

РУДОЛЬФ  
ШТЕЙНЕР

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

Том III

---

Переводы из полного издания  
трудов Рудольфа Штейнера

Рудольф Штейнер

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

Том III

Пятый и шестой годы существования школы

*Перевод Михаила Случа*

Москва

"Парсифаль"

Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики  
2000

Штейнер Р. Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе. Штутгарт, 1919—1924. Том III. Перевод [с нем.] М.И. Случа. — М., Парсифаль, 2000. — 232 с.

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

*В этом томе собраны записи, сделанные в пятый и шестой годы существования школы.*

*Виньетка на обложке — по эскизу Рудольфа Штейнера*

Издание книги осуществлено по:

R.Steiner

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

Dritter Band

Rudolf Steiner Verlag

Dornach / Schweiz

4.Auflage, 1975

(GA 300<sup>c</sup>)

**ISBN 5-85251-060-2**

© Перевод, оформление —

"Парсифаль"

(Издательство Московского Центра  
вальдорфской педагогики), 2000

# Содержание

Педагогические цели вальдорфской школы в Штутгарте .....	5
Конференции:	
30 марта 1923 г. ....	14
24 апреля 1923 г. ....	28
25 апреля 1923 г. ....	35
3 мая 1923 г. ....	46
25 мая 1923 г. ....	55
21 июня 1923 г. ....	63
3 июля 1923 г. ....	68
Встреча Рудольфа Штейнера с исполнительным советом, 5 июля 1923 г. ....	77
12 июля 1923 г. ....	77
31 июля 1923 г. ....	89
18 сентября 1923 г. ....	98
16 октября 1923 г. ....	109
18 декабря 1923 г. ....	113
5 февраля 1924 г. ....	120
27 марта 1924 г. ....	144
9 апреля 1924 г. ....	155
29 апреля 1924 г. ....	159
30 апреля 1924 г. ....	165
2 июня 1924 г. ....	178
19 июня 1924 г. ....	190
15 июля 1924 г. ....	203
3 сентября 1924 г. ....	213
Хронологическая таблица:	
ноябрь 1919 — апрель 1921 г. ....	217
Алфавитный указатель. ....	223

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

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

# Педагогические цели вальдорфской школы в Штутгарте

Рудольф Штейнер

Тот, кто, обучаясь на современных педагогических факультетах, готовится стать учителем, воспринимает множество хороших и добрых принципов, призванных облагородить искусство воспитания и обучения. Без сомнения, у многих, кто взял на себя труд стать учителем, присутствует также и добрая воля действительно воплотить эти принципы в жизнь. И тем не менее в обществе присутствует глубокая неудовлетворенность в связи с положением дел в этой области. Ставятся все новые и новые задачи; возникают организации, долженствующие в большей мере считаться с требованиями человеческой природы и социальной жизни, чем соответствующие учреждения нашей современной цивилизации. Было бы несправедливым не отметить, что наука воспитания и обучения в течение последнего столетия обрела приверженцев из числа самых благородных, проникнутых высочайшим идеализмом личностей. Достоянием истории стал богатый арсенал педагогической мудрости и интереснейших идей и указаний, которыми может воспользоваться всякий выбравший для себя профессию учителя.

Вряд ли можно оспаривать тот факт, что для всякой проблемы, возникающей в сфере преподавания и воспитания, можно найти соответствующие идеи и решения, высказанные ведущими педагогами, следуя которым вы наверняка добьетесь успеха. Неудовлетворенность, таким образом, вызвана не недостатком педагогических идей и исследований; она не может также быть объяснена недостатком доброй воли у лиц, занятых в сфере воспитания и обучения. И тем не менее эта неудовлетворенность вполне правомерна, что после соответствующего исследования жизненных

явлений становится ясно всякому непредвзятому наблюдателю.

Такими чувствами были проникнуты те люди, которые приняли участие в основании вальдорфской школы в Штутгарте. Эмиль Мольт, основатель школы, а также автор этих строк, давший школе ее воспитательную и педагогическую ориентацию и принимавший участие в дальнейшем ее развитии, стремились решить с помощью этой школы определенную педагогическую и социальную задачу.

Попытка решить педагогические задачи предполагает нахождение ответа на вопрос, почему все благие педагогические принципы, существовавшие до сих пор, в подавляющем большинстве своем не привели к удовлетворительным результатам. Например, повсюду признано, что для решения задач воспитания и преподавания следует наблюдать за развитием детской индивидуальности. Вряд ли кто-то решится сегодня это оспаривать.

