

А.А. Пинский

Идея и опыт

К 10-летию "российского вальдорфа"

Начало

*Была пора: наш праздник золотой
Сиял, шумел и розами венчался...
А.С.Пушкин*

На переломе 80-х - 90-х годов вальдорфская педагогика начала приходить в Россию - и получила очень позитивный, можно сказать, восторженный прием. Статьи о вальдорфской педагогике печатались в педагогически авторитетных изданиях миллионными тиражами ("Учительская", "Семья и школа" и др.). Центральное телевидение давало не раз объемные передачи в "золотое время". Курсы западных педагогов, организуемые безо всякой рекламы, легко собирали самые большие аудитории. Лекции о вальдорфской педагогике звучали в престижных российских залах: в Библиотеке иностранной литературы в Москве и в Герценовском институте в Петербурге, в институтах Рязани и Тобольска, в Казанском университете и на психологическом факультете МГУ.

Осенью 1991 года представителей вальдорфской педагогики очень тепло принимали в Российском парламенте, летом 1992 года - в Белом зале Московской мэрии. Вальдорфский симпозиум осенью 1992 года собрал 700 человек в роскошных залах бывшей цеховской Академии общественных наук, где высокопоставленные представители тогдашнего парламентского Комитета по образованию, Минобразования, Московского департамента образования, - все выражали самое позитивное отношение к вальдорфской педагогике. Я помню, как тогда был потрясен, буквально до слез, один старый немец, полвека проработавший в сфере вальдорфской педагогике: "У нас, в Германии, мы постоянно сталкивались с противодействием государства, а здесь я вдруг вижу нечто абсолютно иное. Невероятно! (undenkbar!)".

Десять лет спустя

*Любуйся же, гордись,
Считай свои приобретения!
Е.А.Баратынский*

Прошло 10 лет.

В России имеется полтора-два десятка вальдорфских школ - в основном небольших, на 50-100-150 детей. Большинство из них влачат, мягко говоря, весьма трудное и скромное существование.

Во многих местах серьезные проблемы: с помещениями, с местными властями, с деньгами.

Более того, проблемы с детьми и с родителями, - школы, в которых 5 лет назад не хватало мест для зачисления всех желающих детей, сегодня открывают первые классы на 10 или даже 5 учеников. Более половины школ однозначно этаблировались в общественном сознании как учебные заведения вспомогательного типа. Некоторые школы постоянно сотрясаются внутренними конфликтами между учителями, и часто никакого конца этому не видно.

Российские управленцы образования и педагоги-ученые устойчиво проявляют все более сдержанное - в тех случаях, когда не явно негативное - отношение к вальдорфской педагогике. Из прессы почти исчезли позитивные статьи о ней; уже годы как не было никакого заметного телеэфира. Как человек, издавший около 50 книг по вальдорфской педагогике, могу добавить еще одну деталь: магазины перестали брать эти книги на реализацию; мотив - "не продаются".

У городских и областных руководителей образования во многих регионах сложилась примерно следующая позиция по отношению к существующим у них на территориях вальдорфским школам: "Закрывать мы их не будем (пока), но и помогать не намерены. Пусть выживают сами по себе, если у них выйдет. Городу (району, области) они не особо интересны".

Если и есть исключения из этой общей картины (Московская школа на Серпуховке, Самарская школа, Ярославская школа, некоторые другие), то это все больше начинает подпадать под формулу "исключение, подтверждающее правило".

Иногда люди, знакомые с данной фактурой, не отрицают ее, но говорят, что это результат несчастливых случайностей ("у нас попался плохой зав.гороно/района", "нам не удалось найти сильных учителей", "мы никак не можем найти сильного директора", "у нас в школе подобрались бедные родители" и проч.). Если, однако, вся изложенная выше картина определилась случайностями - то я тогда решительно не понимаю, что можно называть закономерностью.

