены вчера.

На следующее утро я могу отразить то, что экспериментально, а затем описательно проделал вчера, обращаясь к воображению детей. Теперь я приступаю к новому этапу рассмотрения этих экспериментов, к осознанию образов, которые желают быть осознанными.

Итак, на уроке физики я ставлю эксперимент, после чего рассказываю детям о том, что было проделано. На следующий день я начинаю рассуждать и знакоблю их с соответствующими законами. Я обращаюсь к представлениям, к мышлению и не оставляю в бездействии те образы, те «фотографии», с которыми ко мне приходят дети. Но представьте себе, что ко мне приходят дети с «фотографиями» в голове, и я вновь начинаю ставить эксперименты, не дав образам пищи в виде моих рассуждений, — тогда я снова вовлекаю всего человека. Такое напряжение будоражит человека, будоражит эти образы, и я создаю в головах хаос. При всех обстоятельствах сначала нужно закрепить то, что должно остаться, дать этому питание. Так строится это преподавание, соответствующее жизненным процессам в человеке». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

Чрезвычайно поучительное описание того, как переживаются в детском возрасте процессы механики и динамики, содержится в *Оксфордском курсе 1922 года*:

«Между 11-м и 12-м годами жизни в человеке совершается значительное внутреннее преобразование. Господствующая, доминирующая роль в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости принадлежит ритмической системе организма, системе дыхания, системе кровообращения. Когда ребенок достигает 10-летнего возраста, начинается интенсивное развитие присутствующих системам дыхания и кровообращения ритмических процессов — они охватывают мускулатуру. Мускулы снабжаются кровью, которая вибрирует в них в соответствии с тем, что происходит внутри человека. Поэтому между 9-м и 11-м годами жизни развитие мускулов определяется внутренним ритмическим строем. На 11-12-м году жизни то, что действует в ритмической системе и в мускулах, переходит в костную систему, в скелет. До 11-го года весь скелет полностью включен в систему мускулатуры. Он следует системе мускулатуры. Но между 11 и 12 годами скелет достигает соответствия внешнему миру. Независимые от человека механика и динамика переходят в скелет. Нам приходится смириться с тем, что обращаться со скелетом надлежит как с чем-то объективно существующим, совершенно независимым от человека. Наблюдая за детьми до 11 лет, вы видите, что все их движения еще формируются изнутри. Но дети после 12 лет ступают так, как будто они постоянно хотят достичь баланса, по ним видно, что они ощущают

механический процесс в своей костной системе. Это означает, что между 11-м и 12-м годами духовно-душевный элемент распространяется и на костную систему. Прежде духовно-душевный элемент был гораздо более внутренним. Но теперь человек достигает приспособленности к внешнему миру, благодаря внутреннему освоению того, что ощущает в себе наименее человеческим, — костной системы. Только теперь человек становится настоящим порождением мира. Отныне он должен считаться с механикой и динамикой мира. Теперь он внутренним образом способен переживать то, что называют причинно-следственными связями.

До 11 лет у человека не может быть действительного понимания причины и следствия. Он лишь слушает слова. Мы-то думаем, что понимание есть. Но его нет, потому что костная система находится в подчинении у мускулатуры. Позже, после 12 лет, костная система, включенная в окружающий мир, доминирует над мускулатурой и таким образом влияет на дух и душу. Тогда человек обретает внутреннее понимание причины и следствия, понимание силы, вертикали, горизонтали и т.д. Вот почему, преподавая ребенку в интеллектуальной форме минералогию, физику, химию, механику до того, как ему исполнилось 11 лет, мы наносим вред его развитию, — до этого он не в состоянии пережить динамику и механику всем своим существом. Столь же мало до 11 лет он в состоянии пережить причинно-следственные связи в истории».

Далее после нескольких замечаний относительно преподавания истории говорится следующее:

«Если мы ребенку до 11 лет станем объяснять принцип рычага, принцип действия паровой машины, он не будет в состоянии пережить это внутренним образом, потому что у него в теле, в организме еще нет динамики и механики. Приступив к занятиям физикой и механикой в надлежащее время, около 11-12 лет, мы с помощью мышления раскроем ребенку нечто такое, что перейдет в его голову, а изнутри человека это будет встречено тем, что он переживает благодаря своей костной системе. То, что мы сообщим ребенку, тогда свяжется с тем, что стремится выйти наружу. Так возникнет не абстрактное, рационалистическое, а живое, душевное понимание. Вот к чему должны мы стремиться». *Оксфорд, 1922, 6-я лекция*

В качестве заключения к указаниям Рудольфа Штейнера относительно преподавания физики и химии мы приведем сказанное им в курсе *Торки 1924 года*.

«При рассмотрении физических явлений важно обращаться к жизни; нельзя изучать физику так, как она теперь излагается в учебниках. Начало может быть, например, таким: мы просто зажжем спичку и понаблюдаем, как она загорается. Следует подробно рассмотреть, как выглядит пламя, — какое оно по краям, какое внутри; а когда пламя погаснет, обратить внимание на то, что остается черный огарок; и тогда надо обсудить, как возник огонь. Спичка загорелась потому, что появилась тепло и т.д. Важно постоянно устанавливать связь с жизнью. Или, например, рассматривая рычаг, не следует говорить: рычаг — это вращающийся вокруг точки опоры стержень, к обоим плечам которого приложена сила, как это часто теперь подается в учебниках физики. Нужно исходить из весов. Посетите с детьми мысленно магазин, в котором продукты взвешивают на весах*, и обсудите равновесие. Физика всегда должна исходить из жизни. То же самое и с химическими явлениями. Физические явления выводятся из жизни — это существенно. Если поступать иначе, отталкиваясь от абстракции, преподавание будет быстро утомлять ребенка». *Торки, 1924, 7-я лекция*

Далее говорится об утомлении на уроках и переменах, а затем дается указание о значении фантазии в старших классах, которые мы приводим ниже:

«Нужно достичь того, чтобы в младшей и средней школе нагрузка возлагалась только на ритмическую систему. А ритмическая система, которая никогда не утомляется, которая даже никогда не напрягается, если с ней правильно обращаются, нуждается не в интеллекте, а в создаваемых фантазией образах. Поэтому фантазия должна господствовать в школе. Это относится также и к возрасту с 11 до 14 лет; мертвое нужно оживлять при помощи фантазии, постоянно обращаясь к жизни. Но для этого, конечно, нужно фантазию иметь. Это необходимо». *Торки, 1924, 8-я лекция*

*Имеются в виду простейшие рычажные весы с легко наблюдаемым коромыслом. — *Прим. ред.*

Физика и химия, так же как и минералогия, принадлежат одной и той же области неживой природы. С точки зрения «*Учения о свете*» от 1919/20 года и «*Учения о теплоте*» от 1920 года неживая природа состоит из «элементов» и «различных видов эфира». Их обособленность друг от друга произвольна, ее можно рассматривать как следствие исторического развития; как раз в ее преодолении заключается одна из целей преподавания. Рудольф Штейнер совершенно ясно об этом сказал в связи с учебным планом 12-го класса. Слова его приведены в начале настоящей главы. С самого начала, приступая к преподаванию в 6-м или 7-м классе, учителя физики и химии должны иметь эту цель в виду. Поэтому я и предпослал главам, в которых физика и химия рассматриваются по отдельности, особый раздел, включающий в себя общие для обеих областей преподавания высказывания.

Как мне кажется, еще не настало время отказаться от обычая рассматривать физику и химию по отдельности. Штейнер в своем учебном плане не предлагает вводить их одновременно: физика появляется в 6-м, химия — в 7-м классе. Насколько мне известно, он так и не дал объяснения тому, что химия начинается только в 7-м классе. В учебном плане для 6-го класса он указывает, что из всех разделов физики только механику следует начинать не раньше 7-го класса.

ФИЗИКА

6-й класс	—	4 недели
7-й и 8-й классы	—	3 недели в каждом — главный урок
С 8-го по 12-й класс	—	4 недели в каждом

В 8-й лекции *Методико-дидактического курса* Рудольф Штейнер, рассматривая переходный возраст 12-ти лет, сказал:

«Предположим, вы чрезвычайно доступно объяснили ребенку устройство человеческого глаза, однако до достижения 12 лет оно не может быть правильным образом понято. Ведь объяснить ребенку устройство человеческого глаза — это значит рассказать ему о том, как световые лучи доходят до глаза и попадают в него, как они воспринимаются и преломляются хрусталиком, как они затем проходят через стекловидное тело глаза, как они проецируют изображение на заднюю стенку глаза и т.д. Все это вы должны будете описать как физические процессы, совершающиеся в самом человеке, в его органе чувств. Но тогда уже заранее следует ввести в сознание ребенка такие представления, которые сделают для него возможным понять подобное описание. Например, познакомить с преломлением световых лучей. Это несложно сделать: надо показать ему линзу, объяснить, что такое фокус, и продемонстрировать, как преломляются лучи. Таким образом, речь будет идти о чисто физических явлениях, которые происходят вне человека. Это может быть сделано в возрасте от 9 до 12 лет. Однако применять данное физическое описание к человеку следует только по достижении ребенком 12-летнего возраста, ведь только тогда ребенок начинает правильно оценивать то, как внешний мир воздействует на человека, каким образом воздействия внешнего мира продолжают внутри человека. Ребенок до 12 лет не в состоянии это понять. Он понять может физические явления — но не то, каким образом физические процессы осуществляются в человеке». *Метод.-дидакт., 8-я лекция*

Итак, возраст, когда следует начинать физику, установлен однозначно. Мы особенно рекомендуем читателю данную лекцию. Она содержит множество чрезвычайно ценных мыслей о преподавании элементарной физики.

Ниже даются указания *Лекций по учебному плану*, распределенные по классам средней ступени:

Шестой класс:

«К преподаванию физики мы приступаем в 6-м классе, причем исходим из того, что дети узнали на уроках музыки. Изучение физики мы начинаем с акустики: берем за основу музыкальное учение о звуках и переходим к обсуждению физико-физиологических свойств человеческой гортани. Было бы преждевременно описывать устройство глаза, однако описывать гортань вы уже можете. Затем, рассмотрев самое главное в акустике, вы переходите к оптике и учению о теплоте. Основные понятия по электричеству и магнетизму вы должны дать также в 6-м классе». *Учебный план, 2-я лекция*

Седьмой класс:

«В 7-м классе вы начинаете с расширения и углубления акустики, учения о теплоте, оптики, электричества и магнетизма, а затем переходите к основным телам механики: рычагу, блоку, лебедке, наклонной плоскости, вальцам, винту и пр».

Восьмой класс:

«В 8-м классе вы повторяете и расширяете то, что было пройдено в 6-м классе, и переходите к гидравлике. Вы также должны пройти давление в воде, выталкивающую силу — короче, все, что связано с Архимедовым принципом. Было бы замечательно читать здесь лекции по педагогике года три и обсудить все на примерах. Увы, это невозможно; мы должны удовлетвориться тем, что будет рассмотрено сегодня. Итак, вы завершаете преподавание физики аэромеханикой, то есть воздушной механикой, при этом рассматриваете то, что связано с климатологией, атмосферным давлением и метеорологией». *Учебный план, 2-я лекция*

Обращает на себя внимание то, что здесь ставится требование за весьма краткое время — за три или четыре недели, то есть в лучшем случае за 48-56 уроков — пройти всю физику, кроме механики и физических процессов в органах чувств. Это трудно, и учителя

снова и снова делают попытки построить преподавание физики по-другому — брать в 6-м классе лишь один какой-нибудь раздел, а в 7-м и 8-м классах рассматривать остальные. Но не может быть никакого сомнения в том, что такое распределение материала было установлено Рудольфом Штейнером сознательно, ведь он дважды совершенно определенно высказывается о том, что следует проходить в 6-м классе. Очевидно, он хотел, чтобы в этом классе учащимся была дана общая картина того, что может открыться человеку при наблюдении неживой природы (ибо еще до переходного возраста 11-12-ти лет ребенок начинает пристальнее вглядываться в нее и постигает ее в переживании). Планируя обучение, Штейнер стремился к тому, чтобы этот обзор был по возможности всеобъемлющим. В 7-м классе, когда переходный возраст уже позади, характер преподавания меняется. Молодые люди совершили душевный переход во внешний мир, собственный организм стал для них объектом, они в состоянии рассматривать его в контексте прочих внешних процессов, которые и изучаются с этой новой точки зрения. Речь идет вовсе не о скучном повторении пройденного — материала здесь вполне достаточно, и даже, когда какое-нибудь явление рассматривается повторно, новая точка зрения сама по себе меняет все кардинальным образом. Механика должна начинаться лишь в 7-м классе. Об этом Штейнер говорил в *Оксфордском курсе*. В 8-м классе рассмотрение физических явлений поднимается на следующую ступень. Задача здесь, как собственно и в преподавании других предметов, дело здесь заключается в том, чтобы отдельные процессы были представлены во взаимосвязях.

То, как характер преподавания меняется в 9-м классе, видно из сказанного Рудольфом Штейнером в *Бернском курсе для учителей 1924 года*:

«Человека следовало бы воспитывать так, чтобы интеллектуальные способности, которые пробуждаются с достижением половой зрелости, находили себе пищу в его собственном существе. Если до этого времени человек внутренне обогащался посредством подражания, обращения к авторитету, погружения в образы, то теперь с достижением половой зрелости, то, что было воспринято прежде, преобразуется интеллектом. Теперь перед ним постоянно стоит задача — продумывать все, что до сих пор он воспринимал волею и чувством. Наши усилия в области преподавания и воспитания

должны быть направлены на то, чтобы интеллектуальное начало не проявилось в человеке преждевременно. Ведь человек не в состоянии прийти к переживанию свободы, если оно будет ему навязываться, оно может только пробудиться само по себе. Однако это не должно быть пробуждением в душевной нищете. Если до того человек ничего не усвоил посредством подражания или под влиянием авторитета и не обладает тем, что из душевных глубин могло бы подняться в мышление, то с наступлением возраста половой зрелости, когда пробуждается потребность выразить себя в мышлении, он не находит в себе того, на что он мог бы в этом самовыражении опереться, и, в каком-то смысле, хватается мышлением за пустоту. Ему как бы недостает основы, и в том возрасте, когда он должен в известной степени утвердиться в себе, он примется повесничать, душевно метаться, потакать себе и превратится в подростка, занимающегося только тем, что ему в данный момент нравится, причем, как правило, ему будет приходиться по вкусу то, что люди, ценящие в жизни полезное, отвергают. Он будет поступать так потому, что в детстве не прошел через период живого правильного подражания. И вот, мы видим, как многие подростки бессмысленно мечтают, занимая себя то тем, то этим, заглушая внутреннее переживание свободы». *Берн, 1924, 5-я лекция*

Далее следуют указания по учебному плану в отношении старших классов — с 9-го по 12-й.

Девятый класс:

«По физике вам следовало бы продвигаться в двух направлениях: во-первых, заниматься акустикой и учением об электричестве — включая магнетизм, — чтобы учащиеся могли полностью понять устройство телефона; и, во-вторых, — учением о теплоте и механикой — это дает возможность понять устройство локомотива». 22.9.20

Очевидно, главное для Рудольфа Штейнера — дать детям достаточное представление о конструкции и работе таких технических устройств, которыми в наше время все пользуются, не понимая принципа их действия. Поэтому было бы совершенно в духе Штейнера поразмыслить, какими еще из нынешних изобретений все пользуются, по большей части их не понимая. В Штутгартской

вальдорфской школе помимо локомотива и телефона вскоре стали рассматривать еще и двигатель внутреннего сгорания. С теми же изобретениями, которые основываются на использовании электромагнитных волн, лучше повременить до 11-го класса.

Мы приведем еще одно высказывание Штейнера, оно касается преподавания учения об электричестве. На конференции (после посещения урока физики) он сказал учителю:

Еще о девятом классе:

«Говоря об электричестве, следует как можно отчетливее демонстрировать сами явления и по возможности сократить количество теоретических рассмотрений. Ведь они не очень-то задерживаются в памяти; с дидактической точки зрения они и не должны особенно задерживаться. Я считаю, что идеальным было бы вводить необходимые понятия по ходу эксперимента и поначалу как можно меньше чертить на доске. Можно пользоваться и вашим сократическим методом. Но если тема будет разрабатываться только теоретически, то не поможет и сократический метод. А что у вас имеются возможности для постановки экспериментов — в этом я убедился, и ими следовало бы воспользоваться. Тут можно сэкономить много времени». 15.11.20

Следующая выдержка из 1-й лекции Штутгартского педагогического курса 1922 года касается перехода молодых людей из 9-го в 10-й класс:

«При переходе от 9-го к 10-му классу педагогика требует от нас кардинальной смены курса. Когда дети приходят к вам в возрасте 6-7 лет, они тоже переживают переломный момент — просто в силу того, что они явились в школу. Однако здесь вам не нужно создавать для них новые жизненные условия. Но когда вы переводите их из 9-го в 10-й класс, вам следовало бы создать для них новые жизненные условия — так, чтобы они обратили на это внимание: “Ну и ну, что случилось с нашим учителем? До сих пор мы его воспринимали как некий высший разум, говорящий с нами о множестве вещей, а теперь он обращается к нам как человек: через него с нами говорит весь мир”. И действительно, когда человек испытывает жгучий интерес к миру и при этом находится

в столь счастливом положении, что может поделиться своими знаниями с молодыми людьми, тогда как бы весь мир вещает от его лица и как будто духи говорят его устами. Так совершается это превращение, главной движущей силой которого является фантазия. Оно должно происходить с учителем, когда дети находятся в возрасте между 14-м и 15-м, а также 20-м и 21-м годами жизни». Штутгарт, 1922, 2-я лекция

Далее следует указание о значении фантазии для преподавания детям в этом возрасте, читатель может ознакомиться с ним в указанном месте.

Десятый класс:

В ответ на замечание учителя физики о том, что в 9-м классе в истекшем учебном году механика рассматривалась в минимальном объеме, Рудольф Штейнер сказал:

«Для механики теперь самое время. Следует начинать с формул. Лучше всего сначала провести математическую подготовку. Нужно продвинуться лишь настолько, чтобы дети поняли простые машины». 17.6.21

На первой после летних каникул конференции в 1921 году, рассказывая о прошедшем учебном году, учитель физики опять отметил, что по механике пройдено сравнительно мало. Тогда Штейнер дополнил задание для 10-го класса:

Еще о десятом классе:

«Теперь вы еще раз проходите механику, включая движение тела, брошенного под углом к горизонту, работу простых механизмов — с привлечением тригонометрии. Бросок лучше изучать одновременно с уравнениями. Поймут ли дети уравнение параболы? Если оно выводится для конкретного случая, нет нужды входить в подробности. Существенное в рассмотрении броска, с педагогической точки зрения, в том и состоит, чтобы у детей получилось уравнение параболы и они поняли ее закономерность. Совпадение действительности с математическим уравнением — это именно то, к чему следует стремиться. «Философия начинается

с удивления» — для других наук это не так. В преподавании удивление должно возбуждаться в конце раздела; в философии же — в начале. Детей к удивлению необходимо подвести. Вы должны дать им то, что полностью их захватит. Пусть они поймут, что это нечто такое, перед величием чего сам Новалис преклонил бы колени». 11.9.21

Одиннадцатый класс:

«Что касается физики (а с преподаванием этого предмета я весьма основательно познакомился на собственном опыте), то в этом возрасте было бы хорошо обратиться к новейшим ее достижениям: беспроволочному телеграфу, рентгеновским опытам, альфа-, бета-, гамма-лучам и тому подобное. Это действительно может значительно расширить интересы детей». 21.6.22

Прежде чем перейти к 12-му классу, приведем еще раз цитату, уже дававшуюся в начале этого раздела, и расширим ее, добавив то, что становится для нас важным теперь:

«Следует добиться того, чтобы вся система физики и химии предстала единым организмом, а не тем конгломератом отдельных понятий, которым они представляются в наше время. 12-й класс — завершающий; во всем мы должны прийти к своего рода итогам. Например, ответить на вопросы вроде следующего: почему существует пять правильных многогранников? Нам следовало бы это сделать в кристаллографии и минералогии». 25.4.23

Эти слова относятся к 1923 году, когда первый 12-й класс должен был готовиться к экзаменам на аттестат зрелости. Они, как, впрочем, и все, что в том году происходило, отягощены подтекстом: «если бы было возможно»; в них намечено то, к чему следовало бы стремиться, если бы не было необходимости заниматься другим. Сравнив эти слова с тем, что говорилось в 1924 году насчет учебных целей для 12-го класса, избавленного от преждевременных экзаменов на аттестат зрелости, мы обнаружим, что задачи, намеченные в 1923 году, отличаются большей широтой. Более конкретных указаний тогда сделано не было.

Двенадцатый класс:

«Итак, начнем с 9-го класса. 9-й класс: телефон и паровая машина, учение о теплоте, акустика; 10-й класс: механика как таковая; 11-й класс: современное учение об электричестве. В 12-м классе должна даваться оптика. Образы вместо лучей. Нужно вводить качественные представления. Световые поля и световые пространства. Говорить не о преломлении, но о сжатии светового поля. Мы должны отказаться от таких выражений, как «лучи». Изучая линзу, мы должны не рисовать ее в разрезе и не чертить фантастическую схему лучей, а представлять себе линзу как нечто «сжимающее картину», как то, что ее уплотняет или, напротив, растягивает. То есть оставаться при том, что фактически открывается непосредственному созерцанию. То есть полностью преодолеть «лучи». Это должно быть сделано в оптике. Что касается прочего, то прежде всего следует переходить к качественным представлениям.

Оптика в самом широком смысле. Сюда входит:

1. Свет как таковой — прежде всего! Распространение, убывающая интенсивность, фотометрия.
2. Свет и материя, преломление, увеличение и уменьшение изображения, коллимация.
3. Возникновение цветов.
4. Явления поляризации и так далее.
5. Двойное преломление, явления некогерентности в распространении света.

К первому разделу — «Распространение» — относятся зеркала. Оптика чрезвычайно важна, поскольку в духовной жизни отдельные части очень взаимосвязаны. Ведь вам ясно — почему духовное находит так мало понимания? Понимание могло бы быть, но его нет. Причина в том, что не существует настоящей теории познания, — одни абстрактные мудрствования. Почему же отсутствует настоящая теория познания? Потому, что с тех пор, как Беркли написал свое сочинение о зрении, никто больше не рассматривал зрение и познание в правильной связи». 29.4.24

ХИМИЯ

С 7-го по 9-й класс	— 3 недели в каждом	
10-й класс	— 2 недели	— главный урок
11-й и 12-й классы	— 3 недели в каждом	

Химия как объект познания, вне всякого сомнения, отстоит от молодого человека дальше, чем физика; она глубже, чем физика, связана с его телесностью. Если перенести химические процессы, которые мы наблюдаем в лаборатории, на человека, они бы уничтожили его тело. В нашем теле господствуют химические процессы, и их воздействию противостоят силы организма, преобразующие это химическое так, что его можно включить в телесность — в том случае, если это химическое воздействие не слишком сильно. Не уяснив этого, мы не сможем изучить и понять химию. Воздействие химических сил может быть воспринято нами так, как если бы у нас под ногами заколебалась почва, ведь они растворяют, превращают в жидкость то твердое, в котором мы нуждаемся и к которому привыкли. К тому же при занятиях химией от учащихся требуется более высокая степень объективности, чем при занятиях физикой, которая имеет в большей степени дело с уже мертвым, в то время как химические процессы воздействуют непосредственно на живое. Это может служить объяснением того, почему преподавание химии, согласно Рудольфу Штейнеру, начинается на год позднее, чем преподавание физики.

Д-р Эвген Колиско, учитель Штутгартской вальдорфской школы и ее первый школьный врач выстроил по указаниям Рудольфа Штейнера систему преподавания химии. Штейнер следующим образом характеризовал его усилия в этой области:

«Имейте в виду, что химия Колиско — вещь невообразимая для современных химиков. У людей в возрасте до 18-19 лет, до первого лунного узла, вы можете развить способность мыслить соответствующим образом. В этом же возрасте человек должен воспринять определенные понятия. Химик с обычным образованием не поймет химии Колиско. У него нет соответствующих понятий. Хотелось бы, чтобы она стала учебной целью для наших учащихся. Но это неосуществимо, пока мы вынуждены так же

работать на разрушение мозгов, как и все школьное образование». 25.4.23

Здесь мы напомним читателю о материалах, помещенных в главе об экзаменах на аттестат зрелости.

Достижения Эвгена Колиско в разработке методики преподавания химии нашли свое выражение в его сочинении «О начальном преподавании химии», за которым, к сожалению, не последовало продолжения. Вокруг этой брошюры в 1930 году кипели бурные споры. Ее следует оценить как первую и чрезвычайно смелую попытку построить химию совершенно на новых основаниях и выполнить требования, которые ставились перед преподаванием химии Рудольфом Штейнером.

В указаниях по учебному плану для 11-го класса от 21 июня 1922 года имеется фраза:

«Мы будем в меньшей степени уделять внимание традиционным вещам, таким, как противопоставление органической и неорганической химии». 21.6.22

Эта фраза, хотя она и высказана при обсуждении химии в 11-м классе, имеет значение для построения всего преподавания химии. Эта же тенденция чувствуется (в более или менее явном виде) в постановке учебных задач для всех классов.

Ниже даны указания по учебному плану для отдельных классов:

Седьмой класс:

«Вам надо исходить из горения, стараясь от такого обыкновенного процесса перейти к простым химическим представлениям». Учебный план, 2-я лекция

Восьмой класс:

«Вы продолжаете знакомство с простыми химическими понятиями, чтобы ребенок учился понимать, каким образом промышлен-

ные процессы связаны с химией. Одновременно, в связи с химическими понятиями, вы рассматриваете вещества, из которых построены органические тела: крахмал, сахар, белок, жир». *Учебный план, 2-я лекция*

Рудольф Штейнер ставит здесь перед учителем химии трудную задачу: оставаясь в рамках качественных представлений, составить адекватные понятия о происходящих в органических телах химических процессах и донести их до детей.

Девятый класс:

«Продолжение намеченного для 8-го класса, первые элементы из органической химии: спирт, эфир — это следовало бы продолжать и в 9-м классе». 22.9.20

Следует принимать во внимание, что тогда учебные задачи 8-го класса были обусловлены тем, что по его окончании довольно много детей оставляло школу и им следовало сообщить как можно больше здравых представлений. Поэтому, вероятно, в том случае, когда такой необходимости нет, «органическое» было бы лучше рассматривать в 9-м классе.

Примечательно, что в данных указаниях еще нет речи о трех основных для всей химии веществах — кислоте, соли и основании. Очевидно, в этих классах речь должна была идти лишь о веществах, известных из повседневного опыта, а не о таких, которые могут быть получены в результате химических процессов. Прежде всего это касается кислот и оснований, в меньшей степени — солей.

Десятый класс:

После того как учитель химии сообщил, что в прошлом году учащиеся узнали различие между кислотой и основанием, Штейнер сказал:

«А имеется ли у детей ясное представление об общем значении соли, кислоты и основания? Начинать нужно прежде всего с этого. Мы могли бы сделать очень многое, если бы просто подробно и по порядку рассмотрели это в 10-м классе. Далее — рассказать о

щелочной и кислотной реакциях, а затем перейти к физиологическим процессам, чтобы у детей создалось о них представление». 17.6.21

Штейнер считал важным, чтобы комплекс понятий — «кислота, соль, щелочь» — рассматривался как определяющий всю химию, вплоть до процессов, протекающих в организмах и представленный на различных ступенях в минералах, растениях, животных и человеке.

В 11-м классе эти основные химические категории рассматриваются как принципы построения вещественного мира.

Одиннадцатый класс:

«По химии нужно в возможно в более полном объеме развернуть фундаментальные химические понятия, такие как, кислота, соль, основание, чтобы ученикам было известно, что такое спирт и что такое альдегид. (Мы будем в меньшей степени уделять внимание традиционным вещам, таким, как противопоставление органической и неорганической химии.) Как мне представляется, это и должно стать основой для обзора веществ. Я не считаю правильным начинать преподавание химии с веществ. Лучше начинать именно так и затем вводить вещества и металлы, чтобы в ходе преподавания возникало чувство, что вещества — это остановившиеся процессы. Чтобы ученик, когда перед ним лежит кусок серы, представлял себе застывший процесс. Когда вокруг меня идет ливень, то это — процесс, в который я включен. Когда же я наблюдаю за облаками издали, они являются для меня объектами. Когда я наблюдаю процессы, это подобно тому, как если бы я стоял под дождем. Когда же я смотрю на серу, это — как если бы я издали наблюдал за облаками. Вещества — это застывшие процессы». 21.6.22

Что касается открывавшегося впервые 12-го класса (1923/24), мы не имеем указаний о поставленной перед ним учебной цели. Сохранился имеющий большое значение ответ Штейнера на вопрос о **химических формулах**. До этого времени учителя химии не испытывали потребности вводить формулы.