Однако сегодня существуют и серьезные препятствия для реального воплощения в жизнь подобного взгляда. Для того чтобы подобная точка зрения стала реальной практикой, требуется познание души, которое действительно раскрывает перед нами существо человека. Но господствующее в наше время мировоззрение не ведет к такому познанию. Это мировоззрение только тогда чувствует под ногами твердую почву, когда оно может опереться на всеобщие законы. Законы, которые можно высказывать на языке твердых понятий и затем применять в каждом конкретном случае. Получая сегодня профессиональное образование, люди стремятся следовать именно таким законам. Это касается и тех, кто готовит себя к профессии учителя: они также приучаются мыслить такими закономерностями. Но человеческая душа противится познанию, выраженному в таких законах. Таким законам подчиняется только природа. Если же мы хотим проникнуть в существо души, то мы должны соединить по-

знание закономерностей с художественной, творческой силой. От познающего требуется художественное видение, если только он стремится понять душу. Можно сколько угодно говорить, что такое познание не является истинным познанием, поскольку к нему примешивается личное переживание. Все эти возражения могут быть сколь угодно логичными, однако факт остается фактом: без участия личного творческого начала душу познать невозможно. Этому участия боятся, полагая, что вместе с ним в суждение сам собой проникнет личный произвол. И это в своем роде справедливо: не приобретя себе тщательным душевным воспитанием внутренней объективности, человек, безусловно, впадает в такого рода произвол.

И тем самым указывается путь, на который должен вступить тот, кто наряду с оправданным в своих границах естествознанием отдает должное истинному познанию духа, которое раскрывает существо души. Именно это познание является основой реального искусства воспитания и преподавания, поскольку только оно ведет к познанию человека, проникнутому настолько подвижными и живыми мыслями, что воспитатель в состоянии превратить их в практическое понимание индивидуальности отдельного ребенка. Лишь в этом случае требование воспитывать и преподавать, соразмеряясь с детской индивидуальностью, приобретает практическое значение.

В наше время с его интеллектуализмом, с его любовью к абстракциям сказанное только что неизбежно будет встречено многочисленными возражениями вроде следующего: само собой разумеется, в каждом конкретном случае нужно индивидуализировать общие идеи о сущности человека, неважно, каким путем они получены, хотя бы и на основе современного мировоззрения.

Однако, для того чтобы действительно индивидуализировать, индивидуализировать так, чтобы иметь возможность, будучи воспитателем, вести вперед данную конкретную детскую индивидуальность, — для этого необходимо, на путях особого духовного познания, приобрести понимание *не* того, как подогнуть частный случай под общий закон, а того, как этот закон зримо проявляется в данном частном случае. Подразумеваемое здесь духовное познание ведет *не* к постижению — по образцу естествознания — общих идей, применяемых затем в конкретных ситуациях — оно воспитывает в человеке такой душевный строй, который позволяет пережить конкретный случай в его уникальности. Эта духовная наука прослеживает развитие человека в детском и подростковом возрастах. Она показывает, что детская природа от рождения и вплоть до смены зубов устроена таким образом, что ее развитие происходит под знаком *подражания*. Все, что ребенок видит, слышит и так далее, рождает в нем стремление, поступать так же. Духовная наука исследует во всех частностях то, как затем оформляется это стремление. Для такого исследования требуются методы, которые постоянно претворяют простое мышление закономерностей в художественное восприятие. Только таким образом можно увидеть то, что подвигает ребенка к подражанию, и то, каким образом он подражает. В период, следующий за сменой зубов, происходит полное превращение детского переживания. Возникает стремление действовать и мыслить так же, как действует и мыслит другой человек, являющийся для ребенка авторитетом и объявляющий свои мысли и свои поступки правильными. До вступления в этот возраст ребенок подражает, чтобы сделать свое существо отражением своего окружения. Вступив же в этот возраст, он перестает *просто* подражать, но он принимает внутрь себя, с определенной долей сознательности, чуждое существо. Стремление

к подражанию при этом сохраняется, наряду со стремлением следовать за авторитетом, где-то вплоть до девяти лет. Если исходить из проявлений этих двух основных устремлений двух сменяющих друг друга эпох в развитии ребенка, то наш взгляд обращается и на другие откровения детской природы. Мы знакомимся с живым, меняющимся развитием ребенка.

Кто черпает свои наблюдения в этой области, опираясь на характер представлений, свойственных рассмотрению природных объектов, к каковым можно причислить и человека в той мере, в какой он также является природным существом, от того ускользает самое важное. Кто же овладевает способом рассмотрения, свойственным этой сфере, тот заостряет свой душевный взор для видения индивидуальных черт детского существа. Для него ребенок становится не просто “отдельным случаем”, который он рассматривает, исходя из общих закономерностей, а совершенно индивидуальной загадкой, которую он пытается разрешить.

Можно возразить на это, что такое наблюдение за отдельным ребенком в классе с большим количеством учеников не представляется возможным. Не вдаваясь в обсуждение проблемы переполненных классов, следует все же сказать, что учитель, вооруженный упомянутым здесь познанием души, легче справится с большим количеством учеников, чем учитель, лишенный такого настоящего душевного познания. Такое душевное познание будет сквозить в малейшем жесте, в малейшем проявлении личности учителя; оно наложит отпечаток на каждое его слово, на каждый его поступок; и дети под его руководством будут внутренне активнее. Он не должен будет никого принуждать к активности; на детей будет оказывать воздействие его общий душевный строй.