Версия

*Не то, что мните вы, природа, -
Не слепок, не бездушный лик.
В ней есть душа, в ней есть свобода...
Ф.И.Тютчев*

Почему же практические формы воплощения вальдорфской педагогики оказываются у нас все время много слабее ее сильнейшего идейно-педагогического ядра, ее потенциала? Автор этих строк имеет основания судить об удивительной содержательности, силе идей вальдорфской педагогики, и он об этом не раз писал. Но почему же тогда у нас оказались столь трудны пути реализации этих идей? Почему столь спорны, неочевидны, иногда сомнительны наши практические результаты? И на каком основании приходится к суждению: "по корням" или "по плодам"? Поставим прямой вопрос: в чем были допущены принципиальные, стратегические ошибки? Данная статья посвящена как раз обсуждению этих вопросов.

Но при этом сразу оговорим следующее. Как-то раз Зинаида Гиппиус с Дмитрием Мережковским подступили к Рудольфу Штейнеру со словами: "Доктор, можете ли вы дать нам ответ на последний вопрос бытия?" Он ответил: "С удовольствием сделаю это. Но только, если вы скажете мне, какой вопрос является предпоследним". Так вот, мы не будем стремиться отвечать здесь на "последний" вопрос, а попытаемся обсудить ряд "предпоследних".

Наша версия - если один раз выразиться простым языком классической философии - состоит в том, что на путях становления вальдорфской педагогики в России пока не состоялось различения содержания и формы. Под "содержанием" мы в данном случае понимаем комплекс базовых идей и принципов вальдорфской педагогики; под "формой" - ту или иную конкретную модель ее воплощения в тех или иных конкретных внешних условиях.

Все малые и большие проблемы становления вальдорфской педагогики в России, трудности в постановке успешной работы российских вальдорфских школ, на наш взгляд, проистекают по следующей причине. Вместо самостоятельной, дифференцированной и адаптивной реализации базовых идей вальдорфской педагогики была предпринята стратегическая попытка воплотить в неизменном виде определенную модель. Эта модель - назовем ее "немецкой" (или "западной") - создавалась и вставала на ноги, однако, в совершенно иных социальных, культурных, правовых условиях внешних, чем те, каковые мы имеем сегодня в России.

Избитый пример из школьной ботаники: одна и та же "сущность березки", определяющая данный растительный вид, дает совершенно разные формы в Курской губернии и в Таймырской тундре. Посеяв березовое зернышко в тундре, можно прилагать колоссальные усилия, чтобы там, в конце концов, выросло деревце, по виду абсолютно подобное среднерусской березке. Но природа будет сопротивляться. Соответствующие усилия лесовода могут быть совершенно самоотверженными, упорными, и тогда, в человеческом плане, они могут вызывать большое сочувствие; но иногда невольно приходишь к мысли, что такое упорство дало бы много лучшие результаты при ином применении.

"Все или ничего!"

*Нужно быть человеком без ума, чтобы в молодости не быть радикалом,
и человеком без сердца, чтобы в зрелые годы не стать консерватором.*
Берк

Тематизируем несколько конкретных проблем.

1. Классный учитель

Для вальдорфской педагогики, по ее сути, одной из важнейших является идея "классного учителя" - точнее, комплекс идей, касающихся особого понимания учительского авторитета, работы учителя по созданию особой атмосферы в классе, образно-художественного преподавания в младшем и предпубертатном школьном возрасте и т.д. Но если мы посчитаем, что идея классного учителя единственно возможным образом может быть реализована только по одной модели - "8 лет и все предметы" - то мы, в России, очевидным образом зайдем в тупик. Мы получим нарастающее непонимание и сопротивление со стороны школьных властей и со стороны родителей, у нас будет увеличиваться отток детей из 6-х - 8-х классов и тому подобное.