«Следует узнать, что спрашивают на экзамене на аттестат зрелости. Компромисс, на который мы пошли, создает известные труд-

ности. Нам следует продвинуться так, чтобы учащиеся могли преодолеть экзамены. Как это ужасно! Если бы использовались по крайней мере стереометрические формулы, то это имело бы смысл. А ведь в основном используются плоскостные формулы, не имеющие смысла. Процессы должны быть осознаны. А обычные формулы не имеют никакого смысла. Очень жаль, однако мы должны это учитывать». 24.4.23

12 июля 1923 года Рудольф Штейнер снова говорил о преподавании химии. Это было непосредственно после посещения им министерства образования, где он наводил справки об экзаменах:

«Итак, теперь мы знаем, что экзамен касается материала одного последнего класса, и поэтому желательно покончить со всем остальным и приступить к тому, что требуется для экзамена. Очень мало пройдено в геологии. Дети медленно этим овладевают. Но до каникул можно еще пробудить у них хотя бы зачатки геологического мышления, чтобы они знали, что такое периоды, горная порода, следствие окаменения. Такого рода схему можно было бы дать уже до каникул, чтобы впоследствии дети познакомились с подробностями. Нам нужно ограничить себя. А пока надо завершить химию. До каникул — дать обзорно учение о геологических периодах вплоть до ледникового, потом — представление о спирте и его свойствах, об эфирном масле и его свойствах, о природе органических ядов, об алкалоидах, кроме того — цианистые соединения в противоположность углеродно-водородным. Качественные отношения. Все может быть изложено на основе качественных отношений». 12.7.23

Следующему 12-го классу (1924/25) 30 апреля 1924 года был дан такой учебный план по химии:

Двенадцатый класс :

«Мы хотим рассматривать химию в тесной связи с человеком. У детей, которые учатся у нас в 12-м классе, уже имеется понятие об органических и неорганических процессах. Теперь следует перейти к процессам, совершающимся не только в животных, но и в человеке, чтобы речь шла о пптиалине, пепсине, образовании панкреатина и т.д. Нужно дать представление о принципах дейст-

вия в человеке металлов; скажем, о том, что можно было бы назвать процессом свинца в человеке. Нужно показать, что все вещества и процессы предстают нам в человеке полностью метаморфизированными. Рассматривая образование пепсина, мы снова исходим из соляной кислоты, которая представляет собой нечто безжизненное, в то время как образование пепсина возможно только внутри эфирного тела при участии астрального тела. Мы прослеживаем различие между тем, что происходит в органических и неорганических телах. В итоге различие устанавливается между растительным белком, белком животным и белком человеческим. Так формируется представление о различных формах существования белка, которые обусловлены различной структурой эфирного тела. Человеческий белок — это нечто иное, нежели белок животный. Проводя различие, вы могли бы сравнить льва и корову; процессы, происходящие в организме у льва, гораздо больше подчинены ритмической системе, чем жизненные процессы коровы, у нее все процессы связаны с пищеварением. У льва даже процесс пищеварения строится при помощи процесса дыхания, а у коровы процесс дыхания обслуживается пищеварением. Следовало бы различать неорганическую, органическую, животную и человеческую химию. Несколько примеров для детей: соляная кислота, пепсин, кислота *Prunus spinosa* и пптиалин». 30.4.24

Обращает на себя внимание то, что в 11-м классе проводить различие между органической и неорганической химией признано нецелесообразным, в то время как в 12-м предлагается различать четыре области химии. Дело в том, что устаревшее традиционное деление на органическую и неорганическую химию хотя и напоминает о различии между процессами, происходящими, с одной стороны, в живых существах, а с другой — в области неживого, минерального, однако уже давно свелось к основанному исключительно на специализации наук обособлению химии углеродных соединений из химии прочих элементов. Отказываясь от ставшего бессмысленным употребления слова «органический», Рудольф Штейнер создает возможность для того, чтобы этому слову был вновь придан реальный смысл, ставя его в один ряд с такими словами, как «минеральный», «животный», «человеческий». «Органическая химия» для него — это химия протекающих в организме, специфически жизненных процессов. Прежнее деление исходило из веществ: одни существуют только вне организма, другие —

только внутри организма. Новое деление исходит из того, что процессы, протекающие в мире минералов, особым образом преобразуются в растительном, животном и человеческом организме.

Учебный план по химии представляет собой чрезвычайно трудную загадку. Штейнер предлагает полную перестройку прежней химии, вплоть до введения новых понятий. Об этом свидетельствует его ответ на вопрос одного из учителей, следует ли также рассматривать количественную сторону химических процессов:

«Чрезвычайно трудно объяснить эти вещи исходя из обычных предпосылок. Следовало бы исходить из мирового ритма, выводить из него периодическую систему. Следовало бы пройти по этому обходному пути, однако это уже не школьная тема. Вообще же брать за основу атомные веса — это нелепость. Следует отталкиваться от ритмического начала! Все количественные отношения должны быть объяснены исходя из колебаний. Например, водород стоит к кислороду примерно в отношении октавы. Однако это заводит слишком далеко. Я думаю, вам следует развивать те понятия, которые мы обсуждали раньше». 30.4.24

САДОВОДСТВО

С 6-го по 10-й класс — 2 часа в неделю.

Чего желал Рудольф Штейнер от преподавания садоводства, которое изначально не предусматривалось, однако прямо-таки напрашивалось при взгляде на обширные и живописные земли, окружавшие школу, — явствует из сказанного им в 10-й лекции *Дорнахского рождественского курса в 1921/22 году*:

«Нужно почувствовать, какое значение для развития человека имеет тот факт, что уже давно множество людей переместилось в города, что поколение за поколением городская молодежь вырастает, не будучи в состоянии отличить рожь от пшеницы. Это может показаться странным, однако я берусь утверждать, что человек, который не научился отличать рожь от пшеницы, — неполноценный человек. И можно пойти еще дальше: человек, научившийся в городе по виду колосьев и зерен отличать рожь от пшеницы, также не достиг еще идеала. Только тот, кто научился отличать рожь от пшеницы там, где они растут, прошел через правильное переживание. Мы, учителя, должны избегать того, чтобы дети знакомились с растениями, добытыми нами на наших ботанических прогулках и разложенными в классе. Нам надо выводить детей на простор и там, где это возможно, учить их понимать растительный мир в его реальных взаимоотношениях с землей, с солнечными лучами, с жизнью».

Из этих слов ясно, насколько важно для человека «правильное переживание «мира растений», а городские дети могут получить эти переживания, занимаясь садоводством.

Учебный план по садоводству Штейнером составлен не был. В материалах конференций имеется только несколько замечаний и ответов на вопросы, по которым, однако, невозможно составить полную картину преподавания этого предмета. Первое замечание, от 14 июня 1920 года, — это ответ учителю садоводства, который жаловался на леность и невыносимую шаловливость многих детей. С ответом этим можно ознакомиться в указанном месте.

Затем, на одной из конференций вскоре после открытия первого 12-го класса, Штейнером было сделано следующее замечание:

только внутри организма. Новое деление исходит из того, что процессы, протекающие в мире минералов, особым образом преобразуются в растительном, животном и человеческом организме.

Учебный план по химии представляет собой чрезвычайно трудную загадку. Штейнер предлагает полную перестройку прежней химии, вплоть до введения новых понятий. Об этом свидетельствует его ответ на вопрос одного из учителей, следует ли также рассматривать количественную сторону химических процессов:

«Чрезвычайно трудно объяснить эти вещи исходя из обычных предпосылок. Следовало бы исходить из мирового ритма, выводить из него периодическую систему. Следовало бы пройти по этому обходному пути, однако это уже не школьная тема. Вообще же брать за основу атомные веса — это нелепость. Следует отталкиваться от ритмического начала! Все количественные отношения должны быть объяснены исходя из колебаний. Например, водород стоит к кислороду примерно в отношении октавы. Однако это заводит слишком далеко. Я думаю, вам следует развивать те понятия, которые мы обсуждали раньше». 30.4.24

САДОВОДСТВО

С 6-го по 10-й класс — 2 часа в неделю.

Чего желал Рудольф Штейнер от преподавания садоводства, которое изначально не предусматривалось, однако прямо-таки напрашивалось при взгляде на обширные и живописные земли, окружавшие школу, — явствует из сказанного им в 10-й лекции *Дорнахского рождественского курса в 1921/22 году*:

«Нужно почувствовать, какое значение для развития человека имеет тот факт, что уже давно множество людей переместилось в города, что поколение за поколением городская молодежь вырастает, не будучи в состоянии отличить рожь от пшеницы. Это может показаться странным, однако я берусь утверждать, что человек, который не научился отличать рожь от пшеницы, — неполноценный человек. И можно пойти еще дальше: человек, научившийся в городе по виду колосьев и зерен отличать рожь от пшеницы, также не достиг еще идеала. Только тот, кто научился отличать рожь от пшеницы там, где они растут, прошел через правильное переживание. Мы, учителя, должны избегать того, чтобы дети знакомились с растениями, добытыми нами на наших ботанических прогулках и разложенными в классе. Нам надо выводить детей на простор и там, где это возможно, учить их понимать растительный мир в его реальных взаимоотношениях с землей, с солнечными лучами, с жизнью».

Из этих слов ясно, насколько важно для человека «правильное переживание «мира растений», а городские дети могут получить эти переживания, занимаясь садоводством.

Учебный план по садоводству Штейнером составлен не был. В материалах конференций имеется только несколько замечаний и ответов на вопросы, по которым, однако, невозможно составить полную картину преподавания этого предмета. Первое замечание, от 14 июня 1920 года, — это ответ учителю садоводства, который жаловался на леность и невыносимую шаловливость многих детей. С ответом этим можно ознакомиться в указанном месте.

Затем, на одной из конференций вскоре после открытия первого 12-го класса, Штейнером было сделано следующее замечание:

«Садоводство — лишь до 10-го класса. Дети с удовольствием будут учиться прививать, если их посвятят в таинство прививки». 25.5.23

Возможно, это указание на то, насколько далеко следовало продвигаться в занятиях садоводством. Также из этих слов ясно, что Штейнер желал видеть шестнадцатилетних детей заботливо ухаживающими за деревьями.

В начале 1924 года, на первой конференции вальдорфской школы, которую Рудольф Штейнер проводил после Дорнахского рождественского курса, речь еще раз зашла о садоводстве и о том, как оно может быть использовано для преподавания ботаники. Кобервицкого курса сельского хозяйства тогда еще не существовало.

«Коровий навоз! Лошадиный навоз плох... Если на ограниченном участке не будет определенного числа коров и определенной растительной массы, то не получится гармонического соответствия. Коровы оставляют навоз; и если растений окажется больше, чем коровы дают навоза, — это ненормальное соотношение. Не следует использовать такое ископаемое, как торф. Это нездорово. С помощью торфа невозможно поднять урожайность. Важно, для чего вы используете растения. Если речь идет о растениях декоративных, то это не будет иметь такого большого значения. Но если вы с помощью торфа поднимаете урожайность пищевых растений, то это одна только видимость. Таким образом вы не увеличите пищевой ценности. Следует попытаться сделать почву податливой посредством добавления перегноя. Но еще лучше, если использовать майеровские удобрения, роговые отходы. Тогда земля станет мягче... Это настоящие гомеопатические удобрения.

В школьном саду можно сажать растения в таком порядке и по таким видам, как они будут изучаться. Ботанический сад, удобренная почва. Классификация растений по 12 классам». 5.2.24

В этих указаниях даны важнейшие учебные цели садоводства: сельскохозяйственное предприятие как самостоятельный живой организм, влияние удобрений на повышение пищевой ценности, применение гомеопатических принципов к живой земле; подтвер-

ждается мысль о пользе садоводства для преподавания ботаники. Обещанной классификации растений по 12 классам Рудольф Штейнер так нигде и не дал. А. Устерль впоследствии взял на себя эту задачу.

Соответствующий данным учебным целям курс садоводства выстроила Гертруда Михельс, принимавшая участие в Кобервицком курсе. Ей принадлежит заслуга составления учебного плана, который я здесь привожу:

«Преподавание садоводства начинается в 6-м классе, то есть в двенадцать лет, одновременно с преподаванием труда, параллельно с которым оно и ведется: в то время как одна часть класса идет на урок труда, другая занимается садоводством. В первые два года обучения, в **шестом и седьмом классах**, дети занимаются в основном обработкой почвы, овощеводством и разведением цветов. В **восьмом классе** — разбивка и обработка садового участка: овощи, фрукты и цветы; уход за однолетними и многолетними растениями. В **девятом и десятом классах** добавляется возделывание фруктового сада: уход за фруктовыми деревьями и кустарниками, улучшение качества почвы, учение о почве и ее удобрениях. На этом, по окончании десятого класса, преподавание садоводства завершается».

Ганс Штраус, последователь Гертруды Михельс, составил проект учебного плана, который был любезно им предоставлен в мое распоряжение. Он позаботился о том, чтобы время года, неблагоприятное для занятий на воздухе, было заполнено практическими работами под крышей и обсуждением опыта, приобретенного во время работ на воздухе. На следующий год после закрытия первой Штутгартской вальдорфской школы в 1938 году был составлен следующий учебный план:

«С **шестого по восьмой класс**. Элементарное практическое садоводство, навыки в обработке почвы, а также в работах по возделыванию и уборке урожая. Повторение работ в продолжение трех лет дает детям возможность непосредственно ознакомиться с сельскохозяйственным циклом.

Когда в зимнее время работы на воздухе прекращаются, проде-

ланное лето обсуждается, устанавливаются взаимосвязи, дети понимают, что внимание и заботливость могут помочь хорошему росту растений и получению обильного урожая. Кроме того, дети занимаются плетением циновок и другими вспомогательными легкими работами.

Девятый класс. Учащиеся знакомятся с интенсивным овощеводством, помогают в разведении растений и в приготовлении компоста. Добавляется уход за цветами, ягодными кустарниками и фруктовыми деревьями. Зимой обсуждается зависимость роста растений от подпочвы и от погодных и астрономических условий, а также выведение важнейших культурных растений, условия их возделывания и методы повышения урожайности.

Десятый класс. Работы, выполнявшиеся в девятом классе, продолжаются. Добавляется вырубка деревьев и кустарников. Зимой выполняются ремесленные работы — починка пришедших в негодность инструментов, прокладка дорожек. обстоятельно проходит учение об удобрениях, с которым связаны многочисленные вопросы сельского хозяйства и разведения крупного рогатого скота».

ЗНАКОМСТВО С СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

10-й класс — 9 недель по 4 часа каждая после обеда
11-й и 12-й классы — 3 недели

В первой из трех лекций по школьной педагогике Рудольф Штейнер говорит о детях, закончивших среднюю школу:

«В настоящее время обязательно надо научиться создавать условия для вовлечения человека в жизнь. И если мы организуем школу так, чтобы человек был вовлечен в жизнь и при этом преподавание будет экономичным, то наше образование может стать по-настоящему живым. Но нужно устроить так, чтобы и те, кто собирается заниматься физическим трудом или ремеслом, также смогли принять участие в этом обращенном к жизни образовании, которое должно начинаться после 14 лет». *Школьная педагогика, 1-я лекция*

Затем Штейнер вернулся к вопросу, поставленному вначале:

«Развивать способность суждения следует, начиная с 14-летнего возраста. Тогда вводятся предметы, которые к этой способности апеллируют. В это время возможно появление всего, что относится к логическому постижению действительности. Если в будущем ученик столяра или токаря сядет за одну парту с тем, кто со временем сам станет учителем, тогда реальностью будет пусть специализированная, но единая школа. Только она сможет давать все, что необходимо человеку в жизни, — ну а если это не осуществится, мы еще глубже погрязнем в общественном неблагополучии. Каждый учебный предмет должен делать свой вклад в **знакомство с современными технологиями**. Учащихся в возрасте от 15 до 20 лет следует знакомить (только разумным, экономичным образом) с **земледелием, ремеслами, промышленностью, торговлей**. Каждый человек в этом возрасте должен получить представление об этом. Предметы эти несравненно более необходимы, чем те пустяки, что заполняют школьные часы. Тогда же следует вводить и те предметы, которые называют **мировоззренческими**: историю, географию и все, что имеет отношение к познанию природы, — и это в связи с человеком, чтобы познавать человека через Вселен-

ную. Кто-то из получивших такое образование при благоприятных социальных условиях продолжит образование в специальных учебных заведениях и станет работником умственного труда».

Итак, здесь описана единая общедоступная школа, в особенности же ее верхняя ступень, перед этой ступенью поставлены две цели: **знакомство с современными технологиями и мировоззренческие предметы**. Мировоззренческие предметы — совокупность всего, что ведет человека к построению своего собственного мировоззрения, то есть те дисциплины, которые и прежде входили в программу старших классов. Что касается введенного Рудольфом Штейнером нового предмета **Знакомство с современными технологиями**, то перед ним ставится задача установить связь человека с современной общественной жизнью. Эти две области плюс еще художественный подход охватывают весь спектр преподавания и воспитания, необходимого для подрастающего человека.

Подобные указания относительно этого предмета содержатся и в третьей лекции по школьной педагогике:

«В том возрасте, когда ощущающая душа человека, тонко вибрируя, приближается к воплощению, то есть, с 14-15 лет, учащегося следует ввести в окружающую его жизнь: он должен узнать, что происходит в поле, на предприятии, познакомиться с тем, как осуществляется торговля. Человек должен знать такие вещи. Рассказывать ребенку об этом теперь гораздо полезнее, чем обращать его взор к древним культурам, сложившимся в совершенно иных общественных условиях. И можно себе представить, как совершенно по-другому он вступит тогда в жизнь, каким самостоятельным станет, как не допустит, чтобы ему навязали то, что ныне превозносится как высшие культурные достижения, а на самом деле является не чем иным, как пустейшим проявлением упадка».

Школьная педагогика, 3-я лекция

Та же тема звучит и во 2-й лекции этого цикла:

«Я всегда утверждал, что человек, который никогда не работал руками, не в состоянии правильным образом воспринять истину, что он никогда не сможет стать в правильное отношение к духовной жизни».

В *Методико-дидактическом курсе 1919 года* Рудольф Штейнер подходит к этой проблеме с другой стороны. В начале 12-й лекции, рассмотрев значение подсознательного и бессознательного в возрасте, предшествующем наступлению половой зрелости, и указав, что в наше время большинство людей совершенно не способны понять повседневные процессы окружающего их мира, он говорит:

«Тот факт, что мы ничего не смыслим во многом из того, что создано человеком, что, в сущности, является плодом человеческого мышления, имеет большое значение для всего душевного и духовного состояния человечества. Нужно довести себя до полной бесчувственности, чтобы не замечать, к каким это приводит последствиям. Видите ли, можно находить немалое удовлетворение в том, что люди из определенного сословия, придя на фабрику, чувствуют себя там в высшей степени неуютно. У них возникает чувство, что хотя они и пользуются тем, что производится на этой фабрике, однако не имеют ни малейшего отношения к тому, что здесь происходит. И если люди, которые ничего не смыслят в принципе действия электрической железной дороги, садятся в электричку с ощущением небольшой неловкости, то этому можно только порадоваться. Потому что эта неловкость — шаг к лучшему в данной области. Хуже, когда человек живет в созданном людьми мире, не испытывая ни малейшего на его счет беспокойства. Мы со своей стороны можем что-то противопоставить такому положению вещей только в том случае, если начнем работать над этим уже в старших классах школы и не допустим, чтобы ребенок 15-16 лет покидал школу, не получив элементарных представлений о важнейших сторонах жизни. Нам следует зародить в нем интерес и любознательность по отношению ко всему, что происходит вокруг, и эти качества будут побуждать его постоянно пополнять свои познания. Поэтому нам обязательно надо использовать в старшей школе некоторые учебные предметы формирования человека в социальном отношении — подобно тому, как мы используем для этого некоторые темы в географии*». *Метод.-дидакт., 12-я лекция*

Здесь перед географией и знакомством с современными технологиями поставлены совершенно аналогичные задачи — они должны различные представления сводить в единое целое: геогра-

*См. 11-ю лекцию Методико-дидактического курса. — *Прим. сост.*

фия дает пространственный образ, а знакомство с современной технологией — образ общественных отношений.

Далее следует рекомендация:

«Нужно познакомить ребенка с производственными процессами хотя бы на ближайшем предприятии, исходя при этом из уже изученных физических, естественнонаучных понятий. Ребенок к 15-16 годам должен иметь представление о том, что происходит на мыловаренной либо на прядильной фабрике. Полагаю, г-н Мольт согласится со мной, если я скажу, что при экономном подходе весь процесс производства сигарет, с самого начала до самого конца, можно уложить в несколько кратких фраз, которые могут быть поняты ребенком, если соотнести их с прочим учебным материалом. Было бы неплохо ребенку в этом возрасте завести что-то вроде тетради с описаниями: «производство мыла», «производство сигарет», «прядильная фабрика», «ткацкая фабрика» и т.д.». *Метод.-дидакт., 12-я лекция*

Интересно, что вышесказанные учебные задачи этого предмета в точности совпадают с задачами естествознания в 7-м и 8-м классах. Приведем здесь для сравнения два высказывания, хотя они уже цитировались в разделе «География»:

«В 7-м классе мы возвращаемся к **человеку** и занимаемся вопросами его питания и здоровья. На основе того, что было приобретено в области естествознания, физики, химии и географии, вырабатывается общее представление о хозяйственных, производственных отношениях».

«В 8-м классе нужно продолжить обобщающий обзор производственных отношений и коммуникаций в связи с физикой, химией и географией». *Учебный план, 2-я лекция*

Очень важно, что эти две линии (география и знакомство с современными технологиями) поразительным образом сходятся здесь вместе, так что образ пространственного мира и образ созидательных сил в жизни общества сливаются в общую картину на том этапе развития ребенка, который характеризуется его переходом к внешней жизни. Это направление обучение сохраняет

и дальше: во всем присутствует тенденция рассматривать мир в качестве жизненного пространства человека.

Итак, в 7-м и 8-м классах учебные цели, имеющие отношение к знакомству с современными технологиями, ставятся в географии, в 9-м классе — в основном в физике, а в 10-м классе этот предмет обретает самостоятельность. В так называемом *Дополнительном курсе, в 5-й лекции*, Рудольф Штейнер после обсуждения различий в развитии мальчиков и девочек, вступивших в возраст половой зрелости, сказал:

«Чрезвычайно важно, чтобы в этом возрасте был осуществлен переход к постижению внешней жизни, и особенно большое значение это имеет для нас в связи с открытием 10-го класса. Мы должны построить преподавание так, чтобы субъективное могло соединиться с объективным... Именно в этом возрасте мы должны включить в учебный план то, что приведет мальчика к постижению практической стороны жизни, что поставит его в связь с внешним миром. Поэтому, принимая во внимание социальный фактор, при подготовке учебного плана для 10-го класса мы должны провести дифференциацию деятельности мальчиков и девочек, хотя по-прежнему они будут учиться вместе. Но не следует совсем отделять мальчиков от девочек. Дети должны видеть, чем занимаются их одноклассники противоположного пола, даже если сами они не делают того же. Им необходимо находиться в социальном общении. Теория должна следовать за практикой. Мальчикам в этом возрасте необходимо заниматься механикой, причем не теоретической, с которой они имели дело в курсе физики, а практической, которая применяется в машиностроении. Начальные принципы технической механики должны быть включены в наш учебный план.

Девочки же должны получить ясные представления и навыки в том, что касается прядения и ткачества — знать, как получаются пряжа и ткань, понимать, что имеют в виду, когда говорят: эта материя произведена механическим способом. Девочку нужно познакомить с технологией производства.

Мальчик в этом возрасте должен приобрести начальные навыки в землемерном деле и топографии — уметь нанести на план пастбище или лиственный лес.

Еще девочку следует научить элементарным образом заботиться о здоровье. Короче говоря, учащихся нужно познакомить со всем необходимым для понимания того, что происходит в жизни...

Следует учитывать вот еще что. Начинать изучать профессионально такие предметы, как землемерное дело и нивелирование, раньше 19-20 лет невозможно. Но в 19-20 лет эти занятия уже приходят к человеку как нечто внешнее. Совершенно иное значение это имеет, когда подросток уже немного занимался этими вещами в 15 лет. В 15 лет человек соединяется с ними духовно так, как будто бы это его личное дело, а не просто принадлежность профессии. Так же обстоит дело с элементарными навыками в механике и с тем, что мной дано для девочек». *Штутгарт, 1921, 5-я лекция*

Это было сказано 16 июня 1921 года. А на следующий день состоялась конференция, на которой был утвержден учебный план для открывшегося 10-го класса.

Десятый класс:

«Нужно, чтобы детям были даны простейшие понятия **технической механики**. Эти занятия можно проводить в те же часы, что и уроки иностранных языков. Для технической механики достаточно одного часа в неделю, для землемерного дела и топографии — также один час в неделю. Полгода — механика, полгода — землемерное дело и топография. По механике вы начнете с учения о винте. Обычно так не делают. Но делать следует именно так, потому что техническая механика должна отталкиваться от характера материала, от плотности. И только позже нужно переходить к динамике. Но и без нее у вас вполне достаточно работы на полгода. Разумеется, вы должны подготовить детей настолько, чтобы они были в состоянии чертить сверла, винты, и т.д.». *17.6.21*

Затем он сказал о **прядении и ткачестве**:

Еще о десятом классе:

«Сначала следует познакомиться с такими приспособлениями, как прялка, ручной ткацкий станок и т.д., и элементарными процессами прядения и ткачества. Детям достаточно узнать наибо-

лее простые вещи: как возникает нить, как изготавливается ткань. Будьте довольны, если вам за три года удастся привить некоторые навыки». *17.6.21*

Затем речь зашла о **первой помощи** и позже вновь о технической механике:

Еще о десятом классе:

«Особенностью технической механики является то, что за продолжительное время может быть пройден очень малый объем материала. Но, вообще говоря, уроки должны быть по-настоящему увлекательными, в противном случае вам не залучить сюда мальчишек». *17.6.21*

Тем самым очерчен круг дисциплин, относящихся к науке о жизни. Выстроен образ единой общедоступной школы, принимающей всех детей, происходящих из обеих групп населения. Две формы образования, ведущие к различным целям, оказываются объединены, однако их цели сохраняются, поскольку они являются реальным фактом нашей жизни. На это и должна ориентироваться вальдорфская школа. Особое внимание данному вопросу было уделено Рудольфом Штейнером в так называемом *Дорнахском рождественском курсе* для учителей, прочитанном в 1921/1922 году:

«Когда человек заканчивает неполную среднюю школу, для него наступает возраст подготовки к профессиональной деятельности. Тогда обучение должно не только соотноситься с человеческой природой, но и включать в себя то, что накоплено цивилизацией в области различных профессий. Так мы сможем подготовить человека к специализации. Мы в нашей педагогике стараемся подготовить выход в жизнь, постепенно вводя у наших детей, точнее, молодых людей 14-15 лет такие практические предметы, как ткачество и прядение. Ведь познакомиться с чем-либо подобным, позаниматься чем-то вроде ткачества и прядения важно не только для того, кто станет пряхой или ткачом. Это имеет огромное значение для каждого человека, кто желает жить практической жизнью. Речь идет лишь о том, чтобы предоставить человеку заниматься надлежащими вещами в надлежащем возрасте». *Дорнах, 1921/22, 12-я лекция*

В 14-й лекции Рудольф Штейнер вновь обращается к этому имеющему столь важное значение вопросу; здесь он начинает со ссылки на св. Августина:

«Августин говорит: посредством астрального тела человек знакомится с миром тех вещей, которые созданы самим человеком. Когда мы строим дом, изготавливаем плуг, конструируем прядильную машину, мы привлекаем силы, связанные с астральным телом. Поэтому на истинном знании человеческой природы основано то, что мы в преподавании и воспитании стараемся, начиная с возраста полового созревания, практическим образом познакомить человека с этими областями жизни.