Из познания детского развития вырастают учебный план и методика обучения. Если учитель видит, каким обра-

зом в первые школьные годы в ребенке действуют стремление к подражанию и импульс следовать за авторитетом, то он понимает, каким образом в эти годы организовать, например, обучение письму. Если выстраивать это обучение, опираясь на интеллект, то учитель будет работать наперекор тем силам, которые открываются в подражании; если же исходить из рисования, выводя из него постепенно письмо, то учитель будет развивать в ребенке именно то, что стремится к развитию. Действуя в этом смысле, можно вывести учебный план исключительно из природы детского развития. Только такого рода учебный план работает в направлении развития человека. Он укрепляет человека; все остальное только подрывает его силы, что будет сказываться затем в течение всей жизни.

Только посредством подобного рода душевного познания возможно применение таких принципов, как упомянутая уже необходимость наблюдения за индивидуальностью ребенка.

Педагогика, которая стремится практически применить в теоретическом плане неоспоримые для многих идеи, должна быть основана на истинной духовной науке. Иначе успех придет только к тем немногим педагогам, которые благодаря своим счастливым природным задаткам инстинктивно сумеют правильно организовать практическое преподавание. Педагогический и дидактический праксис вальдорфской школы должен быть оплодотворен истинным духовно-научным познанием человека. Своим вводным курсом в духовно-научную педагогику и дидактику, состоявшимся прямо перед открытием школы, я ставил своей задачей пробудить внимание учителей именно в этом направлении.

Тем самым — впрочем, только в эскизной форме — обозначена та педагогическая задача, первой попыткой решения которой и послужило создание этой школы. В лице

вальдорфской школы Эмиль Мольт создал также и такое учреждение, которое соответствует социальным требованиям современности. В первую очередь это школа для детей сотрудников штутгартской фабрики “Вальдорф-Астория”. Кроме того, в классах присутствуют дети и из других слоев общества, и, таким образом, школа сохраняет свой целостный характер. Это пока все, что можно было сделать в отдельном случае. В более широком смысле эта школа сможет решить важную социальную задачу будущего, только если вся в целом школьная система будет таким образом включена в общественную жизнь, что ей удастся проникнуться духом, царящим, насколько это возможно в данных обстоятельствах, в вальдорфской школе.

Все вышесказанное указывает: педагогическое искусство должно быть построено на познании души, тесно связанном с личностью учителя. Эта личность учителя должна иметь возможность свободно проявлять себя в педагогическом творчестве, что возможно только в том случае, если все управление школой автономно и сосредоточено в ней самой; если работающий учитель, в смысле управления школой, имеет дело опять-таки только с работающим учителем. Непрактикующий педагог в таком самоуправлении является столь же чужеродным телом, как и нетворческий управленец, на которого возложена обязанность направлять творчество художников. Существо педагогического искусства требует от учителя распределения его усилий между воспитанием и преподаванием, с одной стороны, и управлением школы — с другой. Благодаря этому в школьном управлении может царить тот дух, который оформляется из духовной позиции всех отдельно взятых объединенных в единый педагогический коллектив учителей. В таком коллективе будет цениться только то, что проистекает из познания души.

Такое сообщество, такой коллектив возможны лишь в трехчленном организме, который наряду с демократичной государственной и самостоятельной хозяйственной жизнью ведет и свободную духовную жизнь. Духовная жизнь, направляемая политическим руководством или силами экономического развития, не может взрастить под своим крылом школу, импульсы которой идут исключительно от учителя. Зато Свободная школа подготовит к жизни человека, который сумеет раскрыть свои развившиеся в ее стенах силы как в экономике, так и политике.

Всякий, кто не преклоняется перед убеждением, буд-то человека формируют безличные производственные отношения или что-то подобное, кто, наблюдая действительность, познает, каким образом люди созидают социальный порядок, тот обязательно увидит, какое значение имеет школа, построенная не на партийных или иных прочих принципах, но исходя из того, что постоянно привносится в человеческое сообщество из мировых глубин вступающими в жизнь поколениями. Но познать и ответить на это может только охарактеризованное здесь мировоззрение. Тем самым демонстрируется глубокая социальная значимость практической педагогики, основанной на духовной науке.

С точки зрения такой практической педагогики некоторые моменты приобретают совершенно иной, непривычный для современной педагогики смысл. Только в качестве примера укажем здесь на преподаваемую в вальдорфской школе, на равных правах с физической культурой, эвритмию. Эта эвритмия является видимой речью. В эвритмии движутся человеческие члены, движется весь человек, движутся целые группы людей, и движутся они по законам, выражающим душевное содержание речи или музыки. Весь человек приводится в своего рода одушевленное движение. И если сегодня безмерно превозносится физическая культура, при-

мо воздействующая на телесное и косвенно на нравственное укрепление человека, просто потому, что она однозначно действует на физическую сторону человека, то в будущем настанут времена, когда будет оценено значение одушевленного искусства эвритмии для раскрытия, наряду с физическим, волевой инициативы. Она охватывает человека в его целостности, как дух, душу и тело.