Можно, конечно, без конца аргументировать, на уровне идей, в пользу этой модели, но результирующий опыт все равно будет плачевным. И тогда придется - либо исходя из некоего нового понимания, либо просто под тяжелым давлением внешних обстоятельств - задуматься. Либо сказать: "работа классного учителя в России невозможна, и, честно говоря, тогда и вальдорфская школа невозможна (ибо вальдорфская школа - это классный учитель, а классный учитель - это 8 лет и все предметы)", - либо спросить себя: "А может быть, есть возможность сохранить эту идею, идею безусловно сильную и плодотворную, но в существенно иной форме воплощения?" И вот, то самое различие "формы и содержания", о котором мы говорили выше, связано именно со второй возможностью.

"Все или ничего", "либо белое, либо черное", - эти сомнительные бинарные оппозиции свойственны как раз сознанию, не ощущающему различие формы и содержания, не отдающему себе отчет в том, что истина всегда лежит не на одном из краев, а между двумя полярностями, она всегда живет в некоем балансе противоположностей. А радикализм по схеме "или - или", как показывает и опыт, и размышление, всегда опасен, - и, не в последнюю очередь, опасен для самих носителей такого радикализма.

2. Управление школой

Это очень важный вопрос, порой болезненный даже для невинного обсуждения. Для вальдорфской педагогики весьма важна идея коллегиальности во внутришкольном управлении. Принимаемые решения должны в значительно большей мере, чем то принято в классических схемах административного единоначалия, предварительно обсуждаться коллегами, порой и родителями, нести на себе отпечаток по крайней мере частичного консенсуса и проч. Эта идея может оказаться весьма эффективной и полезной. Но и здесь можно поставить себя перед лицом ложной альтернативы. А именно, "единственно вальдорфской" объявляется модель "директора нет, все решает коллегия, точка", - и тогда все остальные управленческие варианты объявляются "невальдорфскими".

Остановимся подробнее на данной проблеме. Автор этих строк 7-8 лет назад сам с большим подъемом писал радужную фразу "в вальдорфской школе нет директора" в многочисленных своих статьях для газет и журналов. Тогда это было одной из идей, с

магической силой овладевающей умами учителей, впервые узнающих о вальдорфских школах. Теперь мы имеем первые опыты работы реальных школ и видим, что эта идея не столь проста и "радужна".

Ряд инициатив и школ оказывается не готов к организации эффективного коллегиального самоуправления. Возникают внутренние социальные конфликты, которые иногда приводят буквально к социальным трагедиям, к распаду инициативных групп и уже действующих школ. "Коллегия" не становится органом, в котором каждый несет полную "директориальную" ответственность; оказывается, ее не несет просто никто, либо несет небольшая часть коллегии, однако неявно, и это никак не осознано и юридически не эксплицировано.

Идея коллегиальности, направленная на повышение индивидуальной ответственности, может незаметно превратиться в средство деперсонализации ответственности, ее размывания. Мы вновь имеем иллюстрацию общего принципа: если идея выступает как жесткая форма, как схема, которая сверху и загодя накладывается на жизнь, то она превращается в идеологию и в свой противоположный образ. Трудно представить себе что-либо более противоположное "этическому индивидуализму" Штейнера, чем эта реализация идей коллегиальности, - в форме структур с анонимной и скрытой ответственностью, когда исчезает индивидуальный человек и возникает какая-то невидимая, вязкая, анонимная групповая "сущность".

Все эти проблемы носят отнюдь не философский характер - они приводят к вполне реальным разрушительным конфликтам. Даже в Европе, в странах с многолетней вальдорфской традицией, внутренние конфликты приводят к весьма негативным последствиям. Скажем, сильный пример - статья Пера Реннова из юбилейного сборника *Waldorfschule/Weltweit* (Stuttgart, 1994). Автор пишет о печальной тенденции ослабления вальдорфского движения в Дании - в стране, где законодательство по отношению к свободным школам является идеальным в Европе. Внутренние конфликты, как их ни пытайся скрыть, постепенно выходят наружу и приводят к ухудшению репутации датских вальдорфских школ, к оттоку из них родителей и учеников.