Составить по возможности душевно-экономичный учебный план для учащихся, которые достигли возраста половой зрелости, — это наша поистине тяжкая забота. Тут приходится приложить много труда; однако это вполне осуществимо — нужно развить в себе понимание существенного в жизни и по возможности экономно передавать его школьникам и школьницам, чтобы они в самых общих чертах познакомились с тем, что, собственно, происходит, когда говорят по телефону, как работает трамвай, и т.д. Нужно только развить в себе способность выражать это в кратких формулировках. Нам надо объяснить учащимся процессы, составляющие основу нашей культуры. Преподавание химии и физики должно быть подготовкой к максимально экономному рассмотрению практических сторон жизни, когда у детей наступит соответствующий возраст».

Далее речь идет о том возрасте, когда для школьников и школьниц наступает время дифференциации, которая определяется их выбором профессии — «более духовной» или «более физической»:

«Разумеется, тех школьников и школьниц, которые по своим задаткам более склонны к духовным профессиям, именно в таком направлении и следует обучать. Однако односторонность, которая таким образом будет в человеке развита, должна быть уравновешена при помощи развития другого рода. Сообщая учащимся волевые импульсы, направленные на духовное развитие, мы должны познавательную деятельность (ибо астральное тело, формируя свои волевые импульсы в определенном направлении, требует

формирования заложенных в нем познавательных импульсов в ином направлении) формировать таким образом, чтобы человек имел наглядные представления о разных областях практической жизни».

Речь идет о том, чтобы в общем виде ознакомить тех, кто склонен в большей степени к духовной профессии, с процессами окружающей жизни, относящимися к области физического труда. И, наоборот, тех, кто готовится к физическому труду, следует, по мере их способностей, в определенных пределах ознакомить с тем, что обычно сообщается человеку, когда он избирает духовную деятельность. Тех, кто будет заниматься физическим трудом, ни в коем случае нельзя резко выталкивать на фабрику, во взрослую среду. **Их следовало бы еще в школе познакомить с практической стороной жизни**, чтобы молодой человек смог перенести в жизнь то, что он за короткое время усвоил, так сказать, на модели. Освоение на модели может оказаться столь практичным, что полученные навыки будут полностью перенесены в практическую жизнь. Если в наших тюрьмах заключенные производят вещи, которые имеют известную ценность для внешней жизни, то я не понимаю, почему в школьных мастерских также нельзя изготавливать такие вещи, которые будут приобретаться обычными покупателями.

Однако следует позаботиться о том, чтобы молодой человек как можно дольше оставался в школьной среде, что во всяком случае пойдет ему на пользу; ведь это соответствует внутренней сущности человека — вступать в жизнь постепенно, а не быть выброшенным в нее вдруг, одним движением».

После небольшого отступления Рудольф Штейнер сказал:

«Не нужно быть особенно одаренным духовно, чтобы поставить на стол прекрасный букет цветов, ведь это творение природы. Однако чтобы сконструировать даже самую простейшую машину, необходимо обладать деятельным духовным началом. Дух здесь уже присутствует, его не замечают потому, что не умеют правильно видеть самих себя. Такую духовность, которая требуется в технике, подсознательная человеческая природа чрезвычайно трудно переносит, если при этом не присутствует необходимое понимание реальности. Этот дух, который мы в качестве чего-то абстрактного изливаем сегодня на современность, мы постепенно учимся переносить, свыкаясь с практической стороной жизни».

Далее Штейнер говорит о преподавании рукоделия и затем дает следующее указание:

«Знакомство с принципом работы трамвая, локомотива будет для человека безопасным только в том случае, если в надлежащем возрасте у него было развито эстетическое понимание живописи или скульптуры». *Дорнах, 1921/22, 14-я лекция*

Здесь указано на важную зависимость, которая подробно рассматривается в связи с преподаванием искусства и эстетики.

И в завершение приведем еще то, что сказал Штейнер два года спустя после введения предмета «Знакомство с современными технологиями», когда ему передали вопрос детей, какой смысл в том, что их учат прясть.

«Прядение может прекрасно вписаться в их душевную жизнь, и так они действительно учатся практической жизни. Мы познаем практическую жизнь не тогда, когда мы просто смотрим на какую-то вещь, но тогда, когда мы изготавливаем ее так, как ее обычно изготавливают. Дети только должны уяснить себе, что хотя можно за восемь дней научиться тачать сапоги, однако в учениках у сапожника состоять приходится три года». *14.2.23*

Летом 1922 года курс технологии для 11-го, тогда самого старшего в школе класса был обогащен новыми указаниями:

«В этом классе следует ввести переплетное дело и картонажные работы, дать некоторые сведения о водяных колесах и турбинах, а также об изготовлении бумаги». *20.6.22*

Тем самым была заявлена новая тема. Переплетное дело и картонажные работы были включены в преподавание труда.

На следующий день об этом вновь зашла речь и был намечен учебный план для 11-го класса:

Одиннадцатый класс:

«Водяные колеса, турбины и процесс изготовления бумаги».

Должен признаться, мне трудно себе представить, что юношам это будет не интересно». *21.6.22*

В тот же день учитель технологии спросил, следует ли теперь, после прядения, заниматься еще и ткачеством, так как из-за нехватки места для станков он не смог сделать этого в 10-м классе. На это Штейнер ответил:

Еще об одиннадцатом классе:

«Это хорошо, что мы будем изучать водяные турбины, изготовление бумаги; к ткачеству можно вернуться позже. Я уже говорил, что знакомиться со всем этим следует постепенно. Дети уже получают многое, знакомясь с процессом изготовления бумаги и турбинами; причем по ходу можно заглядывать в смежные области. Можно затронуть географический аспект, значение речных путей. Так можно дойти до основ политэкономии». *21.6.22*

Учебный план для 12-го класса здесь также рассматривался дважды:

Двенадцатый класс (1923):

«В качестве нового предмета мы можем ввести только один урок химической технологии». *25.4.23*

Двенадцатый класс (1924):

«Технология началась у нас с 10-го класса. В 10-м у нас предполагалось ткачество, которого на самом деле не было. Дети должны были освоить изготовление простейших тканей. Достаточно это показать. В 11-м классе — паровые турбины».

Таково последнее указание Штейнера относительно знакомства с современными технологиями. Ткачество имело для него большое значение как то, что приводит к возникновению «материи». Слова «паровые турбины» следует рассматривать как оговорку, хотя знакомство с конструкцией и принципом действия водяных турбин вполне возможно было бы завершить кратким описанием паровых турбин. Тема 12-го класса так и осталась неназванной. Возможно, что это пропуск в стенограмме.

МУЗЫКА

Пение: 1 час в неделю на протяжении всех лет обучения.

Флейта, а при достаточной одаренности — **скрипка:** с 1-го по 4-й класс — 2 часа в неделю занятий обоими инструментами.

Хор из обладающих способностями детей с 5-го по 8-й класс: 2 часа в неделю.

Школьный оркестр, из обладающих способностями школьников и школьниц с 9-го по 12-й класс: 2 часа в неделю.

Смешанный хор из детей всех классов.

В 1-й лекции *Методико-дидактического курса* Рудольф Штейнер впервые говорит об изначальных музыкальных способностях, проявляющихся у детей до смены зубов, а затем в 3-й лекции дает первые указания относительно преподавания музыки в находившейся тогда в процессе становления вальдорфской школе:

«**Музыкальный элемент**, который живет в человеке с самого его рождения и выражается у ребенка в возрасте от 3 до 4 лет в склонности танцевать, является сам по себе элементом волевым и несет в себе жизнь. Как бы удивительно это ни выглядело, все же это так: поначалу музыкальный элемент несет в себе **мощную жизненную стихию, оглушающую жизнь**, которая легко приводит сознание в помрачение. Под воздействием музыкального элемента ребенок очень легко приходит в состояние своего рода отупения. Воспитание посредством музыки должно состоять в постоянной взаимной гармонизации дионисийского и аполлонического начал, происходящих из самой природы человека. Омертвевшее должно оживляться пластически-образным, и в тоже время присутствующее в музыке в высшей степени живое начало должно быть нейтрализовано, чтобы оно не слишком сильно воздействовало на человека.

Вслед за этим Штейнер говорит, что также и так называемые «немузыкальные» дети должны принимать участие в уроках музыки:

«Отделять немужественного ребенка от музыкальных детей и давать музыкальное воспитание одним музыкально одаренным

детям — полностью неверно. Даже наиболее немужественные дети должны по крайней мере присутствовать при всем том, что связано с музыкой. Конечно, на музыкальных выступлениях будут во все большей степени выдвигаться по-настоящему музыкальные дети, и это правильно. Однако присутствовать при этом, развивать свою восприимчивость должны также и немужественные дети. И тогда мы заметим, что даже у самых немужественных детей имеется остаток музыкальных способностей, хотя находится он чрезвычайно глубоко, и его можно извлечь наружу, если подойти к этому с любовью». *Метод.-дидакт., 3-я лекция*

Далее в хронологическом порядке приводятся общие высказывания Рудольфа Штейнера о преподавании музыки.

Начнем с *Базельского курса для учителей 1920 года*. В 10-й лекции, после обсуждения «искусственных» методов обучения пению, имеется указание о внутренней технике преподавания пения детям:

«Правильное отношение к обучению пению, к формированию музыкального слуха предполагает, что прежде всего дети приучаются верно слышать, а потом уже в них пробуждается стремление к подражанию. Наилучший метод таков: учитель сам поет, а ученик следует естественной для него потребности подражать тому, что он слышит от учителя, при этом учитель обязательно должен указывать ученику на недостатки и помогать исправлять допущенные ошибки. В самом процессе пения ребенку нужно инстинктивно прийти к тому, что можно было бы назвать правильной постановкой голоса».

Далее Рудольф Штейнер продолжал говорить об «искусственных» методах и в заключение сказал:

«Школе следует держаться подальше от всех этих искусственных методов. Главное, чтобы было естественное отношение учителя к учащемуся, воспитателя к воспитуемому. Здесь настоящая, исполненная любви преданность ребенка учителю возмещает особые достоинства искусственных методов. Здесь, я бы сказал, все зависит от неуловимых влияний. Не может быть ничего более ужасного, чем если бы «музыкальные тетушки и дядюшки» с их

методами преподавания проникли также и в школу. В школе должен главенствовать дух дела. Однако это будет лишь тогда, когда учитель погружен в суть дела, а не стремится преподавать ребенку свои методы». *Базель, 1920, 10-я лекция*

В полных загадок четырех лекциях Штутгартского курса 1920 года, которые были напечатаны под не вполне соответствующим содержанию заглавием «*Медитативно переработанное учение о человеке*», вновь заходит речь о гармонизации дионисийского начала посредством аполлонического (об этом уже упоминалось в 3-й лекции «*Методико-дидактического курса*»):

«Музыкальные силы человек в большей степени черпает из внешнего, внечеловеческого мира, из наблюдения природы, происходящих в ней процессов, и прежде всего, регулярных и нерегулярных ее явлений. Во всем, что происходит в природе, присутствует исполненная тайны музыка — земное отображение музыки сфер. В каждом растении, в каждом животном воплощен один тон музыки сфер. То же самое относится и к человеческому телу, однако этого уже нет в человеческом языке, музыка отсутствует в душевных проявлениях, но живет в теле с его формами. Все это бессознательно воспринимается ребенком, и поэтому дети в такой высокой степени музыкальны. Они воспринимают всем своим организмом. Переживание движения, линии, пластической формы приходит изнутри, от головы. И, напротив, то, что воспринимается как сочетания музыкальных звуков, как и то, что содержится в речи, приходит извне. И вот этому приходящему извне в возрасте около 14 лет оказывает противодействие постепенно развивающийся изнутри музыкально-речевой элемент. Происходит их столкновение: у женщин — во всем организме, у мужчин же в большей степени в области гортани, что и вызывает мутацию голоса. **Внутренний** волевой элемент вступает в борьбу с **внешним** волевым элементом. Результатом этой борьбы является ломка голоса и вообще все то, что происходит с наступлением половой зрелости». *Штутгарт, 1920, 2-я лекция*

Следует отметить, что в этом отрывке воспроизводится лишь один из узловых моментов лекции, второй из четырех, прочитанных в Штутгарте осенью 1920 года. Мы просим читателя прочесть эту лекцию и рассматривать ее как нечто цельное.

Так называемый «*Дополнительный курс*» 1921 года обращается к той же проблеме, которая с самого начала выходит за пределы чисто музыкального; здесь снова говорится о «борьбе»:

«Если мы рассмотрим человека в его целостности, тогда он предстанет перед нами как чрезвычайно сложное образование, с которым мы должны справляться в процессе преподавания и воспитания. Но перейдем к частностям и рассмотрим ребенка, занимающегося эвритмией. Его физическое тело находится в движении, а движениям физического тела соответствуют движения эфирного тела. Астральное тело и я поначалу обороняются, и на них до некоторой степени запечатлевается деятельность физического и эфирного тел. Но во время сна они выходят наружу и то, что на них было запечатлено, взаимодействует с совершенно иными духовными силами. Утром они приносят это в физическое и эфирное тела. Тогда возникает замечательное соответствие между тем, что было воспринято из духовного мира во время сна, и тем, что было осуществлено физическим и эфирным телами во время занятий эвритмией. Духовные переживания от засыпания до пробуждения соответствуют тому, что было подготовлено и осуществлено в предыдущий день. И в этом согласовании проявляется оздоровляющая сила эвритмических занятий. В человека при пробуждении переносится духовная субстанция. Совершенно аналогично обстоит дело, например, при **пении**. Когда мы с ребенком разучиваем песню, то существенным моментом является активность эфирного тела. Астральному телу приходится в значительной степени к нему приспособливаться. Поначалу оно обороняется, однако впоследствии выносит все это в духовный мир. Затем оно возвращается назад, и здесь вновь проявляется сила, действующая оздоровляющим образом. Можно сказать: в результате занятий эвритмией проявляется сила, укрепляющая преимущественно телесное здоровье ребенка; во время пения проявляется сила, которая воздействует в большей степени на двигательный аппарат человека и таким образом также благотворно влияет на здоровье физического тела». *Штутгарт, 1921, 3-я лекция*

В том же самом «Дополнительном курсе» есть замечание, имеющее важное значение для дальнейшего построения вальдорфской школы:

«Для музыкального воспитания чрезвычайно важно понимать, как заниматься с детьми в зависимости от того, богаты или бедны их фантазия и память. И если у детей бедная фантазия, то есть они с трудом способны переводить свои представления в действия, с ними занимаются музыкой преимущественно на инструментах. Дети с богатой фантазией, которых одолевают представления, — что также является крайностью, — должны больше заниматься пением. Было бы идеально, если бы дети параллельно занимались игрой на музыкальных инструментах и пением (разумеется, для этого нам нужны дополнительные помещения). Взаимодействие того, что дети слушают музыку, и того, что они ее исполняют, — дает величайший гармонизирующий эффект. Возможно также чередование. Очень хорошо давать одной половине петь, а другой — слушать, чтобы потом они поменялись. Это было бы чрезвычайно хорошо. Ибо при слушании музыки голова, воздействующая на человеческий организм, получает целебное, гигиеническое влияние. Во время же пения оздоравливается воздействие тела на голову. Если бы удавалось осуществить все, что требуется для правильного преподавания, люди становились бы намного здоровее». *Штутгарт, 1921, 4-я лекция*

В *Дорнахском рождественском курсе* от 1921/22 года разбирается, как переживание у ребенка меняется с возрастом — первоначально чисто инстинктивное, оно постепенно доходит до сознания:

«Совсем маленький ребенок — это совершенно лишенный сознания орган чувств. Он внутренне воспроизводит то, что воспринимает от окружающих людей. Однако эти внутренние образы — не просто образы: в то же самое время это силы, которые изнутри пластически ребенка организуют.

Когда наступает время смены зубов, эти отображения переходят в двигательную, ритмическую систему. Разумеется, продолжается и пластическое формирование, однако теперь к нему присоединяется то, чего прежде почти не было. Есть разница в отношении ребенка к ритму и метру до смены зубов и после. И прежде ребенок, разумеется, подражал ритму и метру, однако проявлялось это в пластическом. Теперь они преобразуются во внутренний музыкальный элемент.

Приблизительно с 9-ти и до 12-ти лет в ребенке возникает понимание ритма и метра как таковых, мелодики как таковой.

Теперь ребенок не склонен в такой степени внутренне подражать ритму и метру; теперь он воспринимает их как нечто вне себя. Прежде ребенок переживал ритм и метр, теперь в нем начинает развиваться понимание их. Это не только по отношению к музыке, но и по отношению ко всему окружающему миру.

Около 12 лет, даже немного раньше, у ребенка возникает способность переводить в чисто мыслительный план все то, что прежде переживалось им лишь в образах фантазии — музыкально, ритмически, метрически.

Все, что происходит на душевном уровне, имеет соответствия на уровне телесно-физическом. Как я уже говорил, ребенок строит свои мускулы и кости по образцу того, что происходит у него в душе. В возрасте около 12 лет у ребенка появляется желание жить не просто согласно ритму и метру, а переводить свое ощущение ритма и метра в план абстрактного мышления, поскольку в это время все больше и больше укрепляется та часть мускулатуры, которая переходит в сухожилия. Все, что происходит на душевно-духовном уровне, обнаруживается на уровне телесно-физическом. Активизация роли сухожилий, которые связывают между собой кости и мускулы, является внешним, физическим выражением перехода от чувствующего, ритмического, метрического элемента к тому, что является уже логическим, что больше уже не есть ритм и метр. Итак, пусть то, что приобретается на пути познания человека, успешно реализуется в искусстве воспитания и преподавания». *Дорнах, 1921/22, 9-я лекция*

В «Лекциях по музыке» от 1923 года после рассуждений о развитии музыки в истории человечества Рудольф Штейнер переходит к задачам учителя музыки в школе:

«Все это имеет чрезвычайно большое значение, когда мы руководим музыкальным развитием человека. Ибо ребенок приблизительно до 9 лет, даже если мы окажемся в состоянии донести до него мажорный и минорный лады... все же не обладает верным их пониманием. С детьми, когда они приходят в школу, в качестве подготовки на будущее, мы можем использовать мажорный и минорный лады, но сами они этим еще не владеют. Ребенок по преимуществу живет (с какой бы неохотой мы себе в этом ни сознавались) в мире квинтовых созвучий. Разумеется, в качестве учебного материала возможно брать и то, что содержит терции.

Однако, если вы хотите действительно приблизиться к ребенку, нужно развивать музыкальное восприятие на основе квинтовых созвучий. Большое благо для ребенка, если ему начинают преподавать мажорный и минорный лады, да и терцовые отношения вообще, после 9 лет, когда в ребенке возникают различные важные вопросы и потребности. Одна из них — потребность в большой и малой терциях. Это проявляется около 9-10 лет, и развитию ребенка в данном направлении мы должны всячески способствовать. Необходимо постараться, насколько это возможно при теперешнем состоянии музыки, чтобы к 12 годам у ребенка развилось восприятие октавы». *Музыка, 1923, 1-я лекция*

Во 2-й из «Лекций по музыке» Штейнер еще раз останавливается на развитии музыкального чувства у человечества, рассматривая музыку с точки зрения трехчленности человеческого существа, и вновь переходит к вопросам педагогики:

«Когда ребенок попадает в школу, ему проще понять то, что связано с мелодией, чем то, что связано с гармонией. Разумеется, это не следует понимать излишне педантически. В том, что касается искусства, педантизму нет места. Конечно, ребенку можно преподавать все, что угодно. Но именно в том смысле, в каком я вчера сказал: что в первые школьные годы ребенок должен понимать только квинты, в крайнем случае кварты, но ни в коем случае не терции (поскольку их он начинает внутренне понимать только с 9 лет); можно сказать, что мелодическое начало ребенок воспринимает с легкостью, а гармоническое начинает осознавать только с 9-10 лет. Конечно, ребенок воспринимает музыкальный звук, однако тем, что является собственно гармоническим, можно заниматься, начиная только с данного возраста. Ритмика может принимать самые различные обличья. Определенный внутренний ритм ребенок воспринимает уже в весьма раннем возрасте. Но если иметь в виду не инстинктивно переживаемый ритм, а тот, который, к примеру, мы воспринимаем в инструментальной музыке, то с ним к ребенку следует приступать только после 9-ти лет. К вещам такого рода необходимо проявить внимание. Ведь в музыке возраст ребенка также определяет темы наших занятий. Речь идет приблизительно о таких же этапах развития, с какими мы вообще имеем дело в педагогике и дидактике вальдорфской школы». *Музыка, 1923, 2-я лекция*

В *Дорнахском пасхальном курсе 1923 года* рассматривается, как столь важный перелом 9-10 лет возраста проявляется в области музыкальных переживаний ребенка.

«Все силы ребенка после смены зубов направлены на обретение внутреннепластической образности. И мы способствуем этому процессу, если все, что мы даем детям, выражается в образной форме. В возрасте между 9 и 10 годами обнаруживается нечто весьма примечательное. Ребенка в гораздо большей степени, чем прежде, захватывает музыка. Представим себе, что мы наблюдаем ребенка с точки зрения его восприимчивости в музыкальном отношении вплоть до этого момента — между 9 и 10 годами. И мы увидим, как музыкальный элемент действует в ребенке пластически, как он становится внутренней телесной пластикой, как он легко переходит в танцевальное движение. И еще мы заметим, что внутреннее постижение музыкального в собственном смысле слова совершается в возрасте от 9 до 10 лет. Мы отмечаем это как что-то весьма очевидное. Разумеется, переход от одного к другому не столь уж резок, и тот, кто в этих вещах ориентируется, вполне может заниматься музыкой с детьми и до 9 лет, однако делать это следует особым образом, придерживаясь намеченного мною направления. В противном случае в возрасте между 9 и 10 годами ребенок испытает потрясение, — когда на него внезапно обрушится музыкальный элемент и внутренне его захватит, а он совершенно не будет готов к тому, чтобы что-либо с такой силой внутренне его захватывало». *Дорнах, 1923, 3-я лекция*

В *Курсе Илкли 1923 года, в 12-й лекции*, преподавание музыки рассматривается как средство воспитания воли ребенка:

«Благодаря тому, что преподавание музыки мы развиваем из пения при постепенном, все более и более осязательном переходе к инструментальной музыке, мы добиваемся такой ориентации волевого элемента в мире, что ребенок не только получает художественное музыкальное образование, но также воспитываются его воля и характер. Разумеется, при этом необходимо, чтобы исходным в преподавании было пение. Однако по возможности скоро должен происходить переход к инструментальной музыке, чтобы ребенок учился отделять чисто музыкальное, ритм, метр, мелодию, от всего прочего, от подражательных моментов музыки, от всего живопис-

ного и тому подобного. Мы таким образом вводим ребенка в искусство, что правильным образом сможем, когда это потребуется, а именно с 11-12 лет, направить преподавание на воспитание у него художественного чувства. А это имеет большое значение для тех принципов воспитания, которые должны быть воплощены в вальдорфской школе: ребенок в соответствующем возрасте достигает соответствующего уровня понимания искусства».

Далее Штейнер говорит о задачах искусства в школе в настоящее время, когда ребенку преподают естественнонаучные, технические дисциплины с их логической, причинно-следственной структурой:

«Когда ребенка учат, что природа подчинена абстрактным, постигаемым рассудком законам, а на уроках физики он усваивает связь между причиной и следствием, мы должны уравновесить это, развивая у него понимание искусства. Ему надо дать представление о том, как развивались отдельные искусства в различные исторические эпохи, как тот или иной художественный мотив представлен в различные периоды. Таким образом мы пробуждаем то, что требуется человеку для всестороннего развития его существа. Так будет надлежащим образом развито и то, что имеет особенное значение для морального воспитания. Об этом я расскажу утром».

Илкли, 1923, 12-я лекция

В *Аригеймском курсе для учителей 1924 года*, рассказав о музыке в мире и в человеке, Штейнер останавливается на значении инструментальной музыки для воспитания:

«Человек не просто переживает музыку, даже его формы образованы в соответствии с законами музыкального. Поэтому учитель музыки (если он, конечно, хочет быть хорошим учителем и научить детей петь, как только они пришли в школу) должен понять, что пение эмансипируется; ведь астральное тело уже «пело» и воздействовало на человеческие формы. Теперь, между сменой зубов и наступлением половой зрелости, астральное тело эмансипируется. Поэтому мы стараемся как можно раньше — при наличии у ребенка способностей — обучить его не только пению, но и игре на каком-либо музыкальном инструменте, чтобы живущая в формах его организма музыка, эмансипировавшись, стала его достоянием».

Аригейм, 1924, 8-я лекция

В 6-й лекции *Курса Торки 1924 года* особое внимание уделено началу преподавания пения и инструментальной музыки:

«Наши нервы — это что-то вроде лиры, музыкального инструмента, звуки которого отдаются у нас в голове. Со сменой зубов астральное тело начинает посредством дыхания пользоваться нервами как струнами скрипки (разумеется, это происходит и раньше, однако тогда астральное тело еще отделено). Мы способствуем этому, когда занимаемся с детьми пением. У вас должно быть чувство: поющий ребенок — это музыкальный инструмент. Когда вы преподаете пение, музыку, следует стоять перед классом с отчетливым чувством: каждый ребенок является музыкальным инструментом, и он испытывает удовольствие от звучания, ибо звучание осуществляется посредством особого дыхательного ритма. Это — внутренняя музыка. Если поначалу, в течение первых семи лет жизни, ребенок учится всему посредством подражания, то теперь нам надо сделать так, чтобы он учился пению, следуя чувству удовольствия, возникающему при формировании мелодии, ритма. Когда вы даете урок пения в классе, у вас должно быть представление, которое я хотел бы разъяснить вам с помощью одного сравнения, даже если оно покажется вам несколько грубоватым».

Штейнер описывает стадо коров, переваривающих пищу, и их внутреннее состояние.

«В ребенке действительно должно действовать нечто на более высоком уровне — ощущение удовольствия от внутреннего звучания. Только представьте себе, что было бы, если бы скрипка чувствовала то, что в ней происходит! Мы всего лишь слушаем звучание скрипки, которая находится вне нас, мы отчуждены от всего процесса возникновения звука, мы слышим лишь внешнюю, чувственную его сторону. Если бы скрипка могла воспринимать, как вибрирует каждая ее струна, она испытала бы счастье — разумеется, при условии, что пьеса хороша. Вы должны помочь ребенку пережить эти счастливые мгновения, когда музыка чувствуется всем телом, и сами при этом испытать настоящую радость. Разумеется, следует быть специалистом в музыке. Однако в преподавание входит этот, описанный мной художественный элемент. Поэтому необходимо, — поскольку этого требуют процессы, происходящие в человеческом существе между сменой зубов и наступлением половой зрелости, — с самого начала заниматься с

детьми музыкой и по возможности рано научить их чисто эмпирически, без всякой теории петь маленькие песенки. Да, всего лишь петь с ними маленькие песенки, причем петь хорошо! И только постепенно переходить к самому простому, чтобы ребенок шаг за шагом приобретал представление о мелодии, ритме, метре и т.д. Если задатки ребенка этому не препятствуют кардинальным образом, мы в вальдорфской школе сразу, как только дети к нам приходят, учим их играть на каком-либо инструменте. Дети должны как можно раньше почувствовать, что это такое, когда твоя собственная музыкальная сущность перетекает в объективный музыкальный инструмент. Фортепьяно, которое, по существу, должно было быть лишь инструментом для запоминания, разумеется, является для ребенка наихудшим. Лучше использовать какой-нибудь другой инструмент, по возможности духовой. Однако при этом важно обладать большим художественным тактом и, я бы сказал, очень весомым авторитетом. Так что, по возможности, должен использоваться такой инструмент, в который можно дуть. Когда дети овладевают каким-нибудь простым духовым музыкальным инструментом и постепенно учатся понимать музыку, они получают от обучения наибольшую пользу. Конечно, когда дети учатся дуть, можно испытать и чрезвычайно неприятные впечатления. Однако ребенок получает совершенно необыкновенное переживание, когда овевающий его обычно воздух он направляет в инструмент. Он ощущает, как его организм увеличивается. Процессы, которые обычно протекают в организме, переносятся в окружающий мир. Нечто подобное происходит и при обучении игре на скрипке, когда ребенок ощущает, как музыка, которая живет в нем, переходит из него через смычок на струны и т.д. Такое преподавание музыки и пения следует начинать как можно раньше! Крайне важно не только вести все преподавание художественно, но и заниматься с ребенком, как только он приходит в школу, собственно художественными предметами — живописью, лепкой, музыкой, и так, чтобы все это стало действительно его внутренним достоянием». *Торки, 1924, 6-я лекция*

После замечаний о музыкальном воспитании в целом, мы приведем высказывания Рудольфа Штейнера относительно отдельных классов. И первое из них — о том, какое место занимает музыкальное воспитание в школе.