Кто не хочет подпасть под воздействие своего рода душевного сна, навеваемого современным кризисом европейской цивилизации, кто способен сопереживать этот кризис всей полнотой своего сознания, тот сумеет разглядеть его причины не просто в неправильных внешних установлениях, нуждающихся в том или ином улучшении, а в глубине человеческого мышления, чувствования и воления. И тогда он должен будет признать в качестве одного из путей к оздоровлению нашей социальной жизни воспитание подрастающего поколения. И такой человек не оставит без внимания попытку найти в педагогическом искусстве средства, с помощью которых благая воля и прекрасные идеи можно будет воплотить и в школьную практику. Вальдорфская школа не является “реформированной школой”, как некоторые другие направления, основанные исходя из попыток исправления тех или иных ошибок в воспитании и преподавании; но она возникла из того взгляда, что лучшие идеи и лучшие начинания в этой области сумеют воплотиться только тогда, когда воспитатель и учитель станет истинным знатоком человеческого существа. И таковым невозможно стать без живейшего участия во всей социальной жизни человечества. Восприятие человеческого существа заставляет пережить все страдание и всю радость человечества как свои собственные. Через учителя, являющегося знатоком душевной, знатоком человеческой природы, на подрастающее поколение действует вся совокупная социальная жизнь. Из его школы в жизнь

выйдут люди, умеющие энергично действовать в этой жизни.

*Конференция 30 марта 1923 года, пятница, 9—14 часов*

После художественно-педагогической конференции

*Д-р Штейнер:* Мои дорогие друзья! Первое, что я хочу сказать, — это то, что взгляд на пройденную эпоху может наполнить нас чувством глубокого удовлетворения. Мероприятие прошло чрезвычайно успешно, и можно даже сказать, что с точки зрения того, каким образом устроена вальдорфская школа, как осуществляются отдельные мероприятия, как выступают отдельные ораторы, мероприятие не просто внутренне удалось, а произвело большое впечатление на участников. И можно не сомневаться, что благодаря таким мероприятиям, устраиваемым вальдорфской школой, не сразу, но постепенно будут преодолены те трудности, с которыми сталкивается школа, особенно трудности финансового порядка, если только у нас хватит сил действовать таким образом достаточное время в широких общественных кругах.

Итак, можно с большой благодарностью ко всем участникам констатировать, что мероприятие прошло более чем удовлетворительно. И это еще раз доказывает, что, несмотря на все ваши усилия в течение учебного года, оказалось возможным сразу же после его окончания добиться такого значительного результата. Я только надеюсь, что усталость не помешает вам так же успешно начать новый учебный год, как вы провели окончание предыдущего года. Вы можете полагаться на то, что я всем сердцем соучаствую во всем совершающемся в этом направлении. Особенно я хотел бы поблагодарить организаторов за те огромные усилия, которые они вложили в это мероприятие. Я думаю, что к моей благодарности кругу организаторов присоединяется и вся педагогическая коллегия.

Позвольте мне упомянуть о двух вещах, которые я считаю нужным затронуть в настоящий момент. Первое — то, что связано с нашими всеохватывающими антропософскими мероприятиями, — я упомяну об этом только в той мере, в какой это касается коллегии, — и второе — это то, что может оказаться важным для последующих мероприятий. Но при всем этом я еще раз хочу подчеркнуть, что прошедшее мероприятие представляется мне чрезвычайно удачным и успешным.

Первое, что должно быть достигнуто во время проведения подобных мероприятий, — это добиться полной координации усилий с Антропософским обществом. Иначе мы окажемся перед опасностью, — к которой мы постоянно скатываемся, но к возникновению которой вальдорфская школа имела пока самое малое отношение, — что на такое мероприятие приходит большое число антропософов, составляющих важнейшую часть всей публики, и при этом во время всего мероприятия они не имеют возможности услышать ничего специфически антропософского. Итак, они приезжают издалека и вынуждены уехать, не услышав ничего антропософского, как будто бы антропософское движение полностью игнорируется. Это обстоятельство играло большую роль где-то за кулисами всех событий и, несмотря на самоотверженные усилия организаторов, существенно повредило происходящему. Все дело выглядело бы значительно выигрышной, если бы кому-нибудь удалось во время конференции провести специфически антропософскую часть.

Прежде всего в этом виноват антропософский комитет — сейчас их уже два, — не позаботившийся об этом при таком скоплении антропософов. У вас не должно быть никаких иллюзий. Конечно, было много и других людей, заинтересовавшихся данной конференцией. Все это справедливо только постольку, поскольку имеет антропософскую обер-

тку. И справедливость становится сомнительной, если такая обертка отсутствует.