Известны большие проблемы в ряде российских вальдорфских школ, связанные с попытками введения так называемой "ответственной (или "внутренней") коллегии". Хотя не только в России - скажем, в Швейцарии большое число школ вообще в принципе не приемлет идею внутренней коллегии.

Но это не особо помогает. По-прежнему всё более усиливаются центробежные силы личного, центристские же, то есть собственно социальные, силы отчасти сформированы в архаичных и неадекватных формах, отчасти просто отсутствуют. Люди сидят в круге, и вот г-н А высказывает одно мнение, на что г-жа В высказывает другое мнение, г-н С - третье, а г-жа Д - двадцать третье. Старая традиционная форма рассыпается, все атомизируется, дезинтегрируется; подобный хаос и атомизация - от третьего мнения до двадцать третьего - это весьма похоже на пролог к "войне каждого против каждого".

Однако оставим апокалиптические мотивы. И с чисто юридической точки зрения возникает странный конструкт. "Внутренняя коллегия", как правило, не стоит под регулярной отчетностью, состав ее не назначается и не голосуется ни на каком собрании, не изменяется директором или учредителем, никто не несет персональную ответственность перед внешними структурами (регистрационными, контролирующими, финансовыми и т.д.) То есть, не неся практически никакой внешней ответственности,

"внутренний круг" претендует на полную и окончательную власть во внутренних, педагогических, то есть важнейших для школы, вопросах.

Стоит ли удивляться, что структура, построенная на базовом образе замкнутого круга, оказывается чревата всеми охарактеризованными проблемами и что она не может установить богатый контакт и диалог с внешним миром и, наоборот, что многие достойные представители внешнего мира не находят доступ в подобную структуру, неявно несущую в себе соответствующий "внутренний жест". Любопытно сравнить: "Опять, как год назад, куча кураторов в отсутствие ответственного командующего. Один приказывает взорвать мост, другой командует вертолетами, третий - милицейским спецназом, четвертый - чекистами, пятый - танкистами... Главный смысл практикующейся системы управления российским войском - создать цыганскую круговую поруку, чтобы ни при каких обстоятельствах нельзя было найти крайнего" (Газета "Сегодня", 17.01.1996; о чеченской кампании тех лет).

3. Старшие классы

Открывать ли российским вальдорфским школам старшие классы или планировать свою работу так, чтобы дети после "возраста классного учителя" (7-8 классы) переходили в другие школы?

На наш взгляд, ответ на этот вопрос должен быть однозначным - безусловно открывать. Некоторые педагоги и школы размышляют: "А как же быть, если у нас для старших классов нет учителей, могущих преподавать "по-вальдорфски"? Я несколько раз обсуждал подобные темы с российскими классными учителями и сделал при этом любопытное наблюдение - нередко классные учителя, формулирующие и заостряющие этот вопрос, попросту не знают, что значит "по-вальдорфски" в старших классах. Им кажется, порой бессознательно, что это просто продление на 8-й, 10-й или 11-й классы того стиля и метода, который они культивируют в 1-ом или 3-ем классах. Но это, очевидным образом, невозможно, да и никак не нужно.

Может быть, "по-вальдорфски" в старших классах российских школ означает - просто копировать эпохи, преподающиеся в 10-12-х классах немецкой вальдорфской школы? Но и это невозможно (и, опять же, не нужно). Если упорно пытаться реализовать именно такой подход в условиях российской 11-летки и вступительных экзаменов в вузы, то в наших старших классах через пару лет просто не останется детей, и вопрос "открывать или не открывать старшую школу" будет решен сам собой. И не нами. Просто детей в этих классах не останется.

С другой стороны, если в школах будут исчезать старшие классы, то, без сомнения, это очень чувствительно скажется на тех детях, которых к нам приводят в младшие классы. И вообще, средняя школа без старших классов - это нечто очень странное; ведь отдельных начальных школ в России уже практически нет, - разве что в маленьких деревнях, - а "девятилетки" (школы с неполным средним образованием) имеют весьма низкий престиж, как учреждения с заведомо "неполноценным" конечным результатом.