«Это обязательно будет помогать*, потому что речевой аппарат ребенка вследствие занятий пением приобретет эластичность и податливость. Проявится это в более тонкой артикуляции произносимых звуков, причем без специального старания с нашей стороны. Ребенка на уроках музыки учат воспринимать, как звучит музыкальный инструмент, сначала на примитивном, а для слуха на «обослышимом» уровне — если вы позволите мне измыслить такое слово, поскольку здесь мы не можем сказать «обозримом». *Учебный план, 1-я лекция*

Эти указания обращены прежде всего к учителю музыки начальных классов, как и следующие слова второй из «*Лекций по учебному плану*», в которой музыке в школе отводится центральное место:

«В первом классе музыкальный элемент извлекается из наипростейшего и элементарного; начиная приблизительно с **третьего класса**, он постепенно усложняется; так что ребенок мало-помалу, как за инструментом (причем в основном за инструментом), так и занимаясь пением, будет воспринимать нечто формирующее его способности. Из музыкального, из художественного вообще должны исходить гимнастика и эвритмия». *Учебный план, 2-я лекция*

Собственно **учебный план** по музыке для первых восьми классов содержится в начале *3-й лекции по учебному плану*. Ему предшествует разъяснение того, как следует понимать эти указания:

«Как в художественном воспитании, так и в преподавании **музыки** могут быть намечены только общие направления. Само собой разумеется, в деталях педагогам должна быть предоставлена свобода. Поэтому я хочу, чтобы вы понимали, что в эти общие направления вы можете включить все, что сочтете полезным». *Учебный план, 3-я лекция*

«В первом, втором и третьем классах следует заниматься простейшими музыкальными отношениями. **Музыкальный материал должен быть подготовлен так, чтобы с его помощью можно было привести ребенка к правильному формированию голоса, музыкального звука и к правильному слышанию**».

*Речь идет о помощи в иностранных языках, так как цитируемый отрывок следует в лекции сразу за указаниями относительно преподавания иностранных языков. — *Прим. сост.*

«Далее идут **четвертый, пятый и шестой классы**. Мы можем уже знакомить с нотными знаками, упражняться в гаммах; в пятом и шестом классах можно перейти к **тональностям**, говорить о до мажоре и т.д. Что касается минора, то с ним лучше повременить, хотя в этом возрасте ребенку можно дать и минор. Теперь занятия приобретают несколько иную ориентацию, более эстетическую, их обуславливают требования самой музыки. Поначалу главным был сам ребенок. Все было устроено так, чтобы ребенок научился слушать и петь. Однако теперь он должен учиться соответствовать требованиям, предъявляемым со стороны музыкального искусства».

«Обязательно следует позаботиться о том, чтобы в **седьмом и восьмом классах** у ребенка не возникало чувства, будто его дрессируют. Теперь он должен заниматься музыкой потому, что это доставляет ему удовольствие, наслаждение. В этом направлении и должно действовать так называемое музыкальное воспитание. Так за два года может быть сформирован **музыкальный вкус**. Внимание ребенка обращают на характер музыкального произведения: какой характер у произведения Бетховена и какой — у Брамса. Таким образом, ребенок учится судить о музыке. До сих пор следовало воздерживаться от суждений в области музыки, теперь же для них пришло время. Очень важно осознать следующее. Утром я говорил нечто аналогичное в отношении изобразительного искусства. Поначалу мы занимаемся рисованием с той целью, чтобы из него могло развиваться письмо. В дальнейшем рисование преподается ради него самого. В то же время, когда ребенок переходит от утилитарных занятий рисованием и живописью к свободной художественной деятельности (то есть между третьим и четвертым классами), и в преподавании музыки осуществляется соответствующий переход. Вначале оно воздействует на физиологию ребенка, затем несет ему собственно музыкальное искусство. Эти две фазы в преподавании рисования с живописью и в преподавании музыки должны соответствовать друг другу». *Учебный план, 3-я лекция*

Весьма примечательно, что развивать способность суждения в отношении музыки Рудольф Штейнер рекомендует уже до достижения половой зрелости, в то время как в других предметах он настаивает, что обращаться к этой способности допустимо лишь

строго после наступления данного возраста. Особое положение, занимаемое музыкой среди других предметов, следует рассматривать параллельно с прочими особенностями именно музыкального воспитания, о которых говорится в так называемых *«Лекциях по музыке»*. Во 2-й лекции этого курса мы читаем:

«В центре внимания современной музыки стоит гармония. Гармония обращена непосредственно к чувству. Чувство же находится в самом средоточии человеческого существа. С одной стороны, чувство изливается в волю, с другой — в представление. Собственно говоря, природа чувства в человеке двойственна. У нас есть чувства, склоняющиеся более к представлению, — например, когда мы чувствуем собственные мысли. Но имеются у нас и такие чувства, которые склоняются в сторону воли: выполняя какое-либо действие, мы чувствуем, нравится оно нам или не нравится. Таким образом, чувство распадается на две области. Музыка же обладает той особенностью, что в ней отсутствует предрасположенность как к представлению, так и к воле. Действительно, музыка, перешедшая в представление, схваченная мозгом, тут же перестает быть музыкальной. Однако в столь же малой степени музыкальное в состоянии соскользнуть в волю. Оно должно удерживаться от сползания в ту и в эту сторону. Переживание музыки должно протекать между представлением и волей, совершаться в той части человека, которая по существу вовсе не принадлежит к повседневному сознанию и в некоторой степени соприкасается с тем, что исходит из духовного мира, воплощается в теле и вновь покидает его со смертью». *Музыка, 1923, 2-я лекция*

Далее объясняется, что мелодия стремится от чувства перейти к представлению, однако сама она представлением при этом не является. А ритм вводит музыку в область воли. Читатель может сам с этим ознакомиться в указанном месте.

Если исходить из этого, то в музыке мы имеем дело с рядом событий неземного характера; так что здесь и суждение также имеет другое значение, нежели в земной действительности.

За этим следуют указания в отношении старших классов. Однако, в силу специфики предмета, представляется уместным не отделять учебные цели от прочих рекомендаций Штейнера по

музыкальному воспитанию. Таким образом, в данном разделе представлено что-то вроде хронологического очерка музыкальной жизни школы, в котором в соответствующих местах приведены указания по учебному плану. Все процитированное ниже извлечено из выступлений Штейнера на *конференциях*.

25 сентября 1919 года, то есть через несколько недель после открытия школы, учитель музыки **Пауль Бауман** сказал, что он «желал бы вести с музыкально одаренными детьми особые уроки хорового пения, на которых будут разучиваться сложные вещи». На это Рудольф Штейнер ответил:

«Если из четырех старших классов (с 5-го по 8-й) и четырех младших (с 1-го по 4-й) будут постепенно формироваться хоры — может быть, воскресные хоры — это не будет ничему противоречить. Такие вещи сплавляют детей больше, чем что-либо другое. Однако тут не должно быть места ложному честолюбию! Мы совершенно исключаем его из наших методов преподавания. Честолюбие может связываться с предметом, но не с личностью. Разделить на четыре старших класса и четыре младших было бы хорошо потому, что голоса здесь несколько отличаются. А больше никакой связи с возрастными нет. В музыке мы должны строго исходить из возраста. Этапы девятого и двенадцатого года жизни должны определять для нас внутреннюю структуру преподавания. Однако, что касается хоров, с которыми, возможно, предстоит устраивать воскресные выступления, мы могли бы объединять четыре младших и четыре старших класса». 25.9.19

22 сентября 1920 года, при открытии 9-го класса и утверждении его учебного плана, Рудольф Штейнер отметил, что существует потребность в помещении для занятий музыкой, и сказал:

«Преподавание музыки мы не сможем вести должным образом до тех пор, пока у нас не появится большое помещение. Преподавание должно быть как можно более совершенно. И если мы желаем дать детям надлежащую подготовку, то следует позаботиться о качестве инструментов. Плохие инструменты совершенно испортят им музыкальный слух. Это крайне важно. Очень многого можно было бы добиться, используя старинные церковные песнопения». 22.9.20

Затем учитель музыки сказал: «Я желал бы указать на мажор и минор, на окрашенность звука, на звук как таковой». Штейнер на это ответил:

Девятый класс:

«Именно это и нужно проходить в 9-м классе. К этому следует стремиться при всех условиях. Заниматься, отчасти теоретически, мажором и минором, но также и просто переживать их».

Учитель музыки рассказал, что в курсе правил хорошего тона, который он читал в качестве особой нагрузки, он говорил об этой паре в связи с противопоставлением мужского женскому. Как ему показалось, дети с этим согласились.

На это Штейнер ответил:

«Было бы прекрасно связать это с пением и рассматривать на примере мужского и женского голоса. В данном направлении мало что сделано, однако можно утверждать, что преподавание, в котором учитываются различия между мужскими и женскими голосами в этом возрасте, несомненно противостояло бы выдвигающемуся на первый план ложному пониманию роли пола. Это оказало бы благотворное воздействие. Меня очень огорчает, что мы не можем наладить занятия с музыкальными инструментами. Ведь их ничем не заменишь. А частные уроки — это частные уроки, не так ли?! Эти занятия влияют на весь процесс воспитания. И тут частный урок ничем нам не поможет. Да, жаль, что мы этого сейчас не можем осуществить. И боюсь, сможем очень не скоро». 22.9.20

16 января 1921 года Рудольф Штейнер сказал учителю музыки:

«Я бы не рекомендовал заниматься с малышами пением на два голоса. Это можно начинать только с 5-го класса. С детьми до 10 лет лучше оставаться в пределах одногласного пения. Не могли бы вы в достаточно большом объеме давать детям петь соло то, что они поют хором?»

После того как учитель музыки ответил на этот вопрос утвердительно, Штейнер продолжал:

«Нужно как следует позаботиться о том, чтобы дети у нас пели не только хором, не упускайте из внимания сольного пения. В тех вещах, которые поются хором, действует групповая душа. Многие в хоре выглядят очень хорошо; однако, когда вы вызываете их по одному — они ни на что не способны. Следует побеспокоиться о том, чтобы дети и в одиночку могли делать то, что они умеют делать хором, — в особенности, при изучении языков». 16.1.21

На конференции 26 мая 1921 года был задан вопрос, не следует ли тех детей, которые желают впоследствии получать музыкальное образование, освободить от уроков, вредящих подвижности пальцев. Штейнер ответил:

«Учебный план можно индивидуализировать в этом направлении, и даже уже теперь. Нам следует также подумать и о выделении специальных помещений для занятий. Для этих детей нужно сохранить то, что способствует общему формированию человека; в отношении прочего можно провести специализацию». 26.5.21

На первой конференции третьего года работы школы, 17 июня 1921 года, при обсуждении учебного плана 10-го класса Рудольф Штейнер сказал:

Десятый класс:

«С 10-м классом следует обязательно продолжать занятия инструментальной музыкой».

Затем учитель музыки изложил свое намерение организовать небольшой оркестр с теми учащимися 10-го класса, которые играют на различных инструментах. «Большинство из них могут с этим справиться», — заверил он. Штейнер заметил на это:

«А те, что не справятся, могут участвовать своим пониманием». 17.6.21

Затем учитель музыки сообщил, что он хотел бы объединять для занятий пением 8, 9 и 10-й классы и заниматься с классами по отдельности только теорией музыки, начинавшейся с 9-го класса. На это Рудольф Штейнер, дополняя свои указания по учебному плану, сказал:

«Мы могли бы в 10-м классе заняться также и гармонией и, в какой-то мере, контрапунктом».

20 июня 1922 года был утвержден учебный план для впервые тогда образованного 11-го класса. Относительно преподавания музыки Штейнер сказал:

Одиннадцатый класс:

«Сольное пение в 11-м классе. Надо переходить к формированию вкуса и способности музыкального суждения». 20.6.22

То же самое было еще раз сказано на следующий день другими словами:

Еще об одиннадцатом классе:

«В 11-м классе музыкальное и эвритмическое воспитание должно формировать у детей вкус. Нет нужды брать много нового в содержании, но все следует обсуждать с точки зрения вкуса». 21.6.22

Учебный план для 12-го класса был представлен 25 апреля 1923 года со следующими словами:

Двенадцатый класс:

«Чувство стиля, понимание того, чем Бах отличается от других, — вот основная задача 12-го класса». 25.4.23

В 1924 году об учебном плане по музыке для 12-го класса не говорилось.

В завершение можно привести изложение одного разговора, состоявшегося 18 сентября 1923 года. Учитель музыки упражнялся с детьми в различных метрах. В связи с этим у него возник вопрос относительно метров в музыке, которые отличаются от принятых в эвритмии. Он пользуется обычными для дирижеров видами метров. Вопрос состоит в том, следует ли употреблять лишь 2, 3 и 4-дольные метры или возможно идти дальше и использовать также 5 и 7-дольные. На это Штейнер ответил:

«7 и 5-дольные метры — только со старшими, ни в коем случае не давать детям до 15-16 лет. Я уверен, что, если мы станем их использовать с детьми до 15 лет, музыкальное чувство придет в расстройство. Я не думаю, что этому нужно учить тех, кто не имеет особого дарования и не собирается становиться музыкантом. Достаточно дойти до 4-дольных. Следует позаботиться, чтобы музыкальное чувство как можно дольше сохраняло прозрачность восприятия, чтобы дети могли чувствовать все различия. Но прозрачность исчезает при 7 долях. Повышать активность детей, привлекая их к дирижированию, активизировать их участие посредством такого рода динамики — разумеется, педагогически чрезвычайно привлекательно, но принимать в этом участие должны все».

Далее учитель спросил: «Можно ли заниматься сольным дирижированием также и с младшими?» На это Штейнер ответил:

«Я полагаю, с 9-10 лет можно начинать. В этом возрасте играют роль особые отношения, складывающиеся между отдельным ребенком и группой. Для других дисциплин, например для арифметики, также может оказаться полезным, что один из детей берет на себя ведущую роль. Здесь это может быть делом инициативы, но в музыке это становится составной частью самого искусства».
18.9.23

ЭВРИТМИЯ И ГИМНАСТИКА

В брошюре «*Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*», изданной в 1907 году, Рудольф Штейнер написал о гимнастике и юношеских играх следующее:

«Духовная наука обеспечивает правильную основу не только духовному, но и физическому воспитанию. В качестве характерного примера можно указать на гимнастику и подвижные игры. Подобно тому как первые годы детства должны проходить в окружении любви и радости, так в более позднем возрасте благодаря телесным упражнениям эфирное тело должно чувствовать свой собственный рост, воспринимать свою постоянно возрастающую силу. Занятия гимнастикой следует организовать так, чтобы при каждом движении, при каждом шаге у ребенка возникало чувство: «Я ощущаю, как во мне растет сила». Это чувство должно вызывать у него удовольствие, наполнять его здоровой радостью. Разумеется, для того, чтобы построить гимнастические упражнения соответствующим образом, недостаточно рассудочных знаний из области анатомии и физиологии человеческого тела. Необходимо обладать интимным, интуитивным, эмоциональным знанием о связи между удовольствием, радостью и определенными положениями и движениями тела. Необходимо, чтобы составитель таких упражнений сам мог пережить, как одни движения и положения членов тела возбуждают радостное чувство силы, а другие — своего рода бессилие и т.п. Проводить занятия гимнастикой и телесными упражнениями подобным образом возможно только с помощью духовной науки, и прежде всего духовно-научного мирозерцания. Для этого не нужно непременно обладать действительным прозрением в духовный мир, достаточно представлять себе, как могут быть употреблены в жизни данные духовной науки». *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки, М., 1993.*

Когда эти слова были написаны, эвритмия еще не существовало. Она появилась только в 1912 году.

После первой мировой войны эвритмия была представлена общественности, а при основании вальдорфской школы она сделана обязательным предметом для всех классов. В первой из

«7 и 5-дольные метры — только со старшими, ни в коем случае не давать детям до 15-16 лет. Я уверен, что, если мы станем их использовать с детьми до 15 лет, музыкальное чувство придет в расстройство. Я не думаю, что этому нужно учить тех, кто не имеет особого дарования и не собирается становиться музыкантом. Достаточно дойти до 4-дольных. Следует позаботиться, чтобы музыкальное чувство как можно дольше сохраняло прозрачность восприятия, чтобы дети могли чувствовать все различия. Но прозрачность исчезает при 7 долях. Повышать активность детей, привлекая их к дирижированию, активизировать их участие посредством такого рода динамики — разумеется, педагогически чрезвычайно привлекательно, но принимать в этом участие должны все».

Далее учитель спросил: «Можно ли заниматься сольным дирижированием также и с младшими?» На это Штейнер ответил:

«Я полагаю, с 9-10 лет можно начинать. В этом возрасте играют роль особые отношения, складывающиеся между отдельным ребенком и группой. Для других дисциплин, например для арифметики, также может оказаться полезным, что один из детей берет на себя ведущую роль. Здесь это может быть делом инициативы, но в музыке это становится составной частью самого искусства».
18.9.23

ЭВРИТМИЯ И ГИМНАСТИКА

В брошюре «*Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*», изданной в 1907 году, Рудольф Штейнер написал о гимнастике и юношеских играх следующее:

«Духовная наука обеспечивает правильную основу не только духовному, но и физическому воспитанию. В качестве характерного примера можно указать на гимнастику и подвижные игры. Подобно тому как первые годы детства должны проходить в окружении любви и радости, так в более позднем возрасте благодаря телесным упражнениям эфирное тело должно чувствовать свой собственный рост, воспринимать свою постоянно возрастающую силу. Занятия гимнастикой следует организовать так, чтобы при каждом движении, при каждом шаге у ребенка возникало чувство: «Я ощущаю, как во мне растет сила». Это чувство должно вызывать у него удовольствие, наполнять его здоровой радостью. Разумеется, для того, чтобы построить гимнастические упражнения соответствующим образом, недостаточно рассудочных знаний из области анатомии и физиологии человеческого тела. Необходимо обладать интимным, интуитивным, эмоциональным знанием о связи между удовольствием, радостью и определенными положениями и движениями тела. Необходимо, чтобы составитель таких упражнений сам мог пережить, как одни движения и положения членов тела возбуждают радостное чувство силы, а другие — своего рода бессилие и т.п. Проводить занятия гимнастикой и телесными упражнениями подобным образом возможно только с помощью духовной науки, и прежде всего духовно-научного мирозерцания. Для этого не нужно непременно обладать действительным прозрением в духовный мир, достаточно представлять себе, как могут быть употреблены в жизни данные духовной науки». *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки, М., 1993.*

Когда эти слова были написаны, эвритмии еще не существовало. Она появилась только в 1912 году.

После первой мировой войны эвритмия была представлена общественности, а при основании вальдорфской школы она сделана обязательным предметом для всех классов. В первой из

«Лекций по школьной педагогике», прочитанной 11 мая 1919 года, то есть за несколько месяцев до открытия школы, Штейнер, подняв вопрос о современной «культуре тела», сказал следующее:

«То, что мы желаем преподавать детям вместо существовавшей до сих пор чисто телесной гимнастики, явится подлинной **одухотворенной культурой тела**. С помощью этой культуры может быть развита такая воля, которая останется у человека на протяжении всей его жизни, в то время как всякий иной способ развития воли имеет ту особенность, что с течением жизни она слабеет вследствие различных событий и происшествий». *Школьная педагогика, 1-я лекция*

Когда осенью 1919 года вальдорфская школа открылась, вначале, из-за внешних обстоятельств, были организованы только занятия эвритмией, гимнастику же ввели год спустя. Эти предметы часто сравнивали, и это побуждало Рудольфа Штейнера снова и снова возвращаться к их сходству и различию. Впервые он обратился к этому в 1-й лекции «*Методико-дидактического курса*», в которой содержатся важные указания о значении эвритмии для ребенка до смены у него зубов:

«Человек рождается с потребностью придать своему телу музыкальный ритм, привести его в музыкальное созвучие с миром. Чаще всего эта внутренняя музыкальная способность имеется у ребенка в возрасте от 3 до 4 лет. Родители могли бы сделать необычайно много, если бы замечали это и ориентировались не столько на то, что определяется музыкой, приходящей извне, сколько на то, что определяется самим телом, на танцевальный элемент. Как раз в этом возрасте можно было бы достигнуть бесконечно многого при помощи пронизывания тела элементарной эвритмией. Если бы родители научились заниматься с детьми эвритмией, в детях развивалось бы нечто совсем особенное. Они могли бы преодолеть некую присущую членам тела тяжесть». *Метод.-дидакт., 1-я лекция*

В 4-й лекции того же курса имеется следующее замечание о слушании:

«Процесс слушания, особенно если мы слушаем глаголы, — это

всегда совместная деятельность. Духовное в человеке всегда соучаствует, хотя его деятельность и подавляется. А в эвритмии эта деятельность разворачивается во внешнем мире. Помимо всего прочего в эвритмии представлено также и слушание. Когда один человек что-то рассказывает, другой его слушает так, что то, что физически живет в звуках, действует и в его я, хотя и оказывается подавленным. Я всегда участвует в эвритмическом движении, и то, что эвритмизируется физическим телом, — это слушание, превращенное в зримый процесс. Таким образом, вы эвритмизируете всегда, когда вы слушаете, а занимаясь эвритмией, в действительности вы только делаете видимым то, что остается у вас невидимым при слушании. Откровение деятельности слушающего человека и есть эвритмия, и посредством эвритмии люди учатся по-настоящему слушать. Происходит определенное оздоровление душевного существа. И особенно важно, чтобы к материалистически-гигиеническому воздействию гимнастики и ко всем заботам о физиологии телесных отправлений была присоединена гигиена души, чтобы постоянно уроки гимнастики чередовались с уроками эвритмии. Притом что эвритмия — это прежде всего нечто художественное, ее гигиенический потенциал делает ее особенно важным средством воспитания. С помощью эвритмии детские души учатся тому же, чему учатся их тела при помощи гимнастики; оба воспитательных средства будут прекрасным образом дополнять друг друга». *Метод.-дидакт., 4-я лекция*

В 10-й лекции «*Общего учения о человеке*», в которой человек рассматривается как трехчленное существо, мы читаем:

«Таким образом, ваша голова успокаивает в вас то, что могло бы стать движением ваших конечностей. Область груди находится посередине. Она опосредует движения внешнего мира и покой головы. Представьте себе, что мы намерены посредством наших членов подражать движениям мира, воспроизводить их. И что же мы делаем? Танцуем. На самом деле танцуем. Прочие танцы — только фрагментарны. Все танцы берут свое происхождение из подражания движений членов человеческого тела движениям планет, других небесных тел, самой Земли. Но что же происходит с головой и грудью, когда мы, танцуя, повторяем в наших движениях движения космоса? Движения, которые мы осуществляем в мире, приостанавливаются в голове и в груди. Они не могут

продолжиться в голове, потому что, покоясь на плечах, голова не дает этим движениям проникать в душу. Душе приходится каким-то образом участвовать в движениях, притом что она вынуждена пребывать в покое. Что же делает душа? Она начинает отражать то, что члены выполняют в танце: она ворчит, когда члены движутся беспорядочно; мурлычет, когда они движутся согласованно; и начинает петь, когда они производят гармонические космические движения. Так **извне танцевальное движение переносится внутрь и становится пением, музыкой...** Внешние движения человека в душе успокаиваются и переходят в звуки, — то же самое можно сказать и в отношении всех чувственных восприятий. Поскольку органы головы не принимают участия во внешних движениях, они передают движения в грудь и превращают их в звук и другие чувственные восприятия». *Общее учение о человеке, 10-я лекция*

Важное указание относительно значения осознанных и бессознательных движений человека содержится в 13-й лекции *Общего учения о человеке*:

«Осмысленная деятельность — это должно пронизать наше существо уже постольку, поскольку мы становимся воспитателями ребенка. Человек действует неосмысленно, когда он выполняет что-либо лишь потому, что этого требует его тело. Осмысленно он действует, когда этого требует его окружение, а не просто его собственное тело. Имея дело с ребенком, мы должны принимать это в расчет. С одной стороны, если исходить из потребностей тела, можно внешнюю телесную деятельность ребенка все в большей и большей степени переводить в то, что относится к чисто телесному элементу, к физиологической гимнастике. Но мы можем сделать движения ребенка осмысленными, так что он, двигаясь, будет не просто плескаться в духе, но следовать указаниям духа. И это значит, что мы преобразуем телесные движения в эвритмию. Чем больше ребенок занимается чисто телесной гимнастикой, тем больше мы развиваем в нем склонность к преувеличенной сонливости, преувеличенной предрасположенности к ожирению. И чем больше эту устремленность к телесному движению (но, разумеется, нам не следует совершенно им пренебрегать) мы переориентируем на движения, наполненные смыслом, как это бывает в эвритмии, где всякое движение выражает звук, имеет смысл, чем в большей степени мы чередуем гимнастику с эвритмией, тем в

большей степени мы приводим в согласие потребность в сне с потребностью в бодрствовании и тем более нормальной делается также и жизнь ребенка с точки зрения воли». *Общее учение о человеке, 13-я лекция*

В 6-й лекции Базельского курса для учителей снова рассматривается эвритмия в сравнении с гимнастикой. Здесь она называется «**одухотворенной гимнастикой**» и противопоставляется «физиологической гимнастике», которая «опирается на изучение человеческого тела».

«Эвритмия отличается тем, что всякое движение, совершаемое ребенком, одухотворено и является выражением происходящего в душе, как выражением происходящего в душе является звук речи».

Здесь Рудольф Штейнер в немногих словах коснулся эвритмии как таковой и противопоставил ее сновидению:

«Когда человек спит и видит сны, он спит лишь наполовину; занимаясь эвритмией, человек бодрствует в большей степени, нежели в своей обычной деятельности».

Это достаточно обширное сообщение об эвритмии, воспроизводить которое полностью мы не станем, завершается следующими словами:

«**Гимнастика не укрепляет инициативу воли! Инициатива укрепляется, когда в детстве человек выполняет движения, которые являются душевными, то есть каждый их элемент одновременно является душевным**». *Базель 1920, 6-я лекция*

В 13-й лекции того же курса содержится важное указание о **детских играх**, с которым мы также рекомендуем ознакомиться.

Уже в первый год работы вальдорфской школы много говорилось о необходимости введения гимнастики. В июле 1920 года, говоря о преподавании музыки, Рудольф Штейнер заметил:

«Кроме того, нам нужно при первой возможности ввести гимнастику, а в характеристике и почасовом плане ввести графу:

«Гимнастика и эвритмия». Упомянуть их вместе нужно, чтобы было видно, что мы помимо психологической эвритмии занимаемся также и физиологической гимнастикой. И мы всегда, если возникнут вопросы, ответим: гимнастика включена в учебный план*».

В тот же самый день, после обсуждения возможности проводить совместные уроки гимнастики для мальчиков и девочек, Рудольф Штейнер сказал:

«В первых трех классах нет необходимости вводить уроки гимнастики. В 1-2-м классах вполне можно удовлетвориться эвритмией. Однако далее нужно ввести уже и гимнастику. Было бы очень хорошо, если бы гимнастика следовала за эвритмией, чтобы дети вначале занимались эвритмией, а потом уже — гимнастикой. Один урок эвритмии, а затем полчаса гимнастики — и этого достаточно». 24.7.20

В 1920 году о гимнастике говорилось лишь как о необходимости, которую никак не обойти.

Очень важное замечание относительно эвритмических выступлений в школе было сделано Рудольфом Штейнером на *конференции 23 марта 1921 года*:

«Если в школе организовываются особые занятия, выделяется особая группа для того, чтобы делать специальные выступления, то это является противоречием общешкольному принципу. Появляется нечто, что выходит за рамки обычного преподавания. Выделение школьной аристократии наносит педагогический вред. Среди учащихся должны быть такие, которые могут выступать. А что-то готовить в особой группе — непедагогично». 23.3.21

Того же рода проблема рассматривалась еще раз 26 мая 1921 года, а также 16 ноября того же года в отношении тон-эвритмии. В указанных местах читатель может ознакомиться с соответствующими материалами.