Истинных приверженцев и помощников делу вальдорфской школы вы найдете только среди людей, которые понимают антропософию. Вы не должны быть введены в заблуждение произведенным впечатлением: кто-то в результате все равно примкнет к стану врагов и выплеснет свой гнев на меня. Самое лучшее мероприятие в будущем, если не будет учтено это обстоятельство, приведет к росту числа врагов, которые затем обрушат свои нападки на меня. Но все будет хорошо, если будут употреблены все старания для нахождения в подобных случаях взаимопонимания с Антропософским обществом. Можно показать при этом: вот антропософия, но она по своей природе такова, что основанные ею начинания не приобретают специфически антропософского характера. Она существует, чтобы придать своим начинаниям общечеловеческий характер.

Это прекрасно показал д-р Шуберт. Но если вы задумаете выставить замечательную, ценимую вами статую и поставите ее в дыру, то скоро вы убедитесь, что статуи никакой нет. Об этом обычно не думают. Задумываются прекраснейшие вещи, но они не имеют никакой почвы под ногами. Такой почвой должно стать антропософское движение. Мы находимся в тяжелом положении, мы находимся в положении старой Австрии в эпоху распада, когда единой страны уже не существует. Абсурдность к тому же усиливается двумя газетами, которые не содержат никакой информации. Мы стоим перед опасностью, что Антропософское общество распадется на отдельные предприятия, что у нас появятся вальдорфская школа, "Грядущее" и так далее, но у нас не будет больше Антропософского общества. Тогда пропадет интерес к целому.

Со школьным советом следует вести себя учтиво, но предсказывать успех здесь невозможно. Если вы полагаете,

что добились здесь успеха, значит, вы заблуждаетесь. На это мы не имеем права, если не хотим однажды увидеть наши самые лучшие усилия вылетевшими в трубу. Это следует учитывать. Не следует упускать из виду целого, позволив самой прекрасной частности ослепить себя.

С другой стороны, я хотел бы указать на то, чего мы в будущем должны избегать — на первый раз последствий от этого не будет, поскольку люди, услышав что-то раз, забывают об этом, если только в их сердцах нет зерна враждебности. Мы должны избегать слишком сильного заострения негативных, критических сторон. А это имело место в самых лучших лекциях. Об этом следует говорить между прочим. Можно, конечно, размахивать топором, я не имею ничего против. Следует только избегать негативных суждений. А таковыми была наполнена, например, лекция д-ра Н. И это возымеет свое действие, если люди постоянно будут слышать такие вещи. Вы говорили о переживании в истории. Ссылаясь на Германа Гримма, вы страшно ругали документы. Герман Гримм в своих работах всегда подчеркивал, что об истории можно говорить только до тех пор, пока есть материал. Когда вы говорите, что историю нужно выстраивать на внутреннем и отказываться при этом от документов, тогда вы немедленно получите в ответ: а что сам уважаемый д-р Н. знал бы об истории, если бы он не изучал ее. Противоречие. Вы (*К другому учителю.*) должны в один из следующих дней указать на то, что вы используете документы.

В подобном случае следует показывать документы в правильном свете. Можно только сказать людям, что всякий документ следует сперва осветить. То солнце, которое освещает документ, не может родиться из него самого. Если с водой выплескивать и ребенка — тогда своими руками можно создать новые возможности для нападок. В истории без документов не ступить и шагу, если только не показать, ка-

ким образом каждый документ приобретает свою истинную значимость, когда он предстанет в верном свете. Такие негативные суждения наносят непоправимый вред. Было бы неплохо, если бы вы (*Обращаясь к другому учителю.*) мягко исправили положение. Следует указать на этот ляпсус, чтобы целое предстало перед слушателями в законченном виде. Нужно внести коррективы с другой стороны. Вы присутствовали при этом, вы не приняли это близко к сердцу. Но теперь вы говорите несколько слов в пользу документов. Это нужно сделать.

Затем, не правда ли, определенной ошибкой было оживление религиозной темы лекцией “Художественный элемент в преподавании религии”. В лекции ничего не было сказано о художественном построении религиозного преподавания. Тема не была раскрыта. И в результате обсуждение религиозной тематики выпало из целого. В результате снова негативное впечатление.

Мы должны всеми силами следить за тем, чтобы избегать негативных суждений. Я специально написал статью о Рихарде Вале, поскольку я стремлюсь создать впечатление, что Антропософское общество как устно, так и письменно должно сообщаться с внешним миром. Я написал это, чтобы показать, как следует себя вести. Если вы прочтете эту статью, то я прошу вас обратить внимание на то, как мы должны обращаться с теми людьми, с которыми мы стремимся выстроить общение.