Итак, старшие классы необходимы, по нашему убеждению. Как же быть, спрашивается, если не находится "вальдорфских" учителей для этих классов? Но это снова оберток помянутого нами "все или ничего". На деле же все это совершенно не страшно.

К нам иногда приходят в школу для работы в старших классах некоторые опытные учителя, практически не знакомые с вальдорфской педагогикой. Мы должны их брать на работу, ибо других нет. Они зачастую говорят мне: "Мы знаем, что это не обычная школа. По какой методике мы должны работать?" Я отвечаю: "Во-первых, вы должны начинать работать так, как вы умеете и как вы работали последние 10 или 5 лет; мы не навязываем вам сразу какой-либо особой методики, да и такое навязывание просто бесполезно. Мы вам даем, конечно, образовательную программу школы, и там прописаны - нежестко - основные ориентиры и рамки. Во-вторых, и для нас это самое главное, - стремитесь, чтобы дети учились у вас с интересом, чтобы это была не зубрежка, чтобы в преподавании было меньше пустых и слишком общих абстракций, чтобы на уроках была реальная коммуникация между вами и учениками; работайте, по возможности, творчески. В-третьих, важно, чтобы между вами и детьми возникло взаимное доверие, если угодно - симпатия. В-четвертых, вот мы издали около 50 книг по вальдорфской педагогике; вот та книга, а вот еще и эта - по вашему предмету; почитайте, может, что-то вас заинтересует, мы всегда готовы обсудить какие-то вещи из этой литературы. В-пятых, у нас проходят такие-то и такие-то курсы с опытными зарубежными и российскими преподавателями, вы можете их посещать бесплатно". И так далее. Для начала этого достаточно, а дальше - с каждым учителем дела идут по-разному, индивидуально.

Ну, разумеется, и вся атмосфера, стилистика работы школы в целом будут действовать на нового учителя. По нашему опыту, вопрос о новых учителях старших классов суть вопрос вполне рабочий, решаемый - но только он должен браться именно в педагогической, а не в идеологической плоскости.

4. Сопоставимость учебных программ и результатов

В первые годы работы нашей школы мне нередко звонили родители, стремящиеся зачислить ребенка в школу, и на вопрос: "А почему вы хотите, чтобы ребенок учился именно у нас?", - отвечали: "Потому что у него проблемы, и он ни в какой другой школе учиться не может". Но уже несколько лет я отвечаю: "Простите, но вас, вероятно, дезориентировали. У нас школа повышенного уровня, у нас два иностранных языка и вообще большой объем занятий, превышающий рамки обычной школы", - и количество таких звонков теперь практически сошло на нет.

Я убежден, что, по сути, так оно и есть - вальдорфская школа дает все, что в реальности дает обычная школа, работающая по "базовому компоненту", и плюс к тому немало другого (и в качественном отношении, и в количественном).

Вопрос же о сравнимости "по минимуму" совершенно ясен, он был продуман и сформулирован Штайнером еще в 1919 году, на заре вальдорфской школы:

"Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы представить обучение в смысле методики таким образом, чтобы в рамках первых трех лет у него были полностью развязаны руки в отношении распределения учебного материала. В то же время предпринимаются усилия, чтобы по окончании третьего класса дети достигали целей обучения, полностью соответствующих тем же трем классам государственной школы. Это намерение должно осуществляться так, чтобы, к примеру, ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, мог свободно перейти в четвертый класс другой народной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети должны достигнуть учебных целей шестого класса народной школы и перейти в среднюю школу, что по классам соответствует двенадцатилетнему возрасту ученика.

То же самое должно относиться к распределению учебного материала и достижению целей обучения по окончании восьмого класса. Дети должны полностью достигнуть целей обучения реальной школы и также оказаться в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы" (так называемый "Бюртенбергский Меморандум", 1919).