*Гимнастику очень хотели видеть в программе родители и дети. — *Прим. сост.*

26 мая 1921 года преподавание гимнастики все еще не началось. На *конференции Штейнер* сказал:

«В 5-м классе много мальчишек, которым надо заниматься гимнастикой. В нашей школьной программе должен быть предусмотрен один урок гимнастики».

Таким образом Штейнер заявил о своем намерении видоизменить преподавание гимнастики. А несколькими неделями позднее, в так называемом «*Дополнительном курсе*» июня 1921 года, Рудольф Штейнер говорит о гимнастике: какова она теперь, какой она должна и могла бы быть, и о том, как она может «непосредственно следовать за эвритмией». Становится понятным, что имеет для него значение. Эвритмия — это уже вполне предмет (насколько так вообще можно сказать о чем-то живом и развивающемся); при основании вальдорфской школы она была включена в учебный план. Гимнастику тоже надо было включить в программу, так как этого желали родители и дети; однако принять ее без изменений не представлялось возможным. Тогда Штейнер взял на себя задачу перестроить гимнастику так, чтобы занимающийся гимнастикой сопровождал каждое движение сознательным переживанием. Эта новая цель постепенно приобретает все более конкретный облик.

В 1-й лекции «*Дополнительного курса*» Рудольф Штейнер говорит о тех физиологических процессах в детском организме, которые вызывает преподавание, осуществляемое, с одной стороны, в устной форме, а с другой — в форме какой-либо активной деятельности:

«В некоторой, ослабленной степени, устная форма преподавания пробуждает в организме те же самые явления, которые происходят и во сне, — определенным образом органическая деятельность поднимается снизу вверх. В организме ребенка, которому мы рассказываем истории, имеют место те же виды органической деятельности, что и в спящем человеке, — в мозг поднимаются продукты обмена веществ. Мы должны ясно понимать, что все болезненное в нашем организме удерживается на месте и не может взойти наверх из-за **бодрствующей деятельности** верхних органов. Если же у нас что-то заболело во сне, то происходит поднятие вверх. Подобное можно наблюдать и тогда, когда ребенок слушает объяс-

нения: поднимается все то, что в детском организме не в порядке. Когда же мы занимаемся с ребенком эвритмией, пением, гимнастикой или рукоделием, даже когда он пишет, — имеет место его самостоятельная деятельность, которая совершается в состоянии повышенного бодрствования.

Поэтому занятия пением и эвритмией оказывают гигиеническое, даже, можно сказать, терапевтическое воздействие. И, пожалуй, это гигиеническое и терапевтическое воздействие бывает наиболее оздоравливающим тогда, когда мы не ставим перед собой дилетантских терапевтических целей, а исходим из наших здоровых представлений, из нашего здорового понимания жизни. Однако нам, учителям, полезно знать, какое именно действие мы производим, как влияет эвритмия или пение на обучение другим предметам». *Штутгарт, 1921, 1-я лекция*

Здесь гимнастика оказывается впервые причисленной к ряду «областей преподавания, осуществляемых через деятельность».

Во 2-й лекции того же курса вновь заходит речь об эвритмии и вновь звучит то, о чем говорилось в лекции «*Воспитание ребенка от 1906 года: занимающийся гимнастикой человек должен душевным образом принимать участие в том, что он выполняет телесно*». Только тогда возможно включить гимнастику в качестве воспитательного средства в учебный процесс вальдорфской школы. Приведем это столь важное место дословно:

«Дело обстоит плохо, можно даже сказать, отвратительно; в нашей так называемой цивилизации совершился глубокий перелом, в результате которого человеческое оказалось практически изгнанным — не только теоретически, посредством науки, но и практически, посредством этой самой гимнастики. Человек стал похож на фигуру из папье-маше. Поэтому для воспитания очень важно, чтобы человек, занимаясь гимнастикой, принимал такие положения, выполнял такие движения, которые он также переживал бы внутренне. И он их переживает. Возьмем, к примеру, дыхательные функции. Ребенка следует привести к тому, чтобы при вдохе он испытывал что-то вроде удовольствия от вкусной еды, которая прикасается к его небу. Однако это не нужно доводить до реального вкусового восприятия. Ребенок должен ощутить легкий отзвук этого. Дети при дыхании должны ощущать что-то от

свежести мира. Надо спрашивать детей: как окрашено то, что ты вдыхаешь? И когда ребенок будет действительно чувствовать дыхание, он скажет примерно так: «Оно зеленое, обычного зеленого цвета». Желаемое будет достигнуто, когда ребенок воспримет вдох зеленым. Мы увидим, что теперь ребенку требуется для вдоха определенное положение тела, вследствие внутреннего переживания формируется верное положение для вдоха. Тогда возможно заняться упражнениями. Также ребенка можно привести к переживанию соответствующего чувства и при выдохе. Когда при выдохе он скажет: «А стоящий я парень», когда он воспримет выдох таким образом, что сам себе покажется славным малым, словно бы он ощутил свои силы и пожелал передать их миру, — тогда он, как нечто естественное, переживет движение рук и ног, положение головы и рук. Испытав полное ощущение выдоха, он переживет также и верное движение... Мы достигаем того, что ребенок движется в соответствии с душевно-духовными переживаниями. Во всем, что ребенок может почувствовать: в любых движениях рук и ног, положениях тела, в беге, — должны мы развивать это душевное переживание, которого требует само его тело. Таким образом гимнастика смыкается с эвритмией. Эвритмия непосредственно являет взору душевно-духовное, она наполняет все движения душой и духом. Исходной точкой ей служит то, что выработал человек в ходе развития человечества в душевно-духовной области. Однако и физически-телесное может быть пережито духовно. Если достаточно далеко продвинуться в этом направлении, станет возможным переживать дыхание, обмен веществ. Человек может пережить самого себя, свою телесность. Тогда то, что в более высокой сфере преподается ребенку как эвритмия, может перейти в гимнастику. Вполне возможно навести мосты между эвритмией и гимнастикой». *Штутгарт, 1921, 2-я лекция*

Очень большое значение для понимания взаимодействия сна и бодрствования и их отношения к разным видам преподавания имеет цитата из 3-й лекции «*Дополнительного курса*», уже в главной своей части приведенная в главе о преподавании музыки. Там указано, что школе следует принимать во внимание сон ребенка в качестве фактора обучения, имеющего большое значение. От воспроизведения этого места здесь, к сожалению, приходится отказаться.

В 4-й лекции *Дополнительного курса*, дается весьма важное, исходящее из учения о человеке указание, которое имеет практическое значение для преподавания, в особенности для занятий, сопровождающихся телесной деятельностью:

«Когда ребенок занимается эвритмией, он движется, и в процессе движения духовный элемент, находящийся в членах, перетекает из органов вверх. Когда ребенок занимается эвритмией или поет, происходит освобождение духовного. То духовное, которым насыщены члены, оказывается освобожденным. Это вполне реальный процесс. Таким образом, я действительно извлекаю из ребенка духовное. Когда же ребенок прекращает выполнять упражнения такого рода, духовный элемент пребывает в ожидании какого-то для себя употребления... Однако духовный элемент стремится к тому, чтобы стать прочнее. Я действительно пронизал ребенка духом, проведя с ним занятия **гимнастикой, эвритмией или пением**. Ребенок стал совершенно иным существом; теперь в нем намного больше духовного. Однако это духовное желает упрочиться, оно желает остаться в ребенке; и нам следует его сохранить. Для этого есть простейшее средство: после того как ребенок пошел или позанимался эвритмией, гимнастикой, мы на короткое время переводим его в состояние покоя. Вся группа немного отдыхает, и мы стараемся обеспечить этот покой, пусть даже он продолжается только несколько минут. Чем старше дети, тем это более необходимо. Нам надо это учесть, иначе на следующий день мы не получим того, что нам нужно». *Штутгарт, 1921, 4-я лекция*

В последней лекции *Дополнительного курса*, рассмотрев переход ребенка в возрасте смены зубов от подражания к «красивому воспроизведению», Штейнер сообщил следующее:

«Когда ребенок занимается эвритмией или поет — что он на самом деле делает? В определенном смысле продолжает подражать, хотя он и отошел уже от подражания. Ребенок двигается. Пение и слушание в музыке представляют собой внутреннее движение. Занимаясь эвритмией с ребенком — что мы на самом деле делаем? Вместо того чтобы дать ребенку в руки мел или ручку и попросить его написать то, что мы называем А и Е и к чему ребенок может иметь только познавательное отношение, мы предлагаем ему всей статью его тела вписать в мир то, что является содержанием языка. Мы не приводим его сразу к некоему абстрактному знаку, а

предоставляем самому человеку нечто вписать в мир посредством его собственного организма. Таким образом мы в известной мере предоставляем ему продолжить ту деятельность, которую он осуществлял в жизни до рождения. И когда мы в обучении письму и чтению обращаемся не к абстрактному знаку, но к образу, мы не уводим ребенка от его сущности». *Штутгарт, 1921, 8-я лекция*

Важным поворотным событием для гимнастики является *Рождественский курс для учителей в 1921/22 году*. В 3-й лекции он говорит о спорте, родственнике гимнастики:

«Религия утратила внутреннюю силу, способную укреплять физическую сторону человека. И поскольку всему в жизни находится противовес, мы обнаруживаем, что утраченное человеком в области религии, он инстинктивно желает получить внешним образом. Я, конечно, вовсе не желаю критиковать занятия спортом, я даже убежден в том, что дальнейшее развитие спорта будет иметь здоровые формы. Однако в будущем спорт займет в человеческой жизни другое место, сегодня же он является заменителем религии. Такие вещи в наше время могут казаться парадоксом. Но ведь и сама истина представляется сегодня парадоксальной, поскольку мы с нашей современной цивилизацией в столь многих отношениях попали впросак». *Дорнах, 1921/22, 3-я лекция*

В 6-й лекции того же курса, сразу за обширным сообщением о подсознательных процессах, совершающихся между ребенком и воспитателем, в особенности **о сверхчувственной мудрости ребенка и земном рассудке воспитателя**, говорится о гимнастике:

«Если нам необходимо для процесса обучения, чтобы ребенок какое-то время неподвижно сидел на месте, — пусть даже на устроенных с учетом гигиенических требований скамьях, нам надо понимать следующее. Ребенок сидит спокойно — значит деятельность разворачивается не в «организме конечностей и обмена веществ», а в голове, и все, что приводится в действие, из головы надо извлечь. Положение, в котором оказывается ребенок, страдает односторонностью. Мы достигаем равновесия, когда затем (и правильно, что мы делаем это затем) разгружаем голову и приводим в движение организм конечностей и обмена веществ, направляя ребенка на занятия гимнастикой.

Если мы хорошо поймем, насколько противоположны процессы, происходящие в организме головы и в организме конечностей и обмена веществ, тогда станет понятной и необходимость их надлежащим образом чередовать. Но вот дети позанимались гимнастикой, попрыгали, поделали всевозможные упражнения, а потом вернулись в класс и опять начали заниматься — что происходит тогда?

Когда человек приводит в движение организм конечностей и обмена веществ, те мысли, которые искусственным образом были введены в голову в период между рождением и смертью, оказываются вне головы. Ребенок прыгает, двигается, приводит в движение организм конечностей и обмена веществ, — а мысли, пришедшие к нему во время физической земной жизни, отступают на задний план. Однако то, что обычно фигурирует в сновидениях, эта сверхчувственная мудрость, теперь бессознательным образом оказывается в голове, проявляется в ней. Поэтому, если после гимнастики мы снова приводим детей в класс, то мы навязываем ему нечто такое, что в бессознательном ребенка имеет меньшее значение, чем пережитое им во время гимнастических упражнений. Ведь во время гимнастических упражнений на ребенка оказывает воспитательное воздействие не только внешнечувственный элемент, но также и сверхчувственный, которому тогда предоставляются для этого особенно благоприятные условия. Поэтому на следующем уроке ребенок оказывается внутренне безвольным. И мы ему вредим, мы развиваем в нем предрасположенность к болезням, когда громоздим вслед гимнастическим упражнениям обыкновенные занятия...

В будущем, по достижении нами более зрелого возраста, мы в нашей человеческой организации должны укрепиться настолько, чтобы нечто, привнесенное нами себе в голову естественно-рационалистическим образом в качестве внешней мудрости, отразилось надлежащим образом в представлении, находящемся в памяти. Если же этого не случится, оно впоследствии вытечет вниз, растечется по всему организму. А когда то что, при нормальной организации человека должно оставаться в голове, как бы парадоксально это ни звучало, стекает вниз, в организм конечностей и обмена веществ, оно делает человека больным, действует подобно яду. Рассудочная мудрость, попадая в неподходящее для

нее место — в организм конечностей и обмена веществ, оказывается своего рода ядом. Мы в состоянии жить с рассудочной мудростью лишь постольку, поскольку этот яд (я говорю это в чисто техническом смысле, но ни в коем случае не в смысле морального осуждения) не проникает в наш организм конечностей и обмена веществ, где он может оказать чрезвычайно разрушительное воздействие.

Однако в ребенке еще не произошло отвердения. И когда мы приходим к нему с нашей взрослой мудростью, этот яд проникает вниз и отравляет организм конечностей и обмена веществ... Когда ребенка желают сделать особенно смышленным в отношении требований теперешней жизненной мудрости, его усаживают на место и начинают пичкать, сколько возможно, причем все время ребенок сидит, — и таким образом воздвигается препятствие действию бессознательной мудрости. Ибо она действует именно тогда, когда ребенок резвится, совершает более или менее ритмические движения; ведь организм связывается с бессознательной мудростью именно с помощью ритма, в силу присущего ритмическому организму срединного положения между организмом головы и организмом обмена веществ и конечностей». *Дорнах, 1921/22, 6-я лекция*

В 15-й лекции того же курса Рудольф Штейнер вновь говорит о свободных играх детей и гимнастике:

«Если мы воспитываем ребенка, опираясь на учение о человеке, нам следовало бы понять, каким образом ребенок желает свободно играть. Стереотипные, выдуманнные игры, которые мы навязываем ребенку, ему на самом деле чужды; они подавляют в нем то, что должно в нем оставаться внутренне подвижным. Ребенок постепенно становится ленивым в своей собственной внутренней деятельности, а когда его принуждают к внешней деятельности, он не чувствует к ней никакого интереса. Это особенно заметно, если наблюдать за тем, как свободные детские игры усиленно переводятся в гимнастические занятия. Вообще говоря, гимнастические упражнения составляются так, что остаются для ребенка чем-то внешним. Поэтому тот, кто обладает действительным знанием человека, с большим удовольствием наблюдает за тем, как дети на свободе и без оглядки на кого бы то ни было занимаются на брусках, на турнике, на веревочной лестнице, нежели за тем, как

учитель гимнастики распоряжается их движениями и они приспосабливаются к ним как к чему-то внешнему.

Свободная игра — вот что следовало бы изучать! Нужно понять ребенка, тогда мы найдем возможность побудить его к свободной игре. В свободных играх должны принимать участие как мальчики, так и девочки. Таким образом, благодаря той внутренней подвижности, которая сопутствует подвижности внешней, будет гармонизироваться деятельность всех внутренних функций. С этой точки зрения оказывается возможным также правильно понять, например, причину анемии, малокровия у молодых девушек, которое в большинстве случаев развивается от того, что девочек отгораживают от мальчиков, словно их порядочности будет нанесен ущерб, если они порезвятся в свободных играх с мальчиками. Они могли бы играть точно так же, как и мальчики, — лишь с небольшими поправками». *Дорнах, 1921/22, 15-я лекция.*

Таким образом, в данном курсе занятия движением рассматривается с трех различных точек зрения: как спорт в отношении к религии, как свободное движение во взаимодействии с интеллектуальным обучением и как свободная игра в ее гигиеническом значении.

У вальдорфской школы все еще не было учителя гимнастики. Мальчикам очень сильно недоставало этого урока. По этому поводу Штейнер сказал на *конференции 14 января 1922 года*:

«Я полагаю, что следовало бы проявить большую заботу в отношении личности учителя гимнастики. Гимнастическое воспитание нужно развернуть более широко и организовать занятия разумным образом. Нужно найти человека в этом заинтересованного. Я показал, как постепенно весь организм можно направлять душевным элементом. Именно в гимнастике этим и следует воспользоваться. Я желал бы, чтобы этот курс напечатали как можно скорее. **Вот где можно будет наводить справки о подобных вещах.** Прежде у меня не было возможности обсудить все это с такой тщательностью, чтобы учитель гимнастики мог войти в курс дела. Я займусь этим вопросом». *14.1.22*

«Этот курс» — это цитировавшийся последним «*Дорнахский*

рождественский курс», в котором речь идет только о гимнастике в широком смысле слова, но не об эвритмии. Благодаря этому курсу, гимнастика в ее новом облике, в новом стиле была принята в круг позитивной воспитательной работы.

Летом 1922 года граф **Фриц фон Ботмер** пришел в школу в качестве первого учителя гимнастики. Он взял на себя исполнение тяжелой задачи перевести основные требования Рудольфа Штейнера в практику конкретного преподавания. От этого времени в материалах конференций сохранилось несколько кратких замечаний Штейнера:

«По гимнастике должна проводиться работа со всем преподавательским составом. Тут среди прочего следует учесть также и суждения с позиции вкуса». *21.6.22*

«Я доволен преподаванием гимнастики. Оно и дальше должно развиваться, будет приглашен еще один преподаватель. Младшие у нас на самом деле застоялись». *15.10.22*

«Гимнастическое воспитание, в особенности для мальчиков, чрезвычайно полезно, когда им занимаются параллельно с эвритмией, причем не педантическим образом, но так, чтобы оно на самом деле способствовало обретению телесной силы». *15.10.22*

Во время подготовки почасового плана осенью 1922 года Рудольф Штейнер сказал:

«**Гимнастика** — по возможности в послеобеденное время. Это не отдых. Проводить гимнастику между других уроков — плохо. Можно одновременно заниматься с двумя классами. Я должен буду как-нибудь обсудить методику с учителями гимнастики. Пока я только кое-что намечаю. Однако в гимнастике всегда можно образовать две большие команды. Совсем неплохо, что в последнее время гимнастика проводилась на открытом воздухе. Очень отчетливо проявилось, что юноши совсем не владеют своими телами, что все у них разболтано. Они не владеют своим телом, потому что в течение трех лет они были лишены гимнастики. Это невозможно отрицать». *28.10.22*

Вот ответ на пожелание детей заниматься гимнастикой утром, с половины восьмого до половины девятого:

«Дети приходят на главный урок усталыми. Они устают точно так же, как после обычного урока». 9.12.22

Преподавание гимнастики стало постепенно налаживаться, оно было отделено от свободных игр.

«В первых двух классах пока мы мало что можем сделать, а в будущем будем поступать так. Преподавать гимнастику в полном смысле слова в первых двух классах — слишком рано, однако следует систематически заниматься играми. Нам следовало бы ввести регулярные игры, как только мы сможем выйти на открытый воздух, а в 3-м классе от игр перейти к преподаванию гимнастики. Дети должны двигаться, правильно двигаться». 17.1.23

Новый характер гимнастики, а также отделение игр в первых классах от собственно гимнастики сформулировали новые требования к стилю преподавания. Так они были изложены Рудольфом Штейнером в январе 1923 года:

«Нужно учитывать следующее: преподавание гимнастики в школе типа нашей может складываться только постепенно... Вполне возможно, уже на следующий год преподавание гимнастики в 12-м классе будет у нас построено особым образом. Пока что гимнастика ходит у нас в падчерицах. Мы должны здесь еще поработать сообща. Преподавание гимнастики еще поставит перед вами много трудноразрешимых задач. Прежде всего, начиная с какого-то определенного класса, на уроках гимнастики будет выполняться совершенно определенное сознательное упражнение, направленное на укрепление организма, **своего рода общий гигиенический массаж человеческого организма**. Я полагаю, теперь на это вам и следует в большей степени ориентироваться. А что касается младших классов, я думаю теперь о том, как построить игры, чтобы с детьми в основном могли играть учительницы. Учителям гимнастики не следует поначалу играть с детьми, чтобы не ронять своего авторитета. Они должны вступать в дело только с началом занятий гимнастикой, чтобы у детей не возникало ощущения, что «наш учитель по играм теперь преподает нам гимнастику». Речь не идет

о пренебрежительном отношении к играм. Если в 1-м и 2-м классах будет учительница игр, она не должна переходить на занятия гимнастикой. При таком переходе у детей будет создаваться превратное отношение. Под играми я понимаю подвижные игры». 17.1.23

Важным этапом в преподавании гимнастики и эвритмии было 1 марта 1923 года. В этот день учитель гимнастики сообщил, что он, после краткого знакомства с работой, наметил себе в качестве цели, а Рудольф Штейнер изложил свои соображения по этому поводу. Приводим здесь лишь слова Штейнера, поскольку рассуждения учителя гимнастики в несколько измененном виде будут помещены ниже.

«Коллизии между гимнастикой и эвритмией возникнуть не должно. Проблема заключается в том, что гимнастические упражнения, их построение будут выглядеть как бы продолжением эвритмических упражнений (разумеется, лишь в общем). Но если мы возьмем какое-либо движение рук в эвритмии и соответствующее ему движение рук в гимнастике, то можно будет заметить, что для образа, получающегося в результате эвритмического движения, характерно большее сближение с центром тела, чем в случае гимнастики. Однако коллизии здесь быть не может.

Лучше всего это можно понять, приняв во внимание следующее. В эвритмии мы в основном имеем дело с тем в человеческом организме, что разыгрывается в непосредственной связи с процессом дыхания. То, что в эвритмии выполняется рукой или ногой, находится в непосредственной связи с тем, что внутренне разыгрывается как процесс дыхания, когда воздух переходит в кровь. А гимнастика — это такой процесс, основой которого в человеческом организме является попадание крови в мускулы. Таково главное физиологическое различие. Оно проливает свет на то, к чему следует стремиться.

Чем ближе мы будем подходить к пониманию (это должно происходить на инстинктивном, интуитивном уровне) того, что во всяком гимнастическом движении мы имеем дело с укреплением, ростом, повышением упругости мускула вследствие впрыскивания в него крови, тем больше мы сможем использовать наши

собственные творческие способности для изобретения упражнений.

То же самое может быть сказано и при взгляде с другой стороны. Эвритмия — это, по существу, пластическое формообразование организма, или, лучше сказать, эвритмия живет в пластическом формообразовании организма, а гимнастика живет в статике и динамике организма. Вы почувствовали это, когда говорили, что в гимнастике переживается пространство. Лучше всего это можно почувствовать, если выработать вспомогательные представления — как располагается в пространстве рука или нога, в каком отношении она находится к силе тяжести.

Что здесь не возникает коллизии с эвритмией, можно убедиться, если в эвритмии обращать внимание на «характер». В педагогике ему следует уделить совершенно особое внимание. Если вы видели эвритмические фигуры, вы могли заметить, что мы проводим различие между движением, чувством и характером. С движением и чувством все обстоит хорошо, но что такое характер в эвритмическом движении — это еще не освоено. И это вполне естественно, ведь при художественном исполнении эвритмии, когда за ней наблюдают зрители, он не имеет такого большого значения.

В дидактическом отношении характер движения является существенным элементом. Занимающийся эвритмией должен ощущать противоток выполняемому движению, давление одного члена на другой и противоток давлению в сторону центра тела. Чтобы это пояснить, я приготовил цветную разметку фигур. Повсюду на эвритмических фигурах вы здесь видите три цвета: один для движения, другой для чувства (он переходит в шляер), и третий — для характера, то есть для обозначения того места, в котором мускулы должны быть особенно напряжены, и это напряжение имеет определенное направление. Так эвритмия живет во внутренней пластике тела.

...Поскольку это имеет большое значение для психофизиологии, учителям вальдорфской школы следовало бы заняться этими фигурами; таким образом они могут познавать человеческий организм. Одновременно это является основой для развития общего художественного чувства, для познания внутренней жизни

человеческого организма. Итак, учитель гимнастики — это человек, духовному взору которого явлены статика и динамика организма, у которого имеется отчетливый образ того, что означает поднять ногу, опустить и поднять руку, — все это во взаимодействии с силой тяжести. У занимающегося эвритмией должно быть отчетливо выраженное чувство того, как тело стремится пластически оформить свои члены. Это неверно, что учитель гимнастики находится в положении скульптора перед статуей. Это можно сказать об учителе эвритмии. Перед учителем гимнастики стоит задача — иметь перед собой образ идеального человека, который состоит из линий, форм и движений, и стараться довести пришедшего к нему запущенного, искаженного, вывихнутого человека до этого идеала. Вы были правы, говоря, что дети должны нести свои тела. В то время как эвритмист должен стремиться к тому, чтобы мускул ощущал сам себя, чтобы его уплотнение ощущалось как характер движения, учитель гимнастики должен чувствовать, верно ли человек воспринимает тяжесть или легкость того или иного члена. Всякий раз, когда ребенок поднимает руку или ногу, он должен ощущать действие силы тяжести — не на уровне рассудка, а инстинктивно. Например, в нем должно возникать чувство того, какой тяжелой становится ступня, если, стоя на одной ноге, поднять другую. Таким образом, в душе учителя гимнастики живет динамический образ идеального человека, и он желает привести к этому идеалу того реального человека, которого имеет перед собой. Разумеется, подлинной динамики можно достичь только с помощью художественного чувства. Если в эвритмии художественное чувство играет большую роль в пластике, то у учителя гимнастики художественное чувство должно предшествовать тем конфигурациям, которые он создает в статике и динамике.

Что касается вопроса о дыхании, то дело в том, что эвритмия находится ближе к дыханию, а гимнастика ближе к процессу кровообращения. Очень важно так методически построить гимнастику, чтобы процесс дыхания вообще не был затронут — за исключением учащения дыхания, что является процессом физиологическим. Гимнастическое упражнение, при выполнении которого дыхание при правильной осанке затрудняется, следует считать неправильным. Такие гимнастические упражнения должны быть исключены...

Это верно, что в гимнастике возникает вопрос о воле, и поэтому у учителя гимнастики должно быть развито инстинктивное, интуитивное восприятие взаимосвязи между движением тела и проявлением воли. У него должно быть чувство: движение и воля находятся в определенной зависимости. В случае эвритмии также имеется определенная культура воли, но совсем на другом уровне, опосредованно, через внутреннее чувство. То, что я называю характером, и есть переживание чувства в волевом акте. Учитель гимнастики имеет дело непосредственно с волевым актом, учитель эвритмии — с переживанием чувства в волевом акте. Повсюду может быть проведено строгое разграничение. На это надо будет обратить внимание, когда мы будем разрабатывать учебный план...

Вероятно, не сразу удастся воплотить высшие идеалы. Но мы, конечно, увидим, что у девочек эвритмия легче переходит в гимнастику, чем у мальчиков. У мальчиков они существуют отдельно. Поэтому нужно устроить так, чтобы мальчики и девочки занимались гимнастикой в одном помещении, но в различных командах, и придумать разные вольные упражнения. Все это прояснится, когда мы будем обсуждать в подробностях учебный план. Также имеются различия и по возрастам.

Что касается упражнений на снарядах, то форма снарядов может быть изменена и усовершенствована. Но вообще-то говоря, по крайней мере в каком-то приближении, уже существующие снаряды не настолько уж ужасны, чтобы ими нельзя было пользоваться. И еще: я, хотя и не являюсь фанатическим приверженцем шестов для лазанья, не стал бы так уж их поносить»

Затем были упомянуты ярмарочные шесты для лазанья:

«Это очень сильно связано с воздействием воли на тело. В этом возможно упражняться на гимнастических шестах. Конечно, лазанье по канату имеет некоторые преимущества. Шест — это, я бы сказал, снаряд ограниченного значения. Но я бы не стал так уж решительно отказываться от них. Брусья, турник, козел и прочее могут быть полезными, если правильно ими пользоваться.