Необходимо откликаться на все позитивное, иначе мы не выберемся из плена иллюзий. Но работа с иллюзиями разрушительна. И мы не имеем права вдаваться при обсуждении вещей в иллюзии. Мы должны осознавать: далее мы продвинемся только с помощью тех людей, которые придут к нам, не имея никаких предвзятых суждений. Только с их помощью мы продвинемся дальше. Если вы полагаете, что

вы способны, при всей вежливости обращения, изменить мнение школьного совета, то вы предаетесь жесточайшей иллюзии, вред от которой огромен. Речь идет о том, чтобы вежливо разговаривать со всеми, но при этом не тешить себя иллюзиями, что здесь вы найдете себе сторонников. В крайнем случае они не будут вам ничего запрещать. Школьный совет сформировал свое мнение, которое можно выразить такими словами: с вальдорфской школой все обстоит не так плохо. Поскольку она ведет дело согласно нашим убеждениям. Но если ваши убеждения совпадают с убеждениями школьного совета, вальдорфскую школу можно завтра же закрывать. В ее существовании нет никакой необходимости.

Вы должны освободиться от иллюзий. Критиковать необычайно легко. Не следует отказываться от критики, но, критикуя, следует направить свою критику в позитивное русло. Даже с точки зрения самого точного ясновидения добытые познания нужны для освещения всего того, что подступает к человеку извне. Если вы вчитаетесь в смысл “Истины и науки”, вы обнаружите: восприятие и то, что вырабатывает в себе человек, — в их взаимном проникновении и состоит реальность.

Все это важно в той мере, в какой касается вальдорфской школы, а школа за последнее время очень продвинулась, и хотелось бы сделать все возможное, чтобы наши дела и дальше шли успешно. Но было бы важно, чтобы наличествовало определенное взаимопонимание с центральными управляющими органами — в обычном смысле слова — всей антропософской деятельности. А это взаимопонимание не присутствует в достаточной мере, хотя важные представители Антропософского комитета сидят здесь же. Но они тотчас забывают о том, что являются антропософами, стоит только им превратиться в вальдорфских учителей. Так не годится.

В этом как раз и состоял существенный недостаток: не возникало даже мысли сделать что-нибудь для антропософов,

которые приезжают на лекции и нуждаются в определенном антропософском содержании. Возникает странное несоответствие: на меня со всех сторон насаждают с просьбами об антропософских лекциях, но, с другой стороны, не принимаются во внимание — даже не обсуждаются — конкретные просьбы существующего Общества. Причем именно теми, кто всем руководит. Они не обращают внимания на собственные желания. Все немедленно изменится, как только со стороны отдельных направлений, например педагогического, будет сделан шаг навстречу другой стороне. Это следует в будущем учитывать и обсудить сразу же после того, как мы закончим конференцию.

Х.: ...

*Д-р Штейнер:* Главное теперь — окончательно решить вопросы распределения нагрузки. Прежде всего это касается 1-го “А” и 1-го “Б”. Г-жа Гофман (*Примечание.* Она заменяла в одном из классов учителя) действительно нуждается в годовом отдыхе. Она абсолютно не может здесь работать, притом что работник она прекрасный, если у нее не будет года отдыха. Я бы предложил взять 1-й “А” класс г-же Гайдербрандт. Это соответствует и ее желанию. Я думаю, таким образом мы сможем совершенно предметно решить этот вопрос. Вопрос нагрузки должен рассматриваться как проблема всей коллегии. Поэтому я прошу здесь без обиняков высказывать все за и против. В случае г-жи Гайдербрандт нет никаких за и против. Каждый будет только рад, если она возьмет 1-й “А”.

Есть ли предложения по поводу 1-го “Б”? Я хотел бы, разумеется, попросить, чтобы высказалась вся коллегия, поскольку каждый ее член должен согласиться с назначением.

Обсуждается кандидатура г-жи Н.

*Д-р Штейнер:* Многие проблемы коренятся в том, что вы не умеете говорить. Поэтому вы никогда не достигнете

успеха. Вы должны пройти настоящий курс речи. Ваши неудачи проистекают из того, что вы делаете все так, как привыкли. Вы не умеете говорить. Когда человек в таком положении оказывается перед классом, он никогда не сможет справиться.

*Z.* высказывается по этому поводу.

*Д-р Штейнер:* Это касается многих. Г-н Z. этого не видит, поскольку он вышел из языковой среды, где речь действует вплоть до каждой фразы. Вы не должны недооценивать той меры, в какой человек должен оформлять свою речь. Если это проделывается инстинктивно, как в вашем случае, то нечего удивляться, что все удается. Г-жа Н. будет сталкиваться с проблемами до тех пор, пока она не сочтет за труд пройти настоящее языковое обучение. (*Г-ну Z.*) Ваша речь несет, а от речи зависит все. (*Г-же Н.*) Если вы пройдете настоящий курс, вы увидите, что у вас появятся другие жесты. Пока же вы производите на детей впечатление теткимещанки. В этом все и дело. Г-н Z. производит впечатление решительного человека. Почему бы не назвать вещи своими именами? В педагогике такие вещи очень много значат. Вы должны привыкнуть к тому, что здесь требуется предпринимать определенные шаги в направлении борьбы со своими мещанскими привычками.