Почему же сейчас иногда возникают мнения, что перед вальдорфской школой нельзя ставить подобных требований и что "сравнимость результатов" либо вообще невозможна, либо может быть только после окончания школы в целом? Вообще, мне представляется педагогически оскорбительным утверждение, что вальдорфская школа не может обеспечить минимальный, базовый "среднегосударственный" уровень знаний. Такие утверждения делают иногда недоброжелатели вальдорфской педагогики, но вдвойне удивительно, когда их делают "вальдорфские люди" (при этом подводя под подобные идеи те или иные якобы "антропософские обоснования").

Новый шанс на будущее

А между тем, потенциальная перспективность вальдорфской педагогики в России объективно увеличивается. Вальдорфская педагогика на деле могла бы очень органично и с пользой (с пользой не только для себя, но и для себя тоже) вписаться в контекст основных направлений модернизации школы в России.

Основные позиции государственных документов и образовательных дискуссий последних полутора лет, от Стратегии социально-экономического развития РФ на долгосрочную перспективу (раздел "Модернизация образования"), одобренной Правительством РФ 30.06.2000, до доклада Государственного Совета РФ (29.08. 2001) и Концепции модернизации образования в России (одобрена Правительством РФ 25.10.2001), ясно обозначают ряд направлений, созвучных многим основным чертам и ценностям гуманистической педагогики в целом и вальдорфской педагогики в частности.

1. Резкую актуализацию получила, в частности, тема разгрузки содержания образования. Здесь вальдорфская педагогика имеет не только идеологию собственно разгрузки (секвестра своего рода), но и весьма отработанные содержательные подходы к работе с "минимизированным" материалом.

2. Второе дыхание приобретает идея вариативного образования. Идеология вариативного образования в значительной мере была сохранена и несколько продвинута даже в таком трудном вопросе, как законопроект о государственных стандартах общего образования (внесен в Госдуму РФ 20.07.2001). - В целом, это направление не только само по себе работает на модель вальдорфской школы, но последняя может предложить ряд методов реализации вариативного и индивидуального подхода к обучению ребенка в школе.

3. Имеет место видимое расширение нетрадиционных оргформ образовательного процесса: в частности, выдвигание на передние роли проектного подхода, соответственно - сворачивание монополии фронтального обучения. - Это, по правде говоря, не самая сильная сторона вальдорфской школы, хотя определенные заделы имеются и здесь.

4. Государственную поддержку и повсеместное внедрение начинает получать идея раннего (пока - со 2-го класса) изучения иностранных языков. - Тут вальдорфская педагогика может "положить на стол" весьма немало - в том числе, в отношении крайне перспективной коммуникативной парадигмы изучения иностранных языков.

5. Растет критика традиционной оценочной системы. В частности, на уровне государственных актов упразднена обязательность оценки в первом классе - И здесь вальдорфские школы имеют отработанную и содержательную позицию безотметочного обучения, могущую стать весьма полезной для модернизации внутришкольной оценки в целом (особенно - в младших классах и в первой половине основной школы).

6. Все более сильное звучание получают идеи государственно-общественного управления в школе. В частности, идея соответствующего законопроекта начала активно обсуждаться в Минобразования и Госдуме РФ (депутаты И.Хакамада, А.Шишлов и др.), была поддержана Министром образования на Гражданском Форуме в Москве (ноябрь 2001). Для вальдорфских школ это направление весьма знакомо и освоено - как в отношении работы с родителями в целом, так и в плане работы с родительскими (внебюджетными) деньгами.

И самое главное - все более заметным становится очень принципиальный, глубинный сдвиг от школы индустриальной цивилизации к школе постиндустриального общества. Он еще не очень проявлен, не очень оформлен, тем более не подкреплен напрямую материально, нормативно и т.д., но безусловно одно: именно здесь - будущее.