Я согласен, что упражнения следует разнообразить при помощи комбинирования снарядов; упражнения на снарядах развивают

присутствие духа. С другой стороны — укрепляются мускулы, они приобретают надлежащую крепость и упругость. Вот простейшее полезное упражнение: подпрыгнув, ребенок должен ухватиться за турник и удержаться в воздухе. Это упражнение можно проделывать на одних кистях или с участием рук в целом. Движения только тогда приобретают смысл, когда они осуществляются при помощи всей руки. Начинать же можно с кистей. Упражнения, направленные на то, чтобы ребенок воспринимал снаряд всем своим телом, способствуют и развитию у детей симпатии к снаряду. Кроме того, очень важно, чтобы ребенок учился работать ногами. Упражнение может быть построено таким образом, чтобы, висая на турнике, он как бы шагал по воздуху.

Я сейчас просто намечаю подход. Полагаю, теперь нет необходимости говорить о том, что снаряды мертвы, что в предмете господствует рутина. Никакой рутины не будет, если по-настоящему переживать снаряд. На брусьях ноги могут работать совершенно удивительным образом». 1.3.23

Я бы хотел поделиться здесь одним воспоминанием, связанным с вышеприведенными указаниями Рудольфа Штейнера. Оно, вероятно, дополнит сказанное им относительно гимнастики и турника. Как-то он дал совет — упражнения для рук выполнять не с вытянутыми руками, а сгибая их в локтях и отчасти таким образом укорачивая их. Мне думается, что он имел в виду как раз занятия на турнике. Но может быть, подразумевались также и вольные упражнения. Чтобы прояснить этот вопрос о сгибании рук, можно обратиться также к указаниям из *Курса Иккли от августа 1923 года*, которые будут приведены ниже. Стоило бы подумать и о том, что, когда человек вытягивает руки в стороны, его активность излучается, при сгибании рук — он как бы возвращается к себе. Здесь на ином уровне происходит то же, что и в чувственном восприятии, а при переходе к представлению в момент «рефлексии» совершается сгибание*.

Но прежде всего лекция из *Курса Иккли*, прочитанная 6 августа 1923 года, поражает нас имеющим большое значение описанием древнегреческого идеала воспитания и процессов, совершавшихся в воспитательных учреждениях той эпохи.

*По-латински reflecto значит «загибаю» — Прим. перев.

«То, что мы видим, в этих учебных и воспитательных учреждениях*, еще и сегодня, с учетом современных импульсов, может составить основу для понимания того, что в наше время необходимо для воспитания и обучения». *Илкли, 1923, 2-я лекция*

Но, как бы ни были важны для учителей гимнастики и эвритмии эти описания, их невозможно привести целиком, они слишком пространны. Вообще при подборе цитат Рудольфа Штейнера приходится по возможности приводить такие места, в которых в немногих словах дается конкретное указание и обрисовывается его связь с другими вопросами. Из этого материала трудно выстроить цельную последовательную систему знания, и поэтому предполагается, что читатель не ограничится прочтением цитаты, но обратится к указанным сочинениям, лекциям и конференциям.

В лекции *Курса Илкли* от 17 августа 1923 года еще раз характеризуются взаимоотношения гимнастики и эвритмии, причем гимнастика рассматривается в той форме, в которой она была введена в вальдорфской школе:

«Эвритмия потому применяется в воспитании и образовании, что в ней мы находим чудесное дополнение для внешней гимнастики. А телесным упражнениям, как уже говорилось, в нашей вальдорфской школе уделяется достаточное внимание. Рассмотрев то, что называют гимнастикой в Германии, вы увидите, что эта гимнастика построена так, что в каждом упражнении человек прежде всего воспринимает пространство, его направления. Человек ощущает направление в пространстве и вкладывает в него руку. Так, занимаясь гимнастикой, он отдается пространству.

Это путь создания здоровых гимнастических упражнений. Пространство различно по всем направлениям. Наше абстрактное представление о пространстве подразумевает три перпендикулярных друг другу направления, которые совершенно одно от другого не отличаются. Но так обстоит в одной только геометрии. На самом деле вверху у нас находится голова, а внизу — ноги; это суть верх и низ. Далее, у нас имеется правая и левая сторона. Мы переживаем это направление, когда вытягиваем руки в стороны. Неважно, где находится абсолютное направление; ведь мы можем

* Учебные и воспитательные учреждения для детей, начиная с семилетнего возраста. — *Прим. сост.*

поворачиваться. Затем у нас еще есть направление спереди назад. Все прочие пространственные направления сориентированы на эти основные. Только с таким представлением о пространстве возможно прийти к здоровым движениям в гимнастике. Человек отдается пространству. Когда же человек занимается эвритмией, то характер движений извлекается из самого организма. Вопрос тогда состоит в следующем: что переживает душа, когда она совершает то или иное движение? Отсюда и происходят отдельные звуки. Что происходит, когда вы направляете свою силу в члены? Мы предоставляем человеку две возможности: посредством внешних гимнастических упражнений он «вкладывает» себя в пространство, а в эвритмии он может двигаться, как того требует собственная сущность. Дать возможность внутреннему проявиться во внешнем движении — в этом сущность эвритмии. Человек заполняет внешнее собой и тем самым связывает себя с внешним миром — в этом сущность гимнастики». *Илкли, 1923, 13-я лекция*

Далее следует указание об эвритмических фигурах. Оно связано с заданным на одной конференции вопросом об их устройстве.

«Прежде чем ребенок научится соответствующим жестам, он не в состоянии понять фигуру. После того как он соответствующим жестам научился, он должен соотносить их с фигурами. Он должен понять существующую связь в отношении движения, но не характера и не чувства. Чувство выражается в шляере. «Ты еще слишком мал для шляера». Что такое характер, можно доносить до ребенка постепенно, начиная с того момента, когда он научится внутренним образом себя переживать. Когда дети поймут принцип выполнения фигур, это окажет благотворное воздействие на преподавание эвритмии. С течением времени развивается художественное чувство. Когда его возможно развивать, это следует делать». 18.9.23

Подробное рассмотрение этих фигур имеется в 8-й лекции от 24 августа 1922 года Оксфордского курса. Однако это место из-за его обширных размеров привести здесь невозможно. Читатель может ознакомиться с ним самостоятельно.

В последнем курсе, который Рудольф Штейнер прочитал специально для учителей вальдорфской школы в октябре 1923 года, он следующим образом завершает рассмотрение господствовавших в

разные периоды истории идеалов воспитания — гимнаста, ратора и доктора:

«Именно сегодня настало время осуществить синтез трех элементов человека (ведь это — та же трехчленность человеческой природы: гимнаст, ритор и доктор), и наиболее насущно это в области образования. Поэтому, если бы имелась возможность действовать в соответствии с идеалом, то в идеале педагогу следует заниматься с детьми, во-первых, гимнастикой, в благороднейшем смысле слова; в благороднейшем же смысле — риторикой, со всем тем, что сюда относится в старинном понимании; и также в благороднейшем смысле — тем, на что указывает звание доктора; впоследствии эти элементы должны соединиться. Вероятно, я слишком сухо характеризую то, что вам следует знать в этой связи и что должно запасть в вашу душу: я боюсь, как бы все это не выродилось, как вырождается многое из того, что должно было быть произнесено. Нельзя, чтобы это выродилось. Учителю в его искусстве воспитания и преподавания требуется соединить внешнее движение — то есть одухотворенного гимнаста, одушевленного ратора и, в-третьих, духовный элемент живой, а не мертвый, выродившийся в абстракцию. И вот с тем, что мы назвали гимнастикой в благороднейшем смысле, что представлено у нас в гимнастике и в эвритмии, — с этим весь педагогический состав постоянно должен работать, делать это своей собственностью. И если вам удастся проникнуться эвритмией по-настоящему, внутренним образом, вы сами почувствуете, что во всяком эвритмическом движении заложен душевный и воздействующий на дух элемент. Всякое эвритмическое движение вызывает из самых глубинных основ человеческого существа душевный элемент, а всякое гимнастическое движение, если, конечно, оно правильно применено, создает в человеке ту духовную атмосферу, в которую духовный элемент может войти не как нечто абстрактное и мертвое, но как живое». *Штутгарт, 1923, 1-я лекция*

В *Аригеймском курсе 1924 года* говорится чрезвычайно ярко о месте, занимаемом эвритмией между изобразительными и акустическими искусствами. Гимнастика же рассматривается только в ее традиционной форме:

«Когда мы в свободной форме лепим с ребенком, мы доносим до него изобразительное в искусстве — то, что находится в

глубинной связи с эфирным телом. Это делает ребенка способным правильным образом сориентироваться в мире, поскольку он внутренне постигает свою сущность. Музыкальным же элементом формируется у ребенка астральное тело. И если то и другое объединить, — пластический элемент переходит в движение, а движение становится пластическим, — то возникает эвритмия, как проявление отношения эфирного тела к астральному телу у ребенка. Теперь ребенок учится эвритмии, звучащей в жестах речи, так же как в предыдущие годы он выучился языку. Если ребенок здоров, то, обучая его эвритмии, мы не столкнемся ни с какими затруднениями, потому что в эвритмии он просто проявляет свою собственную сущность. Вы видите: эвритмия возникла из целостного человека: из физического, эфирного и астрального тела; ее возможно изучать только посредством антропософского метода познания. Современная гимнастика обращена односторонне-физиологически к физическому телу. При помощи гимнастики мы воспитываем не человека в целом, а только одну его часть. Поэтому мы не против гимнастики, но в настоящее время ее переоценивают. По этой причине в процессе воспитания эвритмия должна занять место гимнастики». *Аригейм, 1924, 4-я лекция*

Последнее обобщающее рассмотрение эвритмии и новой гимнастики содержится в *Курсе Торки 1924 года*:

«Гимнастика в той форме, как она существует сегодня, как и занятия спортом и прочее, — это нечто иное, нежели эвритмия. Оба рода движения прекрасно могут и должны уживаться друг с другом. Ибо очень часто понятие пространства воспринимается человеком как нечто абстрактное, люди не сознают, что пространство конкретно».

Затем следуют рассуждения о понятии верха в различных точках земной поверхности. И далее:

«Пространство — это нечто вполне конкретное, человек переживает себя в пространстве и чувствует необходимость ориентироваться. Когда он достигает равновесия, принимая различные положения в пространстве, тогда и возникает элемент спортивный, гимнастический, физкультурный. Тогда человек стремится вложить себя в пространство. К примеру, у того, кто, выполняя гимнастическое упражнение, вытягивает руки в стороны, возни-

кает чувство, будто он вкладывает обе руки в горизонтальное направление. Прыгающий переживает, будто его тело под воздействием присущей ему силы движется вверх. Такова гимнастика.

Тот, у кого возникает определенное внутреннее чувство от звука I, может вложить это душевное переживание в движение. Таким образом человек делает видимым происходящее в душе. Это происходит в эвритмии. То есть эвритмия является откровением внутреннего. В эвритмии выражается то, что человек переживает в дыхании, в кровообращении, поскольку эти процессы одушевляются. Занимаясь гимнастикой, упражнениями, спортом, он ощущает, что пространство повсюду неоднородно, оно содержит направления. В них человек входит, по ним следует, в соответствии с ними пользуется гимнастическими снарядами...

Вот в чем состоит различие между гимнастикой и эвритмией. Эвритмия позволяет душевной жизни изливаться наружу и является таким же реальным выражением человека, как речь, она — зримая речь. Посредством гимнастики, спорта человек включается во внешнее пространство, приводит себя в соответствие с внешним миром, проверяет, как он с ним согласуется. Это не язык, не откровение человека, а требование, предъявляемое ему со стороны мира, — чтобы он оказался пригодным для мира, чтобы он был в состоянии найти в мире свое место». *Торки, 1924, 6-я лекция*

Обращаясь к высказываниям Рудольфа Штейнера о гимнастике, зачастую весьма темпераментным, постоянно оказываешься поставленным перед необходимостью проверить, идет ли речь о гимнастике, существовавшей до сих пор, или о той, которая была введена в вальдорфской школе им самим. Читая эти высказывания, мы можем видеть, как все эти годы формирования вальдорфской школы Штейнер стремился поднять гимнастику на уровень, достойный человека, и сделать ее составной частью ответственного за будущее воспитания.

Здесь мы заканчиваем рассмотрение того пути, на котором педагогика будущего обрела совершенно новую культуру движения: эвритмию и новую гимнастику.

Далее следуют указания собственно по учебному плану.

ЭВРИТМИЯ

С 1-го по 4-й класс — 1 час в неделю.

С 5-го по 12-й класс — 2 часа в неделю.

Для классов с 1-го по 8-й указания содержатся в 3-й лекции по учебному плану:

«А вот кое-что в официальном учебном плане нам на руку. В первых трех классах там вообще отсутствует гимнастика. Так что мы можем ввести эвритмию.

И было бы очень хорошо:

в первом классе —

заниматься эвритмией в соответствии с музыкальным воспитанием, обращать особенное внимание на согласование эвритмии с геометрией и музыкой;

во втором классе —

начинать вводить звуки речи;

в третьем классе —

преподавать в постоянном согласовании с геометрией, музыкой и рисованием;

в четвертом, пятом и шестом классах —

формы, то есть конкретное, абстрактное и т.д. Это уже возможно для детей потому, что они продвинулись в грамматике;

в седьмом и восьмом классах —

то же для усложненных форм». *Учебный план, 3-я лекция*

«Девятый класс —

грамматические элементы». 22.9.20

«Десятый класс:

в преподавании эвритмии следует работать над постановкой групповых форм. Ведь это уже юноши и девушки; они могли бы исполнять настоящие групповые формы. В тон-эвритмии — дово-

доть однажды начатое до известной степени совершенства. Лучше три или четыре вещи за год довести до конца, чем браться за все подряд. Не беспокойтесь, что они заскучают, — как-нибудь обойдется». 17.6.21

Одиннадцатый класс:

«Хорошо провести параллели с другими предметами. По эстетике в это время на примере отдельных произведений рассматривается стиль. Если те же самые произведения взять для эвритмии, это было бы очень кстати. Или, например, вы выберете то или иное стихотворение для эвритмической работы, а в нем обнаружатся стилевые красоты, тогда учителю, преподающему искусство, следует заняться им на своих уроках. Вы увидите, что эвритмические формы совершенно различны — в зависимости от стиля». 21.6.22

Для двенадцатого класса

никаких указаний не имеется.

В 1938/39 году мною в сотрудничестве с учителями эвритмии вальдорфской школы, к тому времени уже распущенной гитлеровским режимом, был составлен следующий учебный план занятий:

1-й класс. Простейшие эвритмические движения и формы с опорой на несложные геометрические формы (ср. введение в письмо) и музыкальные упражнения.

2-й и 3-й классы. Упражнения, связанные с геометрией и музыкой, продолжаются. Дети должны твердо усвоить движения, соответствующие звукам речи.

С 4-го по 6-й класс. К выполнявшимся до сих пор упражнениям присоединяются формы для грамматических понятий и более сложные геометрические формы.

7-й и 8-й классы. Формы становятся еще сложнее, особенно групповые формы музыкальных и поэтических произведений.

9-й класс. Начинается систематическое введение в законы эвритмических форм и движений.

С 10-го по 12-й класс. В звуковой эвритмии исполняются в группах большие поэтические произведения. В тон-эвритмии — в основном групповые упражнения на многоголосие. При этом постоянно следует стремиться к взаимодействию с учителями других специальностей, особенно с преподавателями искусства.

ФИЗКУЛЬТУРА И ГИМНАСТИКА

С 1-го по 4-й класс — 1 час в неделю.

С 5-го класса и дальше — 2 часа в неделю.

Во всех классах мальчики и девочки занимаются совместно, хотя и выполняют различные задания.

При жизни Рудольфа Штейнера дело так и не дошло до конкретного учебного плана по гимнастике. Но принципы его построения имеются. Основываясь на этих принципах, учитель гимнастики **граф Фриц фон Ботмер**, еще до закрытия вальдорфской школы в 1938 году, собрал и обработал имевшиеся материалы.

Возникающая у детей, занимающихся другими предметами, потребность в движении должна удовлетворяться на уроках гимнастики. Детям при этом нужно двигаться таким образом, чтобы возникающие при этом импульсы соответствовали предшествовавшим занятиям и чтобы всякое движение ребенка сопровождалось ощущением радости. Очень важно, чтобы учитель побуждал детей, особенно маленьких, к настоящей **свободной игре**, постепенно вводя также игру на снарядах. Разумеется, в этих играх мальчики и девочки принимают равное участие.

Такого рода подвижность наиболее здоровым образом приводит функции организма в состояние гармонической активности, и у детей налаживается здоровый сон. Обратный эффект оказывают стереотипные движения, которые навязываются детям извне и препятствуют их собственной подвижности и их душевному участию. Поэтому они ослабляющим и болезнетворным образом действуют также и на функции организма.

Для детей постарше, примерно с **четвертого, пятого класса**, вводятся упражнения, требующие от ребенка **мужества, решительности и упорства**. Бег, прыжки, лазание, а также основы борьбы, метания и т.д. вместе с соответствующими играми могут составить основное содержание гимнастики в этом возрасте. Очень важно, чтобы дети участвовали в упражнениях всем своим существом.

Начиная приблизительно с **восьмого класса**, следует учитывать, что школьники и школьницы получают удовольствие от систематических упражнений во всех областях гимнастики, легкой атлетики, занятий на снарядах и способны отдавать себе отчет в их оздоровляющем действии. Упражнения (на снарядах и без) становятся тогда **сознательной гигиенической деятельностью, охватывающей все тело**, которая, благодаря сопутствующей ей радости, может стать привычкой всей жизни.

Обучение плаванию происходит обычным образом.

РУКОДЕЛИЕ И ПЕРЕПЛЕТНОЕ ДЕЛО

С 1-го по 4-й класс — по 2 часа в неделю (сдвоенный урок).

С 5-го по 7-й класс — по 1 часу в неделю.

В 8-м классе — 2 часа неделю.

В 9-м и 10-м классах — вновь по 1 часу в неделю.

В 11-м и 12-м классах — по 4 часа в неделю на протяжении 6 недель.

Ребенку приходится иметь дело с **рукоделием** в первый же его школьный день. Рудольф Штейнер придавал величайшее значение тому, чтобы «ребенок знал, что руки у него для работы». Уже в 4-й лекции *Методико-дидактического курса*, он рассказывал, как объяснить первоклассникам, зачем им нужны руки:

«Посмотри-ка на себя! У тебя две руки — левая и правая. Эти руки тебе даны, чтобы ты работал, этими руками ты можешь делать все, что угодно». Ребенок должен знать не только, что есть руки, но что эти руки предназначены для работы. Поговорив с детьми о руках и о работе руками, я предлагаю им сделать что-либо, требующее умелости рук. Это может произойти уже на первом уроке». *Метод.-дидакт., 4-я лекция*

Далее следуют первые упражнения в рисовании, из которых затем разовьется письмо.

Первое сохранившееся высказывание Штейнера о преподавании рукоделия относится к 30 июля 1920 года:

«В классе я пробыл недолго, однако вот что меня удивило: почему у детей нет наперстков? Я всегда говорил, что мы должны приучить детей к тому, чтобы они шили с наперстками. Ребенку нельзя шить без наперстка». 30.7.20

16 января 1921 года, то есть только на третьем году работы вальдорфской школы, Рудольфом Штейнером были даны более содержательные указания в отношении преподавания рукоделия:

«При выборе работ вам следует учитывать потребности. Ведь нет возможности сделать так, чтобы во всех заданиях присутствовала

художественная деятельность. Развитием художественного элемента пренебрегать не следует, художественному чувству нельзя позволять засыхать, однако мы не всегда в состоянии внести элемент искусства — например, в вязании носков. Конечно, в вязании можно сделать перерыв и дать детям задание сделать что-нибудь миленькое... Однако — не впадать во фробелианство!* Следует изготавливать такие вещи, которыми можно пользоваться, которые обладают определенным значением в жизни и которые можно сделать искусно и со вкусом». 16.1.21

При утверждении учебного плана для открывавшегося тогда 10-го класса Штейнер сказал о преподавании рукоделия всего несколько слов:

«В 10-м классе мы могли бы ввести рукоделие и добиваться, чтобы работы выполнялись на все более высоком художественном уровне». 16.6.21

17 июня 1921 года учительнице рукоделия было рекомендовано вновь поступающих в школу детей обучать вязанию и только после этого включать их в общие занятия.

В сентябре 1921 года Рудольф Штейнер очень энергично выступил в поддержку диссертации Германа фон Баравалля, который некоторое время принадлежал к учительскому коллективу школы. Появлению этого труда Штейнер придавал большое значение и сравнивал его с введением начертательной геометрии французом Монже. Достижения Баравалля в узкоматематическом смысле были для него не столь важны в сравнении с тем влиянием, которое описанные в диссертации методы работы и способы рассмотрения могли оказать на нематематическую, в частности художественную, трактовку пространства:

«Тем, кто имеет дело с рисованием, я бы рекомендовал ознакомиться с **диссертацией Баравалля**. То, о чем он пишет, чрезвычайно важно также для эстетики, прежде всего для **рукоделия**. Из нее можно узнать, как изготавливать вещи — например, воротник, пояс и подвязку, — наиболее естественным образом, исходя из самих вещей. Такие явления, как эта диссертация, имеют фунда-

*Froebel (1782 — 1852) — немецкий педагог. — *Прим. пер.*

ментальное значение для учителей вальдорфской школы, поскольку здесь показан переход от математики к тому, что можно представить в образной форме, — показан и чрезвычайно облегчен. Это возможно и расширить. То, что было им сделано в отношении форм, возможно подобным же образом осуществить и для красок, и даже для мира музыкальных звуков. Относительно музыкальных звуков многое можно найти в набросках учения о звуках Гете». 11.9.21

16 ноября 1921 года было решено, что **рукоделие** в старших классах будет преподаваться эпохами. Одна **учительница рукоделия** положительно отнеслась к тому, чтобы проводился один урок в неделю. Штейнер сказал:

«Разумеется, от перерывов не будет никакой беды. Но когда рукоделие перейдет в **прикладное искусство**, надо будет стремиться к определенной концентрации внимания у детей. Когда дети переплетают книги, в этом уже присутствует концентрированная деятельность, то же можно сказать и о картонажных работах». 16.11.21

В *Дорнахском рождественском курсе для учителей в 1921/22 году* Рудольф Штейнер сообщил о преподавании рукоделия следующее:

«На уроках рукоделия мальчики и девочки выполняют одинаковые работы: вяжут спицами и крючком и делают другие подобные вещи. Из практики уже видно, что, хотя мальчикам вязание дает нечто иное, нежели девочкам, все же оно очень полезно для них; а главное — мальчики вяжут с большой радостью. Совместная работа обладает совершенно особым преимуществом для развития всего человека; это заметно уже теперь (впоследствии я еще остановлюсь на деталях). На уроках труда девочки, в свою очередь, должны выполнять то же, что и мальчики; таким образом все направлено на развитие умений и приобретение сноровки». *Дорнах, 1921/22, 8-я лекция*

В 14-й лекции того же курса, в которой особое внимание уделено эстетическому воспитанию, Штейнер отметил:

«Красоту следует рассматривать как принадлежность жизни.

Нам надо хорошо понимать, что красота — это не что-то замкнутое в себе, а непосредственно присущее жизни». *Дорнах, 1921/22, 14-я лекция*

Далее следует довольно обширное описание того, как украшать и отделять одежду и другие предметы быта. С ним читатель может ознакомиться в указанном месте.

При утверждении учебного плана 11-го класса 28 апреля 1922 года Штейнер заметил:

«К рукоделию принадлежит и переплетное дело. Самое главное, чтобы дети научились основным приемам переплета». 28.4.22

20 июня того же года Рудольф Штейнер сказал о рукоделии в одном из классов следующее:

«Тут возникает вопрос: как нам обеспечить класс для занятий **рукоделием**? Оно должно сыграть важную роль в этом классе. Теперь уже ясно, что в этом классе нужно ввести **переплетное дело и картонажные работы**». 20.6.22

Летом 1922 года в Оксфорде Штейнер особенно ясно показал, как преподавание живописи сказывается на занятиях рукоделием:

«Теперь мы пытаемся строить **преподавание рукоделия** на том, что дает преподавание живописи. Дело не в том, что ребенку предлагают самому сделать рисунок для вышивки. Важно, чтобы вначале ребенок всем своим существом погрузился в работу с красками. Чрезвычайно важно, чтобы с самого начала в ребенке было пробуждено подлинное переживание цвета... Необходимо, чтобы ребенок учился жить с цветом, чтобы он рисовал не с палитры, а красками, разведенными в воде. Тогда он учится чувствовать, как один цвет может существовать рядом с другим, их внутреннюю гармонию. Это трудно, но вы достигнете огромных успехов, если вначале введете детей в стихию цвета, так что они будут рисовать непосредственно из переживания краски, избегая натуралистического подражания. И тогда на бумаге сами собой явятся цветочные поверхности и цветочные формы, возникнут сочетания и наложения цветов. Так ребенок вживется в цвет и

постепенно придет к тому, чтобы извлечь из него форму... И тогда он не будет нечто изображать, он просто будет жить в цвете. Предметное рисование может начаться лишь значительно позже. Если слишком рано начинают изображать «нечто», теряется чувство живого и приобретает чувство мертвого. На этом пути переход к предметному в мире оказывается исполненным жизни... Так человек принимает в себя действительно живой мир. И полученные знания совершенно по-иному живут в детях, если их учат переживать обыкновенную, повседневную действительность таким образом: сначала, занимаясь простейшей живописью, они учатся переживать элементы, с помощью которых они могут выражать себя и которые я назвал бы слогами и словами цвета». *Оксфорд, 1922, 7-я лекция*

28 октября 1922 года было утверждено количество часов, отводимых под рукоделие:

«В первых четырех классах на этот предмет отводится два часа в неделю, во всех остальных классах — один час».

В старших классах девочкам казалось, что мальчики мешают им на уроке рукоделия, и потому учительница предложила сделать для мальчиков этот предмет факультативным. На это Рудольф Штейнер заметил:

«Как тут быть? Мы включили рукоделие в учебный план, и было бы необоснованным вводить свободное посещение. Просто невозможно делать его факультативом. Тогда пришлось бы возвести в принцип, что дети посещают только те занятия, которые им подходят.

Можно что-то изменить в самом предмете, давать детям различные задания, совершенно не обязательно, чтобы все было одинаково. Начиная с 8-9-го класса, по-моему, можно устроить, чтобы мальчишки занимались не тем, чем девочки. Если мы сделаем рукоделие факультативом, мы разрушим наш учебный план». *9.12.22*

В 7-й лекции *Дорнахского пасхального курса 1923 года* Штейнер сказал:

«Именно тогда, когда человек достигает возраста половой зрелости, следует отыскать переход к внешней жизни. В школе во все большей степени должно развиваться то, что человека, его тело, душу и дух, делает в высшем смысле пригодным для жизни. В этом отношении наши психологические представления весьма ограничены. Ибо о наиболее тонких духовных зависимостях в человеческой духовно-душевно-телесной жизни люди иногда и не подозревают. Догадываться о них сегодня может лишь тот, кто ставит своей задачей познакомиться с душевной жизнью. Однако на основании известного опыта самопознания я могу вам с полной уверенностью сказать, что некоторые вещи я не смог бы выполнить в области науки о духе так, как я это сделал, если бы в определенном возрасте я не обучился переплетному делу — не в рамках вальдорфской педагогики, а судьба так сложилась. То, что человек делает, переплетая книги, благотворно сказывается на интимнейших духовно-душевных процессах, особенно если этим занимаются в надлежащем возрасте. Именно так обстоит дело с практической деятельностью. И если мы в нашей вальдорфской школе не приступаем в определенный момент времени, понятие о котором должно к нам прийти непосредственно из наблюдения за человеческой природой, к рукоделию, переплетному делу, изготовлению коробок, картонажным работам, это можно рассматривать как прегрешение против существа человека. Все это необходимо для воспитания всесторонне развитого человека. Здесь имеет значение не то, что ребенок склеит коробку или переплетет книгу; важно, что он проделает все, что с этим связано, получит соответствующие ощущения, пройдет через соответствующие мыслительные процессы». *Дорнах, 1923, 7-я лекция*

В *Курсе Илкли 1923 года*, в лекции от 17 августа, носящей название «Значение нового метода воспитания для культуры», Рудольф Штейнер сказал о преподавании рукоделия следующее:

«Педагогика, на которой строится вальдорфская школа, считается также и с современными общественными устремлениями. Поэтому многое из того, что обычно считается делом не мужским или не женским, в вальдорфской школе выполняется мальчиками и девочками сообща... У нас в вальдорфской школе вы увидите, как на уроках рукоделия мальчики и девочки сидят рядом и вместе вяжут спицами или крючком. В этом нет ничего бесчеловечного,

скорее наоборот — все очень даже человечно, и это доказывает хотя бы то, что мальчики вяжут у нас чулки и учатся их штопать с настоящим воодушевлением. Они не считают, что это наносит ущерб их мужскому достоинству.