Если вы пройдете настоящий языковой курс, вы станете меньше болеть. Во всяком случае я этому не удивлюсь. Не следует недооценивать гигиенического воздействия правильной речи. До тех пор, пока органы речи не готовы к правильному употреблению, до тех пор, пока отсутствует культура речи, возникают простуды. Мне очень не нравится такое количество простуд. Если бы люди проходили правильную речевую выучку, простуды бы мгновенно исчезли.

*Г-жа Штейнер:* Уроки правильной речи помогают избавиться от простуд, но не всегда.

*Д-р Штейнер:* Но ситуация действительно такова, что в этом направлении срочно требуется что-то предпринять. Я не имею в виду нравственность, я имею в виду эстетику.

Обсуждается вопрос, сможет ли и захочет ли г-жа Н. оставаться в вальдорфской школе. Некоторые учителя имеют претензии к ее преподаванию.

*Г-жа Н.:* Мне было бы очень важно, г-н доктор, услышать ваше мнение.

*Д-р Штейнер:* Я сказал, что думаю. Если все останется, как есть, возникнут огромные проблемы. Я прошу только учесть, что то, что случилось сегодня с А., завтра может случиться с Б. Тут есть над чем задуматься. Перспектива довольно туманна.

Ранее подразумевалось, что приглашать сюда на работу учителей должен был я. От этого не следует отступать. И дело в том, чтобы не только фактически, но и по сути, по всему ведению дел, не отступать от этого правила. Я поставлен в такое положение, что я должен буду, вероятно, поставить вопрос: а не хочет ли сама коллегия набирать учителей?

С другой стороны, сложилось так, — и наше сегодняшнее обсуждение в этом отношении ничего не изменило, — что, может быть, для вас будет лучше, если вы отправитесь в С. Я думаю, так будет лучше. Не так легко преодолеть подобные настроения. Мне это стало ясно только теперь.

Жаль. Как решать вопросы, если существует тяга к тому, чтобы все обсуждать в учительской коллегии. Завтра то же самое случится с кем-то другим. При приеме на работу учителей здесь, в вальдорфской школе, играют роль столь многочисленные обстоятельства, что их даже не всегда можно, не извратив сути, высказать. Действительно, трудно решать вопросы, когда в ответ слышишь: этот человек совершенно непригоден для работы в классе. Завтра это может случиться с кем-то еще. Так нельзя. Достаточно одного случая. Чрезвычайно печально, что мы занимаемся этим делом. Я думаю, что все это имеет свои основания. Г-жа Н., независимо от

вопроса классного руководства, не смогла завоевать симпатии большого числа коллег. Но это может случиться с каждым из вас.

Кто пережил то, что пережил в этом случае я, тот подтвердит, что такой случай может научить многому. В Вене преподавал некто Лоренц. Когда его выбрали ректором, он произнес речь о политике Аристотеля. Он был богом. Его предшественник был доцентом церковного права. За речь, произнесенную во время одного из государственных праздников, его страшно невзлюбили. Студенты сговорились выжить его. И вот нужно было выбирать ректора. Лоренц входит в аудиторию и его встречают криками “Ура!”. Он же говорит: “Уважаемые господа, ваше “Ура” меня абсолютно не интересует. После того как вы выжили человека, научная компетентность которого — каких бы политических взглядов он ни придерживался — такова, что я недостойн развязать ремень на обуви у него, меня ваше “Ура” абсолютно не интересует. Студенты закричали: “Долой Лоренца!””. Очень поучительная история.

Теперь вопрос в том, кто возьмет 1-й “Б”. Давайте оставим этот вопрос открытым.

*Штейнер еще раз разбирает вопрос распределения нагрузки на 1923/24-й учебный год. При этом возникают отдельные уточнения.*

*Д-р Штейнер (обращаясь к одному из учителей):* Вы должны взять на год отпуск. Я не могу гарантировать, что вы возьмете отпуск по болезни и через краткое время снова вернетесь в школу. Если уж болезнь столь серьезна, то я прошу вас взять отпуск на год. Вы смогли присутствовать на всей педагогической конференции, и для меня это является доказательством, что вы могли бы подождать с отпуском по болезни. Ваш уход и последующую череду недоразумений я рассматриваю как сильнейший выпад. Но после того как вы появились здесь вновь и нашли в себе силы присутствовать

на мероприятии, я не могу сказать, что с доверием буду относиться к вашей работе в школе с самого начала учебного года. Я могу только предложить, чтобы вы еще на год ушли в отпуск. Все это — совершенно невозможная история.

Мое разочарование столь велико, что я вынужден занять определенную позицию: у меня нет ни малейшей веры в то, что вы сможете успешно работать в школе. Это отнюдь не жесткое решение. Вальдорфская школа — это не игра. К этому нельзя относиться легкомысленно.

Вы видите, как мне трудно разбирать второй такой случай. Конечно, о здоровье нужно заботиться. Но кроме этого нужно иметь волю к выздоровлению. Годовой отпуск — это не жесткая мера.