Сумеет ли вальдорфская педагогика в России использовать эти новые шансы? Несмотря на известную "напряженность проблематизации" данной статьи, главным для нас пока остается позитивный внутренний импульс: вальдорфская школа в России может стать примером сильной, полноценной инновационной школы, позитивно включающейся в общую реформу российского образования; школы, которая будет уверенно взаимодействовать с традиционными педагогическими направлениями, признанно обогащая их (и кое-где учась у них), а не закрепляя на себе имидж школы для "больных детей", в которой "хорошая атмосфера, но ничему не учат".

В сложившейся ситуации десятое, двадцатое или сотое вдохновенное изложение общих идей вальдорфской педагогики, очередная экспликация немецкой или швейцарской вальдорфской модели уже ничего не гарантируют. А потому речь идет не об извне дающейся гарантии, но о собственной возможности. И это тоже вопрос идеи и опыта. Ибо мы уже научились понимать, что свобода - это не осознанная необходимость, а реализованная возможность.

Заключение

*Лишь плодотворное ценю...
И.В.Гете*

7-8-10 лет назад для общественного сознания в целом (ученые-педагоги, управленцы, родители учеников) весьма привлекательными и вполне убедительными были описания зарубежных вальдорфских школ, плюс соответствующая богатая теоретическая база вальдорфской педагогики, сформировавшаяся на Западе. Работала идея. Сегодня это время прошло.

Более того, у многих людей наблюдается все большая аллергия по отношению к уже приевшейся пропаганде идей вальдорфской педагогики, к "доказательствам", что эта система является самой лучшей, самой инновационной и самой прогрессивной. И это не удивительно. Ибо люди ощущают, что всякое миссионирование несет внутри себя известное тонкое насилие по отношению к миссионируемым.

В 1919 году Штейнер справедливо писал: "Можно, руководствуясь определенными взглядами и ощущениями, поверить, что те или иные социальные институты, основывающиеся на определенных идеях, должны осчастливить человечество; эта вера может приобрести покоряющую силу убеждения; и тем не менее, утверждая такую веру, мы так и не поймем, что на самом деле означает для нашей эпохи "социальный вопрос" (Примечание. То же самое можно в точности и с тем же правом сказать не только о "социальном вопросе" в целом, но и о "педагогическом вопросе". - А.П.). Сказанное можно даже довести, по-видимому, до абсурда, и все же оно останется верным. Предположим, что кто-либо обладает безупречным "решением" социального вопроса - и тем не менее, если он пожелает навязать человечеству это выдуманное им "решение", предлагаемые им меры окажутся совершенно непрактичными. Ибо мы живем уже не в такой эпохе, когда позволительно было думать, что таким способом можно что-то устроить в общественной жизни. Душевный строй современных людей не таков, чтобы они могли сказать: "Посмотрите, вот человек, который знает, какое нам нужно социальное устройство. Как он думает, так мы и сделаем". Современные люди совершенно не приемлют социальных идей в такой утопической форме..."

Как-то один высокопоставленный человек мне сказал: "Не нужно меня убеждать в том, что немецкие BMW - прекрасные машины. Но когда их начинают собирать у нас, они почему-то разваливаются. Так что, не лучше ли заморозить соответствующие инвестиции и продолжать выпускать "Жигули"?" Единственным серьезным и, по сути, решающим аргументом в пользу этой педагогики становится не изложение ее идей, а демонстрация ее опыта - в этой стране, с этими детьми и родителями, с этими учителями и т.п. сейчас становится практическим опыт работы российских вальдорфских школ. "Не идея, но опыт", - я позволю себе эту аллюзию на фразу из бессмертного разговора Гете с Шиллером, которая на 100% отвечает центральному нерву нашей ситуации.

Пока же опыт вальдорфских школ в среднем по России весьма труден. В этой ситуации их главная, на сегодня и на обозримый период, задача - выработать и в адекватных формах предъявить новый опыт, внутренне ценный, содержательный, внешне убедительный. И это, по своему существу, - задача уже не идеологическая, но практическая.

*Анатолий Пинский
Директор московской школы №1060
(вальдорфской школы),
советник Министра образования*