Мы учим их этому не только для того, чтобы привить разнообразные навыки, но, прежде всего, чтобы возникло взаимопонимание. Ибо одним из коренных пороков в нашем обществе как раз и является то, что один человек очень мало разбирается в том, чем занимается другой. Нам следовало бы быть не изолированными человеческими субъектами или группами людей, а относиться друг к другу с полным пониманием. Главное, что занятия таким рукоделием делают человека умелым в различных отношениях. Хотя это звучит действительно парадоксально, и все же я убежден, что никто не может стать в полном смысле философом, если он не в состоянии заштопать себе чулок или починить одежду». *Илкли, 1923, 13-я лекция*

18 сентября 1923 года был задан вопрос, своевременно ли с 12-летними детьми для укрепления развивающихся на занятиях геометрией сил применять **швейные карточки**. Штейнер ответил:

«Да, конечно, после 12 лет это уже несерьезно. Я бы вообще не стал вводить в школе того, что не встречается в жизни. Ничего для жизни не может развиваться из того, в чем совсем нет жизни. Эти фробелевские* штучки изобретены специально для школы. В школу должно допускаться только то, что принадлежит к культуре, относится к действительной жизни». 18.9.23

В 7-й лекции Курса Торки 1924 года, 19 августа, Штейнер также говорил о преподавании рукоделия и переплетного дела:

«Я охотно бы пригласил в учительский коллектив вальдорфской школы сапожника, чтобы ребенок научился делать ботинок и знал — не теоретически, а руками знал, что для этого нужно. Это соответствовало бы требованиям жизни. Мы стараемся подготовить детей к практической деятельности». *Торки, 1924, 7-я лекция.*

Далее говорится о преподавании рукоделия и переплетного дела, а также об украшении предметов быта. Больше указаний Штейнера

на эту тему нет. Настоящего учебного плана, с указанием целей, стоящих перед отдельными классами, он не оставил. Восполнить это он предоставил учительницам рукоделия, которым рекомендовал взаимодействовать с учителями живописи и эстетики. Так был составлен учебный план, своей окончательной редакцией обязанный прежде всего г-же Гедвиг Гаук. Его мы и приводим.

- 1-й класс:** Двумя спицами дети вяжут тряпочку для мытья посуды. Каждый сдвоенный урок завершается небольшой художественной работой, не имеющей к вязанию прямого отношения, — например, рисованием или живописью.
- 2-й класс:** Начатые в 1-м классе работы завершаются. Дети вяжут крючком небольшие вещи. Кроме этого они изготавливают художественные поделки по собственному усмотрению.
- 3-й класс:** Дети вяжут крючком большие вещи: шапки, джемперы, колпаки для кофейников и т.д. Они продолжают изготавливать художественные поделки.
- 4-й класс:** Дети учатся шить, например, кошельки для принадлежностей по рукоделию, которые по собственному усмотрению украшают.
- 5-й класс:** Дети начинают изготавливать предметы собственной одежды. Учебный год начинается с вязания чулок и рукавиц. Кроме того, дети делают игрушки: зверушек, кукол, кукольные домики. Для них они самостоятельно рисуют эскизы.
- 6-й класс:** Дети делают и украшают гимнастические и комнатные тапочки. Изготовление игрушек продолжается.
- 7-й класс:** Дети шьют ручную рубашку или другой предмет одежды и учатся их украшать в соответст-

*См. примечание на стр. 361

нии с собственными эскизами. Мальчики учатся самостоятельно шить для себя гимнастические брюки или рубашки.

8-й класс:

Начавшаяся в 7-м классе работа продолжается дальше. Добавляется шитье на швейной машине. Дети знакомятся со свойствами тканей. Кроме того, они упражняются в штопке, починке, глажении и прокатывании белья.

9-й и 10-й классы:

Учащиеся должны быть в состоянии задумать и выполнить предметы прикладного искусства: подушки, папки, покрывала, — то есть вещи, которые имеют вполне определенное назначение. Кроме того — плетение корзин, гамаков, вещей из луба, изготовление шляп, одежды и т.д., а также рисование акварельными красками плакатов и обложек для книг.

11-й 12-й класс:

Картонные работы и переплетное дело.

ТРУД

С 6-го по 8-й класс — 2 часа в неделю.

С 9-го по 12-й класс — 6 послеобеденных уроков в неделю, в течение 6 недель в году.

Первое высказывание Рудольфа Штейнера о преподавании труда в вальдорфской школе мы находим в *11-й лекции Методико-дидактического курса 1919 года* после указаний относительно географии:

«Когда вы станете рассказывать на уроках географии о связи между земледелием и человеческой жизнью, обязательно следует дать детям ясное представление о плуге, бороне и т.д. Было бы очень хорошо, если бы что-то из этого ребенок попробовал сделать — пусть это будет игрушка. Так ребенок приобретет сноровку и впоследствии сможет лучше ориентироваться в жизни. Если бы возможно было изготовить маленькие плуги и дать детям попахать в школьном саду, если бы можно было им пожать маленькими серпами или покосить маленькими косами, то тем самым мы бы прочно их связали с жизнью. И установление этой душевной связи жизни ребенка с жизнью мира имеет значение даже большее, чем сноровка. Ведь на самом деле тот ребенок, которому довелось работать серпом, косить косой, который провел борозду при помощи плуга, будет совершенно другим человеком по сравнению с тем, кто этого не делал. Сама душевная жизнь становится при этом другой. Абстрактными уроками труда это не заменишь». *Метод.-дидакт., 11-я лекция*

Таким образом перед преподаванием труда поставлена первая, хотя и не единственная цель. Однако именно эта цель нигде не осуществлена до сих пор.

Делая обзор первого года работы вальдорфской школы, Штейнер сказал:

«Следует приложить усилия к тому, чтобы, по возможности обходясь без обучения теоретической антропософии, преподнести ее так, чтобы она содержалась уже в самом предмете. Да, я действительно так и думаю: антропософское содержание будет

чрезвычайно богатым, если вы постараетесь внести в работу то, что принято называть ритмом, если вы сможете увязать музыкально-эвритмическое воспитание с преподаванием труда. Это оказывает на детей чрезвычайно благотворное воздействие. Я рекомендую вам в этой связи книгу «Труд и ритм» Карла Бюхера. Все ремесла вышли из музыкального труда, будь то молотья, кузнечное дело, или мощение. Сегодня этого почти что не услышишь. Однако раньше в деревне вы бы слышали, что молотильным цепом работали ритмично. Я полагаю, что мы могли бы вновь к этому прийти — в том смысле, чтобы дух снова вселился сюда. А принцип этого, пусть преподаанный в сухой ученой форме, вы найдете в книге «Труд и ритм». 23.6.20

Осенью 1920 года, в начале второго года работы вальдорфской школы, когда обсуждался учебный план для открывавшегося 9-го класса, относительно труда были даны следующие указания:

«Я полагаю, что, занимаясь с детьми трудом, мы попутно должны культивировать художественный подход, художественное восприятие. Важно, чтобы дети все вещи доводили до состояния полной завершенности. Я бы поручал детям делать не только полезные вещи, но и игрушки, умные игрушки. Например, движущихся кузнецов. Это было бы очень мило. Дети станут ловчее. Можно позволять им делать подарки.

Было бы замечательно, если бы дети собрали мох и изготовили из него ясельки для Рождества и раскрасили овечек, — таким образом праздник войдет в жизнь ребенка. Нельзя упускать из виду также и полезные вещи. Особенно много радости доставит детям сделать что-то наподобие трещотки». 20.9.20

Эти указания, которые были даны пришедшему тогда в школу учителю труда Макс Вольфхюгелю, — первые общие ориентиры, они не относятся к определенным классам. Более конкретные сведения можно почерпнуть из бесед, происходивших между Рудольфом Штейнером и Максом Вольфхюгелем.

16 января 1921 года Штейнер сказал учителю труда:

«Невозможно что-либо возразить против того, чтобы дети делали поварешки. Им не следует делать что-то такое, с чем они никак не соприкасаются, и, по возможности, ничего роскошного».

В начале третьего года работы вальдорфской школы был утвержден учебный план открывшегося 10-го класса. По поводу преподавания труда Штейнер сказал:

«Теперь преподавание труда должно стать по-настоящему художественным. Вы уже занимались лепкой. Теперь ее можно чередовать с живописью, рисовать с теми, у кого есть способности. Нам надо учитывать, что тех учеников, которые теперь пришли в 10-й класс, мы должны вести по гимназическому курсу; таким образом мы можем перейти к художественному, к прикладному искусству. Я имею в виду, что нужна также эстетика, и здесь может свое слово сказать доктор Швеш, установив эстетическую связь между пластически-живописным и музыкальным. Что касается музыкальной эстетики, то вы должны образовать нечто вроде субколлекции: преподавание труда переходит в прикладное искусство, а затем — в музицирование, не теоретическое, а эстетическое. Как можно раньше нужно научить ребенка понимать, что такое красивое кресло или красивый стол; он должен уяснить, что это вздор, будто стул должен быть приятен для глаза. Красоту стула мы ощущаем, когда на нем сидим. То же самое я говорил вчера по поводу рукоделия: в вышивке должно чувствоваться назначение украшенного ею предмета. Вообще же я полагаю, что теперь до некоторой степени будут срастаться рукоделие, труд, художественное воспитание и музыка. Разумеется, тут предстоит как следует потрудиться. В гимназиях все это было поставлено ужасно. Герман Гримм жаловался, что, когда ему приходилось показывать ученикам репродукции, они не могли понять, впереди или сзади находится та или иная фигура, у них не было и следа образного восприятия. Стоит человек на переднем плане или на заднем — гимназисты этого не видели». 17.6.21

16 ноября 1921 года учитель труда предложил в старших классах вести труд эпохами.

22 июня 1922 года еще раз обсуждался этот вопрос, и Штейнер сказал:

«Следует подумать о возможности сделать на время перерыв в преподавании иностранного языка и таким образом ввести еще одну эпоху. Это привело бы к некоторой разгрузке для учительского коллектива, а преподавание от этого не пострадает. Результаты несколько не ухудшатся. В занятиях языком иногда тоже можно сделать паузу».

А на вопрос о длительности такой эпохи Штейнер ответил:

«С 9-го класса можно было бы проводить эпохи по 14 дней каждые 6 недель, распределяя материалы по всему году». 22.6.22

В педагогическом *Оксфордском курсе*, прочитанном *летом 1922 года*, была рассмотрена связь между предметом труда и художественным как таковым:

«Вполне возможно воспитать именно целостного человека, но для этого все преподавание должно представлять собой единое целое, сердцем которого является учительская конференция. Особенно заметны результаты, когда преподавание из преимущественно душевной сферы смещается в сторону физически-практической сферы жизни. Именно такое смещение в сторону физически-практической сферы жизни и является целью вальдорфской школы. Мы желаем, чтобы дети все больше и больше учились использовать свои руки. Нам нужно наблюдать, как пользуются в игре руками совсем маленькие дети и, опираясь на наши наблюдения, извлекать артистически-художественный элемент из самого ребенка. Мы занимаемся с детьми самыми разнообразными практическими работами. Сейчас мы начинаем лишь с 6-го класса, хотя на самом деле стоило бы начать раньше, с 9-летними детьми. Однако — об этом я уже упоминал — нам пришлось пойти на компромисс. Надеюсь, позже мы сможем приблизиться к идеалу. Эти практические работы отличаются свободным и художественным подходом. В работе ребенком движет **воля**, а не предписание. На уроках труда мы даем детям мастерить из дерева различные вещи, которые они сами придумывают»

Затем следуют указания о работе по дереву, особенно об изготовлении подвижных игрушек, и далее:

«Этим занимаются дети в возрасте с 11 до 15 лет, а теперь и более старшие, однако мы будем постепенно перемещать это в младшие классы, упрощая форму изделий». *Оксфорд, 1922, 7-я лекция*

28 октября 1922 года еще раз обсуждался вопрос о проведении эпохи труда в послесобеденное время. Об этом можно прочесть в указанном месте.

Когда один школьник попросил, чтобы ему в связи с его занятиями музыкой было дано освобождение от уроков труда, Рудольф Штейнер сказал на конференции:

«Да, нам необходимо ввести категорию экстраординарных учащихся, для которых возможны были бы такие перестановки, если несущие за них ответственность родители и считают необходимым, чтобы их дети осуществили все наши учебные цели». 14.2.23

В лекции, прочитанной в *Курсе Илки 17 августа 1923 года*, Рудольф Штейнер также говорил о преподавании труда в вальдорфской школе:

«В соответствующем возрасте, уже довольно рано, мы учим детей делать игрушки... Они сами делают игрушки из дерева и таким образом вносят в игру художественный элемент.

Это является потребностью человеческой природы: **игра постепенно переходит в художественное творчество, а затем — в то практическое творчество**, о котором я уже говорил. Чрезвычайно интересно, что пластически-художественная творческая деятельность как бы сама собой формируется у детей при изготовлении игрушек.

Эта художественность переносится затем в прикладное искусство, когда дети учатся делать простые инструменты, простую домашнюю утварь и пользоваться пилами, ножами и другими столярными инструментами. Мальчики и девочки с необыкновенным воодушевлением и радостью работают в мастерских и мастерят вещи полезные, нужные для жизни. Таким образом мы стимулируем все жизненные инстинкты и, с одной стороны, развиваем практическую сметку, а с другой — воспитываем эстетическое чувство». *Илки, 1923, 13-я лекция*

Здесь высказана одна из главных мыслей: **игру** ребенка следует постепенно переводить в **художественное** творчество, которое, в свою очередь, должно стать творчеством **практическим**.

Как мы уже упоминали выше, Штейнер обсуждал специальные задачи классов с учителем Максом Вольфхюгелем, вместе с которым мы и разработали приводимый ниже учебный план по трудовому воспитанию:

- Шестой класс:** Дети учатся обрабатывать дерево и делают простые предметы практического характера.
- Седьмой и восьмой классы:** Изготовление подвижных игрушек и позже — простых предметов прикладного искусства правильной формы.
- Девятый и десятый классы:** Упражнения в лепке на свободные темы. Переход к свободным формам предметов прикладного искусства. Упражнения в черно-белом рисунке.
- Одиннадцатый класс:** Продолжается то, что было начато раньше. Начинаются работы в мебельной мастерской.
- Двенадцатый класс:** Продолжаются упражнения в черно-белом рисунке, которые переходят в занятия живописью. Продолжаются столярные работы.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ВОЗРАСТАМ

Ребенок после смены зубов

«До достижения возраста половой зрелости молодой человек посредством памяти должен усвоить сокровища человеческой мысли; **после** этого настает время осмыслить все, что запечатлела память. Таким образом, человеку следует не просто принять к сведению усвоенное, он должен понять то, что знает, чем владеет благодаря памяти — так же, как владеет благодаря памяти же своим родным языком. Это общий педагогический принцип». *Воспитание ребенка*

«Вот три золотых правила для развития памяти:

понятия отягощают память;

художественный подход формирует память;

напряжение воли, действие воли укрепляет память. *Иакли, 1923, 12-я лекция*

«Если мы примем во внимание, что ребенок — существо подражающее, как бы душевный орган чувств, телесно-религиозно открытый своему окружению, то до смены зубов нам нужно позаботиться, чтобы все приходящее к нему извне он был в состоянии правильно воспринять и внутренне переработать. Поэтому тому, что ребенок усваивает из окружения, в области душевно-духовного всегда должен сопутствовать **моральный** аспект, чтобы к возрасту смены зубов в ребенке уже совершилась подготовительная работа в отношении важнейших жизненных импульсов.

Таким образом, когда ребенка приблизительно в возрасте смены зубов приводят в школу, мы имеем дело вовсе не с чистым, но с густо исписанным листом. И для нас не является главным, каким образом мы можем довести до ребенка нечто изначальное в этот период времени от смены зубов и до половой зрелости. В нашем педагогически-дидактическом рассмотрении нам следует уделить внимание тому, каким образом мы можем познать импульсы,

Здесь высказана одна из главных мыслей: **игру** ребенка следует постепенно переводить в **художественное** творчество, которое, в свою очередь, должно стать творчеством **практическим**.

Как мы уже упоминали выше, Штейнер обсуждал специальные задачи классов с учителем Максом Вольфхюгелем, вместе с которым мы и разработали приводимый ниже учебный план по трудовому воспитанию:

- Шестой класс:** Дети учатся обрабатывать дерево и делают простые предметы практического характера.
- Седьмой и восьмой классы:** Изготовление подвижных игрушек и позже — простых предметов прикладного искусства правильной формы.
- Девятый и десятый классы:** Упражнения в лепке на свободные темы. Переход к свободным формам предметов прикладного искусства. Упражнения в черно-белом рисунке.
- Одиннадцатый класс:** Продолжается то, что было начато раньше. Начинаются работы в мебельной мастерской.
- Двенадцатый класс:** Продолжаются упражнения в черно-белом рисунке, которые переходят в занятия живописью. Продолжаются столярные работы.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ВОЗРАСТАМ

Ребенок после смены зубов

«До достижения возраста половой зрелости молодой человек посредством памяти должен усвоить сокровища человеческой мысли; **после** этого настает время осмыслить все, что запечатлела память. Таким образом, человеку следует не просто принять к сведению усвоенное, он должен понять то, что знает, чем владеет благодаря памяти — так же, как владеет благодаря памяти же своим родным языком. Это общий педагогический принцип». *Воспитание ребенка*

«Вот три золотых правила для развития памяти:

понятия отягощают память;

художественный подход формирует память;

напряжение воли, действие воли укрепляет память. *Илкли, 1923, 12-я лекция*

«Если мы примем во внимание, что ребенок — существо подражающее, как бы душевный орган чувств, телесно-религиозно открытый своему окружению, то до смены зубов нам нужно позаботиться, чтобы все приходящее к нему извне он был в состоянии правильно воспринять и внутренне переработать. Поэтому тому, что ребенок усваивает из окружения, в области душевно-духовного всегда должен сопутствовать **моральный** аспект, чтобы к возрасту смены зубов в ребенке уже совершилась подготовительная работа в отношении важнейших жизненных импульсов.

Таким образом, когда ребенка приблизительно в возрасте смены зубов приводят в школу, мы имеем дело вовсе не с чистым, но с густо исписанным листом. И для нас не является главным, каким образом мы можем довести до ребенка нечто изначальное в этот период времени от смены зубов и до половой зрелости. В нашем педагогически-дидактическом рассмотрении нам следует уделить внимание тому, каким образом мы можем познать импульсы,

полученные ребенком в первые семь лет его жизни, и как придать им именно то направление, которого потребует от человека последующая жизнь. Поэтому очень важно учителю и воспитателю обладать способностью тончайшим образом понимать жизненные порывы ребенка. Ибо, когда ребенок приходит в школу, он уже переполнен этими порывами. Воспитатель должен руководить ими, а не просто изрекать: «Это верно», «то неправильно», «ты должен делать то», «ты должен делать это». Он призван познать ребенка и направлять развитие его жизненных порывов». *Дорнах, 1923, 4-я лекция*

«В этом возрасте не так важно сообщать ребенку какую-либо информацию, главное для него — пережить определенные, решающие моменты детства. Это оказывает действие на всю последующую жизнь». *Дорнах, 1923, 5-я лекция*

«Вслед за головной системой, начиная со времени смены зубов и до наступления половой зрелости, ведущим для ребенка становится развитие ритмической системы, прежде всего дыхания и кровообращения, со всем тем, что относится к упорядоченному ритму питания. И если пластически-наглядное принадлежит у ребенка к области **душевного**, то его ритмическая система принадлежит непосредственно **органически-телесному**. Это означает, что во всем, что мы делаем с ребенком, должна господствовать образность. И во всем, что происходит **между учителем и ребенком**, должно главенствовать **музыкальное начало**: ритм, метр, даже мелодика должны стать педагогическим принципом.

Для этого требуется, чтобы сам учитель нес в себе музыкальность, чтобы вся его жизнь имела в себе нечто музыкальное. Таким образом, ритмическая система органически преобладает в ребенке школьного возраста, и преподавание необходимо вести ритмически. А самому учителю при этом хорошо бы быть музыкально одаренным человеком, чтобы в классной комнате действительно все определяли ритм и метр». *Илкли, 1923, 7-я лекция*

ПЕРВЫЙ КЛАСС

Немецкий язык — развитие речи, письмо, чтение:

Слушая **рассказы** учителя и **пересказывая их**, дети переходят от разговорной речи к литературному языку, а правильная речь закладывает основу для правописания. Одновременно необходимо заниматься рисованием **форм ради них самих**, следует давать простые задания по **живописи — работа с цветом**, переход от рисования к **письму и чтению**. Поэтический материал — короткие стихотворения, метр, ритм, рифма. Материал для рассказывания: сказки.

Французский и английский языки:

Согласно учебному плану от *2 июня 1924 года*, вплоть до 3-го класса ребенка следует обучать иностранным языкам, погружая его в стихию речи и не касаясь грамматики. Нельзя переводить слова иностранного языка на родной, но надо создавать ситуации, из которых значение нового слова становится ясным. При работе со значительными по объему текстами не следует смущаться, что выученное наизусть воспринимается ребенком лишь как набор звуков и понято будет только впоследствии, по памяти.

Арифметика — математика:

Занятия счетом начинаются после письма и чтения. Четыре арифметических действия выводятся: сложение — из суммы, вычитание — из разности, умножение — из произведения, а деление — из частного. При этом все действия должны быть введены одно за другим с небольшими промежутками, а затем, в упражнениях, освоены **почти одновременно**. Как только мы введем понятие умножения, ребенку следует дать задание учить на память таблицу умножения. Упражнения в счете по порядку.

Знакомство с окружающим миром:

Мы пробуждаем душу ребенка в отношении его окружения, наша задача — научить ребенка связывать себя с миром.

Музыка:

«Преподавание музыки должно вести ребенка к правильному формированию голоса, музыкального звука и к правильному слышанию».

Эвритмия:

Заниматься эвритмией следует в согласовании с геометрией и музыкой.

Гимнастика:

Возникающая на занятиях другими предметами потребность в движении должна удовлетворяться на уроках гимнастики. Задача учителя гимнастики побуждать детей (особенно маленьких) к настоящей свободной игре.

Рукоделие:

Дети обучаются вязать двумя спицами. Каждый сдвоенный урок завершается небольшой художественной работой, не имеющей к вязанию прямого отношения

ВТОРОЙ КЛАСС

Немецкий язык — развитие речи, письмо, чтение:

Учитель продолжает рассказывать, а дети — пересказывать. В этом году дети должны научиться записывать рассказанное, делать короткие описания на тему пройденного. Первое представление о подлежащем, определении, сказуемом; строение простых предложений. Стихотворения — так же, как и в 1-м классе.

Материал для рассказывания: истории о животных, басни.

Французский и английский языки: как и в 1-м классе.

Арифметика — математика:

Арифметические действия производятся на большем числовом пространстве. Простые упражнения в устном счете. Вводятся неименованные числа, поначалу непосредственно на предметах. Но также нельзя упускать из вида и действия с именованными числами. Геометрия: упражнения в рисовании простых и усложненных форм, при этом следует избегать предметных мотивов, развивая пространственное сознание.

Знакомство с окружающим миром: как и в 1-м классе.

Музыка: как и в 1-м классе.

Эвритмия:

Вводятся звуки речи.

Гимнастика и физические упражнения: как и в 1-м классе.

Рукоделие:

Начатые в 1-м классе работы завершаются. Дети вяжут крючком небольшие вещи. Кроме того, они изготавливают небольшие поделки по собственному усмотрению.

ТРЕТИЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Продолжается и расширяется начатое в 1-2-м классах. Учитель старается пробудить у детей сознательное чувство кратких, долгих, растянутых звуков и т.д. Представление о частях речи и членах предложения. Знаки препинания. Развитие чувства внутренней формы, красоты поэтических произведений.

Материал для рассказывания: библейская история как часть всеобщей истории.

Французский и английский языки: как в 1-2-м классах.

Арифметика — математика:

Арифметическими действиями заниматься, как и во 2-м классе — но уже в приложении к обстоятельствам повседневной жизни. Числа постепенно становятся все больше. Геометрия: как и во 2-м классе.

Знакомство с окружающим миром:

В свободной форме учитель обращается к обычным вещам из непосредственного окружения. Например, как готовят раствор и каким образом его используют в строительстве, как удобряют поле, как пашут, как выглядит рожь и как пшеница.

Природоведение:

Рассматриваются специально подобранные животные в сравнении с человеком.

Музыка: как в 1-2-м классах.

Эвритмия:

Заниматься в согласовании с музыкой, геометрией и рисованием.

Гимнастика и физические упражнения: как в 1-2-м классах.

Рукоделие:

Вязание крючком больших вещей. Изготовление художественных поделок.

ЧЕТВЕРТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Продолжается рассказывание с последующим пересказом. Стихотворения — так же, как и в 3-м классе. От письменного пересказа и описания следует перейти к составлению писем. Необходимо дать ясное представление о временах, о том, что выражают глагольные формы. Дети должны почувствовать, как влияет предлог на стоящее после него слово. Пластическое членение языка.

Материал для рассказывания: сцены из древней истории.

Французский и английский языки:

Начинается знакомство с грамматикой, при этом следует пользоваться примерами из уже усвоенных ребенком текстов. Грамматические правила выводятся чисто индуктивно, но ребенок должен их запоминать. От стихов надо переходить к прозе, которая является материалом для занятий грамматикой. Постепенно можно приступать к переводу.

Арифметика — математика:

Следует продолжать темы предыдущих лет. Изучаются дроби, в том числе десятичные. Знакомство с геометрическими фигурами — их рисуют и описывают их свойства. Теорема Пифагора.

История:

От знакомства с окружающим миром начальных классов делается переход к истории родного края. Можно, например, рассказывать, как в той местности, где живут дети, появилось виногра-

дарство или овощеводство, зародилась та или иная промышленность.

География:

География родного края.

Природоведение:

Продолжается начатое в 3-м классе естественнонаучное рассмотрение животного мира в сопоставлении с человеком.

Музыка:

Мы начинаем пользоваться нотными знаками. Гаммы. Теперь главным ориентиром в преподавании музыки становятся требования самой музыки, музыкального искусства, то есть эстетическое чувство.

Эвритмия:

Так называемые «аполлонические формы», то есть конкретное, абстрактное и т.д.

Гимнастика и физические упражнения:

Примерно с 4-го класса вводятся упражнения, требующие от ребенка мужества, решительности и упорства. Бег, прыжки, лазание, а также начала борьбы, метания и т.д., соответствующие игры.

Рукоделие:

Дети учатся шить, например, кошельки для принадлежностей по рукоделию, которые украшают по собственному усмотрению.

ПЯТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Повторение и развитие тем 4-го класса. Детей учат различать активные и пассивные глагольные формы, а также передавать увиденное и услышанное не только в свободной форме, но и в виде прямой речи, при этом дети должны хорошо различать, высказывают ли они свое собственное мнение или сообщают мнение другого человека, описывают ли увиденное ими самими или передают какое-то событие с чужих слов. Знаки препинания в

связи с этим. Дети продолжают писать письма.

Материал для рассказывания: сцены из истории средневековья.

Французский и английский языки согласно учебному плану от 2 июня 1924 года:

В 5-м классе — переход к синтаксису, в 6-м — усложненный синтаксис. Следует много читать, в том числе юмористические рассказы. Не стоит заниматься переводами с немецкого языка на иностранный. Хорошо писать короткие сочинения. Страноведение: обсуждение с юмором нравов, обычаев и характера народов, для которых изучаемый иностранный язык является родным. Обязательно уделять внимание особенностям оборотов речи, пользоваться фразеологизмами и поговорками, сопоставляя их с соответствующими им немецкими.

Латинский и греческий языки:

Учебная цель: практическое вживание в иностранный язык, знакомство с грамматическими формами и особенностями языка на материале легкого чтения.

Арифметика: как в 4-м классе. Свободно обращаться с целыми числами, дробями и десятичными дробями.

История:

Учитель начинает вводить в полном смысле исторические понятия и дает первое представление о культуре народов Востока и греков.

География:

Разновидности рельефа и то, что с ним связано в хозяйственном отношении, на примере одной из ближайших областей.

Природоведение:

Рассматриваются менее известные животные. Начинается учение о растениях.

Музыка: как в 4-м классе. Кроме того, тональности, мажорный и минорный лады.

Эвритмия: как в 4-м классе.

Гимнастика и физические упражнения: как в 4-м классе.

Рукоделие:

Дети начинают изготавливать предметы одежды. Учебный год начинается с вязания чулок и рукавиц. Кроме того, дети делают игрушки по собственным эскизам.

ШЕСТОЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Продолжение того, что делалось в 5-м классе. Исходя из стиля, учитель развивает чувство конъюнктива и чувство внутренней пластики языка. От писем следует переходить к легким сочинениям на деловую тему.

Материал для рассказывания: сцены из истории Нового времени.

Французский и английский языки: как было указано в 5-м классе.

Латинский и греческий языки: как в 5-м классе.

Арифметика — математика:

Переход к исчислению процентов и процентных отношений; таким образом начинается алгебра. В геометрии: переход от описаний к доказательствам — приблизительно до признаков конгруэнтности треугольников; также вводится понятие геометрического места.

История:

Исторические чтения о греках и римлянах; рассматривается влияние Греции и Рима на последующую историю, вплоть до начала XV века.

География:

Подобно тому как в 5-м классе изучался родной край, теперь изучаются прочие регионы Земли. Рассмотрение климатических условий дополняется рассмотрением астрономических условий. В связи с географией дается также и учение о минералах.

Природоведение:

Развивается учение о растениях в согласовании с географией (ср. тут же выше). Начинать рассмотрение минералов — в постоянной связи с физикой, которая дается нами в связи с человеком.

Физика:

Начать следует с акустики, опираясь на учение о музыкальных звуках, и перейти затем к обсуждению физико-физиологических свойств человеческой гортани. Позже — наиболее существенное из оптики и учения о теплоте, основные понятия электричества и магнетизма.

Садоводство:

Элементарное практическое садоводство, навыки в обработке почвы и уход за урожаем от сева до уборки. Зимой — вспомогательные работы под крышей.

Музыка: как в 5-м классе.

Эвритмия: как в 4-5-м классах.

Гимнастика и физические упражнения: как в 4-5-м классах.

Рукоделие:

Дети делают и украшают гимнастические и комнатные тапочки. Изготовление игрушек продолжается.

Труд:

Изготавливая простые предметы практического характера, дети знакомятся с приемами обработки дерева.

СЕДЬМОЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Продолжаются темы 6-го класса.

Развивается чувство пластики речи, с помощью которой могут быть выражены желание, удивление, изумление; составляются предложения, выражающие эти разновидности чувства. Сочинения — простые характеристики животных. Также продолжают упражнения в составлении деловых бумаг.

Материал для рассказывания: о народностях.

Французский и английский языки (согласно учебному плану от 2 июня 1924 года):

В 7-м и 8-м классах основным является чтение и работа над строением предложения; при этом хорошо выбирать тексты об особенностях народов, говорящих на изучаемом языке. Дети учатся выражать свои мысли на иностранном языке, упражняясь в пересказе. Переводить — только от случая к случаю. Полезно пересказывать драматические по характеру тексты. В 8-м классе рассматриваются элементы поэтики и метрики иностранных языков. В 7-м и 8-м классах дается совсем краткий обзор истории литературы соответствующего языка.

Латинский и греческий языки: как в 5-6-м классах.

Арифметика — математика:

Возведение в степень и извлечение корней, операции с отрицательными числами. Уравнения и их приложение в практических областях. Продолжается геометрия.

История:

Ребенку дается представление об особенностях жизни человечества, начиная с XV века, и далее освещаются события европейской и мировой истории приблизительно до начала XVII века.

География:

Теперь изучаются не только астрономические условия, но и духовная культура различных областей Земли в связи с уже рассмотренной ранее материальной культурой, то есть хозяйственными отношениями. На основе уже полученных знаний в физике и химии дается общее представление о производственных отношениях и коммуникациях.

Природоведение:

Мы обращаемся к человеку и занимаемся вопросами его питания и здоровья. На основе усвоенных физических и химических понятий вырабатывается общее представление о производственных отношениях и коммуникациях. Ср. указания по географии.

Природоведение:

Развивается учение о растениях в согласовании с географией (ср. тут же выше). Начинать рассмотрение минералов — в постоянной связи с физикой, которая дается нами в связи с человеком.

Физика:

Начать следует с акустики, опираясь на учение о музыкальных звуках, и перейти затем к обсуждению физико-физиологических свойств человеческой гортани. Позже — наиболее существенное из оптики и учения о теплоте, основные понятия электричества и магнетизма.

Садоводство:

Элементарное практическое садоводство, навыки в обработке почвы и уход за урожаем от сева до уборки. Зимой — вспомогательные работы под крышей.

Музыка: как в 5-м классе.

Эвритмия: как в 4-5-м классах.

Гимнастика и физические упражнения: как в 4-5-м классах.

Рукоделие:

Дети делают и украшают гимнастические и комнатные тапочки. Изготовление игрушек продолжается.

Труд:

Изготавливая простые предметы практического характера, дети знакомятся с приемами обработки дерева.

СЕДЬМОЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Продолжаются темы 6-го класса.

Развивается чувство пластики речи, с помощью которой могут быть выражены желание, удивление, изумление; составляются предложения, выражающие эти разновидности чувства. Сочинения — простые характеристики животных. Также продолжают упражнения в составлении деловых бумаг.

Материал для рассказывания: о народностях.

Французский и английский языки (согласно учебному плану от 2 июня 1924 года):

В 7-м и 8-м классах основным является чтение и работа над строением предложения; при этом хорошо выбирать тексты об особенностях народов, говорящих на изучаемом языке. Дети учатся выражать свои мысли на иностранном языке, упражняясь в пересказе. Переводить — только от случая к случаю. Полезно пересказывать драматические по характеру тексты. В 8-м классе рассматриваются элементы поэтики и метрики иностранных языков. В 7-м и 8-м классах дается совсем краткий обзор истории литературы соответствующего языка.

Латинский и греческий языки: как в 5-6-м классах.

Арифметика — математика:

Возведение в степень и извлечение корней, операции с отрицательными числами. Уравнения и их приложение в практических областях. Продолжается геометрия.

История:

Ребенку дается представление об особенностях жизни человечества, начиная с XV века, и далее освещаются события европейской и мировой истории приблизительно до начала XVII века.

География:

Теперь изучаются не только астрономические условия, но и духовная культура различных областей Земли в связи с уже рассмотренной ранее материальной культурой, то есть хозяйственными отношениями. На основе уже полученных знаний в физике и химии дается общее представление о производственных отношениях и коммуникациях.

Природоведение:

Мы обращаемся к человеку и занимаемся вопросами его питания и здоровья. На основе усвоенных физических и химических понятий вырабатывается общее представление о производственных отношениях и коммуникациях. Ср. указания по географии.

Физика:

Расширение и углубление акустики, учения о теплоте, оптики, электричества и магнетизма, затем основные понятия механики.

Химия:

От рассмотрения процесса горения — к элементарным химическим представлениям.

Садоводство: как в 6-м классе.

Музыка:

Музыкой заниматься так, чтобы дети чувствовали радость. В этом возрасте уже нужно формировать способность музыкального суждения.

Эвритмия:

Усложненные формы, как и в 6-м классе.

Гимнастика и физические упражнения: как в 4-6-м классах.

Рукоделие:

Дети вручную шьют и украшают какой-либо предмет одежды, например рубашку или гимнастические брюки.

Труд:

Изготовление подвижных игрушек. Простые предметы прикладного искусства правильной формы.

ВОСЬМОЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Общее представление о крупных прозаических и поэтических формах. Чтение драматических и эпических сочинений. Практически-деловая тема.

Материал для рассказывания: знакомство с народами.

Французский и английский языки: как было указано в 7-м классе.

Латинский и греческий языки:

Переход к осмыслению особенностей языка, грамматики.

Арифметика — математика:

Дети продолжают упражняться в возведении в степень и извлечении корня, а также в решении уравнений, в том числе со многими неизвестными. Вычисление площадей фигур и поверхностей. Понятие геометрического места должно быть применено к коническим сечениям и подобным кривым.

История:

Изучение истории доводится до современности, при этом пристальное внимание уделяется истории культуры. Чтение с учащимися первых глав «Истории Тридцатилетней войны» Шиллера.

География:

Обобщенный обзор производственных отношений и коммуникаций в связи с физикой и химией.

Природоведение:

Костная механика, мускульная механика человека, внутреннее строение глаза и т.д. Кроме того — обобщающее рассмотрение производственных отношений и коммуникаций.

Физика:

Повторение и расширение тем, пройденных в 6-м классе. Гидравлика, затем аэромеханика и все, что связано с климатологией и метеорологией.

Химия:

Продолжается изучение простых химических понятий, при этом мы показываем, каким образом промышленные процессы связаны с химией. В связи с этим рассматриваются основные вещества органических тел.

Садоводство: как в 6-7-м классах.

Музыка: как в 7-м классе.

Эвритмия: как в 7-м классе.

Гимнастика и физические упражнения:

Дети продолжают упражнения на снарядах и без них.

Рукоделие:

Продолжаются работы 7-го класса. Кроме того, дети учатся шить на швейной машине и знакомятся со свойствами тканей, а также упражняются в штопке, починке, глажении и прокатывании белья.

Труд: как в 7-м классе.

ДЕВЯТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Изучаются отдельные фрагменты книги «Эстетика, или Приготовительная школа прекрасного» Жан Поля, в которых исследуется юмор; чтение и обсуждение глав из «Лекций о Гете» Германа Гримма. С различных точек зрения рассматривается закон передвижения согласных Гримма. Сочинения на исторические темы на материале предыдущего года.

История искусства (согласно редакции Эриха Швеша):

Развитие живописи и скульптуры от древности до Рембрандта рассматривается на примерах великих произведений южных и северных художников. Знакомая с шедеврами, учащиеся должны в конкретной форме воспринять понятия «прекрасное» и «искусство», метаморфозы прекрасного: прекрасное у греков, прекрасное в Возрождении и пр. Так, учащиеся могут, например, на переходе от Джотто к Рембрандту, непредвзято наблюдать объективное художественное решение душевных проблем, которые в этом возрасте постоянно возникают в глубинах сознания.

Французский и английский языки (согласно учебному плану от 2 июня 1924 года):

Повторение всей грамматики — с юмористическими примерами. Кроме того, именно в этом классе — занимательное чтение.

Латинский и греческий языки: как в 8-м классе.

Стенография по Габельсбергеру.

Математика:

Продолжаются вычисления в области банковского дела. При-

ближенные вычисления, определение средней величины. В связи с вычислением поверхностей и объемов ввести понятие величины π . Начала планиметрической тригонометрии и логарифмов, начала начертательной геометрии.

История:

История XVI — XIX веков — как подготовка учащихся к пониманию современности. Главные идеи последних веков.

География:

Исходя из структуры Альп, следует дать представление об общей структуре гор на Земле, показать, что Земля — внутренне организованное тело. Эффект Доплера.

Природоведение:

Продолжать учение о человеке так, чтобы это была настоящая антропология. Этот предмет должен иметь концентрическое строение и соотноситься с прочими естественнонаучными дисциплинами.

Физика:

Акустика и учение об электричестве, включая магнетизм, — чтобы учащиеся могли полностью понять устройство телефона; а также теплота и механика — для понимания устройства локомотива.

Химия:

Продолжается изучение начальных элементов «органической» химии.

Садоводство:

Интенсивное овощеводство, разведение растений и приготовление компоста, уход за цветами, ягодными кустарниками и фруктовыми деревьями. Зимой — теоретические занятия: условия роста растений.

Музыка:

Переживание мажора и минора. Инструментальная музыка. Хор и сольное пение.

Эвритмия:

Продолжаются занятия грамматическими элементами.

Гимнастика и физические упражнения: как в 8-м классе.

Рукоделие:

Учащимся предлагается самостоятельно задумывать и выполнять работы по прикладному искусству, а также рисовать акварельными красками плакаты и обложки для книг.

Труд:

Упражнения в лепке на свободные темы, изготовление предметов прикладного искусства по собственному усмотрению, черно-белый рисунок.

ДЕСЯТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Обобщенное изложение метрики и поэтики. «Песнь о Нибелунгах» и «Гудруна» — читать их по возможности на средневерхненемецком языке. Некоторые элементы из средневерхненемецкой грамматики — на материале «Песни о Нибелунгах».

История искусства (согласно редакции Эриха Швобша):

Эстетические особенности поэтического творчества. Читая стихотворение вслух, учащийся должен переживать поэтическую речь. Помощь тут могут оказать упражнения в технике речи (Sprachgestaltung). Так можно развить чувство элементов поэтики. В дополнение к этому, благодаря переживанию ритма на занятиях эвритмией, в сознание будут восприняты основные метрические размеры и, в известной мере, учение о фигурах и тропях. В этой связи на подходящих примерах рассматриваются лирика и стиль Гете.

Французский и английский языки для 10-12-го классов (согласно учебному плану от 2 июня 1924 года):

В 10-м классе дается метрика языка с упором на чтение поэзии. В 11-м классе нужно читать прозу. Также начать чтение драматических произведений, на материале которых можно заниматься поэтикой. В 12-м классе изучение поэтики продолжается на

материале лирики и эпоса. В этом классе можно читать современную литературу, обращая внимание на особенности языка.

Латинский и греческий языки:

Углубление в дух языка, формирование чувства языка.

Стенография по Габельсбергеру.

Математика:

По начертательной геометрии — учение о плоскостях и сечениях двух плоскостей. Первые элементы проективной геометрии, прежде всего — представление о принципе двойственности.

История:

Вновь начать с древнейшей истории — древнейшая Индия, Персия, египетско-халдейская эпоха — и довести ее до конца независимости Греции, до битвы при Херонее в 338 г.

География:

Описание Земли как целого с точки зрения морфологии и физики. Горная структура, физические представления: тепловые явления, магнетизм, морские и воздушные течения, внутреннее строение Земли.

Природоведение:

Учение о минералах. Кроме того, чтобы позже можно было перейти к этнографии, рассматривается человек — физический человек с его органами и органическими функциями, обладающий душой и духом.

Физика:

Заново изучается механика (этому должна предшествовать математическая подготовка). Следует продвинуться настолько, чтобы дети могли понять простые машины. Соответствие траектории летящего тела уравнению параболы.

Химия:

Подробно и по порядку рассмотреть основания, кислоты, соли, щелочную и кислотную реакции.

Садоводство:

Продолжение работ 9-го класса, добавляется вырубка деревьев и кустарников. Зимой — ремесленные работы для сада. Учение об удобрениях и связанные с ним вопросы сельского хозяйства и разведения крупного рогатого скота.

Знакомство с современными технологиями:

Техническая механика, учение о винте, прядение и ткачество.

Музыка:

Продолжаются занятия инструментальной музыкой. Теория гармонии, в какой-то мере — контрапункт.

Эвритмия:

Работать над постановкой групповых форм.

Гимнастика и физические упражнения: как в 8-9-м классах.

Рукоделие: как в 9-м классе.

Труд: как в 9-м классе.

ОДИННАДЦАТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

От «Песни о Нибелунгах» и «Гудруны» перейти к великим творениям средневековья — «Парсифалю» и «Бедному Генриху».

История искусства (согласно редакции Эриха Швеша):

По-новому ставятся темы двух предшествующих классов. Ставится задача проследить, как в немецкой духовной жизни Нового времени навстречу друг другу устремляются пластически-живописные и музыкально-поэтические импульсы. В этой связи развитие музыки характеризуется на примерах как определяющее явление в духовной жизни Нового времени.

Французский и английский языки: как было указано в 10-м классе.

Латинский и греческий языки: как в 10-м классе.

Математика:

Возможно более глубокое рассмотрение тригонометрии и аналитической геометрии; в начертательной геометрии: сечения и пересечения, построение теней, диофантовы уравнения.

История:

По литературе в 11-м классе изучаются великие произведения немецкого средневековья — «Парсифаль» и «Бедный Генрих». На уроках истории также следует обратиться к этой эпохе — рассмотреть ее с исторической точки зрения, делая выводы для современности.

География:

Установить связь между землемерным делом и географией, чтобы дать детям точное представление о проекции Меркатора. Метр для измерения, как он был получен.

Природоведение:

Космологически рассматривается учение о клетке. Кроме того, растения — от низших до однодольных, двудольные — кратко. Вместо телеологии, или чисто причинных отношений, — взаимобусловленные отношения систем организма.

Физика:

В этом возрасте было бы хорошо обратиться к новейшим достижениям физики: беспроблочный телеграф, рентгеновские опыты, α -, β - и γ -лучи.

Химия:

В возможно более полном объеме дать фундаментальные химические понятия, — такие, как кислота, соль, основание, и это станет основой для обзора веществ. Показать, что вещества — это застывшие процессы.

Знакомство с современными технологиями:

На уроках труда — переплетное дело и картонажные работы. По технологии — водяные колеса, турбины и изготовление бумаги.

Музыка:

Сольное пение. Формирование музыкального вкуса и способности музыкального суждения.

Эвритмия:

Работа с литературными произведениями, которые изучаются на уроках эстетики.

Гимнастика и физические упражнения: как в 8-10-м классах.

Рукоделие:

Переpletное дело и картонажные работы.

Труд:

Продолжение того, что делалось раньше, кроме того — работы в мебельной мастерской.

ДВЕНАДЦАТЫЙ КЛАСС

Немецкий язык:

Общий обзор немецкой литературы, а также значительных явлений зарубежной литературы. При этом некоторые произведения следует рассмотреть более подробно.

История искусства (согласно редакции Эриха Швеша):

Знакомясь с технологией строительства и ее развитием, учащиеся начинают понимать элементы строительного искусства в их великих культурно-исторических формах и стилях. Также — общий обзор, в котором рассматриваются этапы развития искусства от «символического» через «классическое» к «романтическому», и дается классификация искусств.

Французский и английский языки: как было указано в 10-м классе.

Латинский и греческий языки: как в 10-11-м классах.

Математика:

Сферическая тригонометрия и основы пространственной аналитической геометрии. В начертательной геометрии — перспекти-

ва Кавалье. Начала дифференциального и интегрального исчисления.

История:

Обзор всей истории. Рассматривается внутреннее течение истории. Показать, например, присутствие в Древней Греции трех основных составляющих частей культуры: античность, средневековье и Новое время; а также, как движение истории сопровождается «омоложением» человечества.

География:

Земля как зеркальное отображение космоса, образование континентов в результате действия космических сил, их развитие на протяжении геологических периодов; палеонтология и этнография.

Природоведение:

В геологии и палеонтологии следует исходить из зоологии. От ботаники (явнобрачные) — также переход к геологии.

Физика:

Как и в других предметах, в физике также дается заключительный обзор. Оптика: в особенности — оптические образы вместо лучей.

Химия:

По возможности подробно дается представление о различии химических процессов, в зависимости от того, протекают они в неживой или в живой природе, в организме животного или в человеческом организме.

Знакомство с современными технологиями:

Химическая технология.

Музыка:

Развитие чувства музыкального стиля.

Эвритмия:

Конкретно по 12-му классу никаких указаний не было дано.

Гимнастика и физические упражнения: как в 8-11-м классах.

Рукоделие: как в 11-м классе.

Труд:

Упражнения в черно-белом рисунке, которые переходят в занятия живописью. Продолжать столярные работы.

ОБ ОФОРМЛЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ

«Как жаль, дорогие мои друзья, что наши дети приходят в такие классные комнаты, которые производят поистине варварское впечатление на неокрепшие души! Совсем не обязательно каждое помещение в школе оформлять декоративно-живописным образом, что теперь многие полагают правильным; их художественное оформление должно определяться формами, которые полезны для взора ребенка тогда, когда изучается таблица умножения. Определенные мысли должны оказывать на детей социальное воздействие, но этого не произойдет, если в тот момент, когда они формируются, в душу ребенка — в виде попутного потока духовной жизни — не проникнет нечто из по-настоящему живого окружения. К тому же само художественное сознание должно было бы проходить совершенно иной путь становления, нежели тот, который в наше время выпал ему на долю. ...Как я вам сегодня показал, разумная постановка школьного образования, для которой главное — концентрация внимания, а не проклятый почасовой план, внесла бы в человека **самостоятельную силу разума и рассудительности**. А если бы подлинное социальное искусство полностью пронизало наше общество, начиная с воспитания, то возможна стала бы правильная **культура воли**. Ибо волей может управлять лишь тот, кто развил ее в себе посредством истинно художественного воспитания». *Школьная педагогика, отдельное издание «Neuorientierung», 1972, S.65*

УКАЗАНИЯ Р. ШТЕЙНЕРА В ОТНОШЕНИИ ОКРАСКИ ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ

Вальдорфск. школа New School Гамбург
Барак Новое здание
1920 1922

1-й класс	синевато-лиловый	—	5-6 лет:	красный, от класса
2-й класс	синевато-лиловый		оранжевый	к классу светлее
3-й класс	синевато-лиловый		7-8 лет:	зеленый
4-й класс	синевато-лиловый	светло-зеленый	9 лет:	оранжевый, от класса
5-й класс	синевато-лиловый	зеленый с синим оттенком	10-11 лет:	к классу светлее
6-й класс	синевато-лиловый	синий		
7-й класс	синевато-лиловый	индиго	—	желтый
8-й класс	синевато-лиловый	фиолетовый	—	зеленый
9-й класс	синевато-лиловый	фиолетовый		9-й светлее
10-й класс	—	лиловый		синий
11-й класс	—	лиловый, фиолетовый светлее, чем гимнаст. зал		переходит в фиолетовый
12-й класс	—			фиолетовый
Зал для эвритмии	—	бледно-лиловый	светло-фиолетовый	

Физический кабинет	—	синий	зеленый
Коридоры	желтый	красновато-лиловый	желтый
Кабинет музыки	синий индиго		лиловый
Гимнастический зал		красновато-лиловый	
Кабинет врача		красноватый	

УКРАШЕНИЯ СТЕН В КЛАССАХ ПРЕДЛОЖЕНИЯ РУДОЛЬФА ШТЕЙНЕРА ОТ 31.1.1923

1-й класс	сцены из сказок
2-й класс	сцены из легенд
3-й класс	изображение растительного (живое, но еще не наделенное чувством)
4-й класс	изображение животных (наделенное чувством)
5-й класс	группы людей различного возраста (изображенное служит темой бесед с детьми)
6-й класс	человек, человек на природе
7-й, 8-й классы	Рафаэль и Леонардо
9-й класс	а) Джотто или кто-то в его роде б) топографические планы или карты звездного неба

10-й класс	а) Гольбейн, Дюрер б) подводный мир моря
11-й класс	а) Гольбейн, Дюрер или более старинные мастера б) геологические разрезы, карты рельефа
12-й класс	а) Гольбейн, Дюрер, Рембрандт б) физиолого-анатомические таблицы
Кабинет музыки	скульптура живопись: только сочетания цветов
Зал для эвритмии	душевная динамика человека
Гимнастический зал	движения и положения человека в пространстве
Кабинет рукоделия	интерьеры, создающие уют
Кабинет труда	художественно решенные темы практической жизни, занятия художественным ремеслом
Рамы	Выполнять рамы в соответствии с картинами. Для окраски рам использовать цвет, который имеется на картине.

Более подробно предложения Рудольфа Штейнера относительно окраски стен школьных помещений и их оформления произве-

дениями изобразительного искусства излагаются Гедвиг Гаук в ее книге «Рукоделие и прикладное искусство, указания Рудольфа Штейнера».

Дополнение

При первом открытии школы в 1919 году в старом доме на Уландсхёе (Штутгарт) пришлось удовлетвориться красными заштукатуренными стенами, ни о каких украшениях тогда еще нельзя было и мечтать. Летом 1920 года, когда первая часть большого барака была принята в эксплуатацию, Рудольф Штейнер предложил выкрасить стены немногих классных комнат синеваато-лиловым цветом, а временное помещение для занятий музыкой — синим индиго. Об особом цвете для каждого класса тогда не приходилось и думать, лишь оттенок от класса к классу становился светлее. Нужно было учитывать и то, что классные комнаты будут из года в год меняться. Все выглядело иначе в начале 1922 года, когда большое школьное здание было готово, по крайней мере в основном. Рудольф Штейнер обошел вместе со мной готовые школьные помещения. Три младших класса должны были пока оставаться в большом бараке и сохранять свою синеваато-лиловую окраску. Все остальные классы должны были заниматься в новом здании. Поэтому в вышеприведенной таблице колонка «Новое здание, 1922» начинается с 4-го класса.

Обеим основанным тогда же в Гамбурге и Лондоне школам Штейнер передал свои предложения. Они кое в чем отличаются от указаний, данных в Штутгарте; однако везде последовательность окраски стен начинается с красного конца спектра — для начальных классов и заканчивается фиолетовым или лиловым — для старших классов. Для школьных парт 29 июля 1920 года был указан светлый синеваато-лиловый. Это было выполнено; однако, когда классные комнаты были покрашены согласно списку 1922 года, такую окраску сохранить не удалось в связи с тем, что необходимо было достичь их взаимозаменяемости.

Содержание

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ДЛЯ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ РОССИИ (ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ КНИГИ)	5
ПРЕДИСЛОВИЕ К 5-МУ НЕМЕЦКОМУ ИЗДАНИЮ 1991 ГОДА	9
ПРЕДИСЛОВИЕ	10
ВЫСКАЗЫВАНИЯ РУДОЛЬФА ШТЕЙНЕРА О ВОСПИТАНИИ И АНТРОПОСОФИИ	13
ВВЕДЕНИЕ	17
ШКОЛА И ПРЕПОДАВАНИЕ В ЦЕЛОМ	23
I. СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ	24
II. ЦЕЛИ И ЗАБОТЫ	33
О НОВОМ РАСПРЕДЕЛЕНИИ УЧЕНИКОВ ПО ГРУППАМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И О РАЗВЕТВЛЕНИИ ШКОЛЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ — ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УХОД ЧЕТЫРНАДЦАТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ ИЗ ШКОЛЫ — ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА — ВЫПУСКНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ И ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ — О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ	
III. ВОПРОСЫ РАСПИСАНИЯ	54
УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ОТДЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	61
НЕМЕЦКИЙ (РОДНОЙ) ЯЗЫК	62
ИСТОРИЯ ИСКУССТВА	100
ЭСТЕТИКА И ИСТОРИЯ ИСКУССТВ	101
ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	113
АНГЛИЙСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ	124
ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ	134
ЛАТЫНЬ И ГРЕЧЕСКИЙ	134
СТЕНОГРАФИЯ	144
АРИФМЕТИКА — МАТЕМАТИКА	148

ЗНАКОМСТВО С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ	180
ИСТОРИЯ	182
ГЕОГРАФИЯ	201
ПРИРОДОВЕДЕНИЕ	220
ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ И ХИМИИ	244
ФИЗИКА	254
ХИМИЯ	262
САДОВОДСТВО	269
ЗНАКОМСТВО С СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ	273
МУЗЫКА	284
ЭВРИТМИЯ И ГИМНАСТИКА	303
ЭВРИТМИЯ	329
ФИЗКУЛЬТУРА И ГИМНАСТИКА	332
ЖИВОПИСЬ, ЛЕПКА, РИСОВАНИЕ	334
РУКОДЕЛИЕ И ПЕРЕПЛЕТНОЕ ДЕЛО	360
ТРУД	369

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ВОЗРАСТАМ	375
ПЕРВЫЙ КЛАСС	377
ВТОРОЙ КЛАСС	378
ТРЕТИЙ КЛАСС	379
ЧЕТВЕРТЫЙ КЛАСС	380
ПЯТЫЙ КЛАСС	381
ШЕСТОЙ КЛАСС	383
СЕДЬМОЙ КЛАСС	384
ВОСЬМОЙ КЛАСС	386
ДЕВЯТЫЙ КЛАСС	388
ДЕСЯТЫЙ КЛАСС	390
ОДИННАДЦАТЫЙ КЛАСС	392
ДВЕНАДЦАТЫЙ КЛАСС	394

ОБ ОФОРМЛЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ	397
-----------------------------------------------------	------------