Я постоянно встречаюсь с личными амбициями. Об этих вещах мне совершенно не хочется говорить; и до 1918 года мне и не нужно было говорить об этом. Но моим доверием злоупотребляли. Поэтому высказанное предложение я не считаю жестким. Ваш сегодняшний приход — чистое легкомыслие. Вам необходимо набраться сил, дабы не повторять таких легкомысленных поступков. Если вы и преподавать будете так же, то я ничего не смогу гарантировать. Вы должны были отойти от дел, а теперь вы возвращаетесь через такой смешной срок?

Все это я много раз слышал. Если человеку хочется побывать на таких мероприятиях, то он говорит, что это чрезвычайно важно. Поймите, я говорю только одно: основательно отдохните один год. Не знаю, почему это вас так задевает. Вы должны привыкнуть относиться к делам с определенной добросовестностью. Ваш долг в период выздоровления оставаться дома, а не прерывать его всякий раз, когда вы надеетесь услышать что-нибудь интересное. Вы обязаны считаться со своим здоровьем. Я все это подчеркиваю для вашей же пользы. Но год отпуска вам не повредит.

*(К учителю более старшего класса.)* Очень многие не удовлетворены вашей работой. Большая группа родителей обвиняет вас в жесткости, а также в том, что дети не понимают ваших объяснений. Меня это так обеспокоило потому, что я видел, как вы преподаете ботанику, и это было наглядно и хорошо. Трудно разобраться, поскольку мнения очень различны.

*Х.:* Я сделаю все, чтобы снять эти проблемы.

*Д-р Штейнер:* Я полагаю, что вы должны объяснять материал не настолько по-детски. Возникает ощущение, что вы представляете себе детскую душу так, как если бы она находилась на одной из низших ступеней. Вы не живете с ребенком на той ступени, на которой он уже находится. Нужно так работать с классом, чтобы ваши иллюстрации не были слишком уж наивными и детскими.

Разве в 9-м классе мы уже не отходим от принципа чистого главного урока? 8-й класс мы рассматриваем как последний класс неполной средней школы. В следующих классах учителя уже должны меняться. Теперь вопрос, получится ли это у нас. Давайте исходить из учителей.

*Д-р Штейнер во всех подробностях разбирает нагрузку учителей и распределение уроков.*

*Д-р Штейнер:* В старших классах к основному уроку должны прибавиться постоянные уроки математики. Достаточно будет двух. Когда сам учитель математики преподает на главном уроке, эти уроки на отработку можно не проводить.

*(По поводу одного нового молодого учителя.)* Скоро начнет работать г-н Х. Его надо задействовать таким образом, чтобы он не сбился на пути штутгартской системы, которая уже испортила его; им следует мудро руководить. Было бы хорошо, чтобы он мог присутствовать на уроках в те дни, когда в классе пойдет преподавание одного из реальных предметов. Во-первых, в классе будет находиться человек, кото-

рый может подсказать, во-вторых, посмотрим: может быть, он вообще сможет постоянно работать в старших классах на предметах этого направления. Он должен начать свою работу под чьим-нибудь руководством. Тогда постепенно он сможет разгрузить других учителей. Другой возможности подготовки учителей у нас не будет. Это может выйти очень удачно. От чего страдают вышеназванные реальные предметы, так это от недостаточной подготовки. Учителя просто недостаточно готовятся. Это факт. Этому можно помочь, только разгрузив их.

Поэтому я и хотел бы, чтобы здесь был Х. Кроме того, есть и еще одна причина: может быть, Х. однажды чего-нибудь достигнет. Я не вижу, чтобы атмосфера исследовательских институтов помогла ему. Она скорее испортит его. Мы не имеем права выгонять молодых людей, если у нас есть возможность пристроить их к делу. Он чем-нибудь займется. У нас есть свой взгляд. Тогда можно будет нормально распределить нагрузку по реальным предметам.

У.: ...

*Д-р Штейнер (во время обсуждения одного нового учителя гуманитарных предметов):* Ваша жена могла бы взять гуманитарные предметы в 9-м классе? До сей поры я не предлагал ей этого, поскольку думал, что она и так слишком занята детьми. После того как она вырастит детей, пусть возьмет здесь историю и литературу.

Если на нас дают абитуриентские экзамены 9-го класса, то следует все поменять. Преподавание должно стать чрезвычайно строгим. Мы должны вскорости заняться вопросом экзаменов. Учеников будут спрашивать так, чтобы провалить их.

Было бы желательно готовить к абитуриентским экзаменам только тех, кто действительно собирается их сдавать. Экзамены — это наш крест. В конце концов далеко не все

ученики пойдут их сдавать. Много ли желающих среди девочек?

Х.: В других старших классах есть ученицы, желающие заняться эвритмией.

*Д-р Штейнер:* Им не нужно сдавать выпускных экзаменов. Эвритмия как таковая, после того как эта эвритмическая школа хоть как-то встанет на ноги, потребует совершенствования; в таком виде, как она существует сегодня, она не должна остаться. Эвритмия будет совершенствоваться. Если девушка собирается танцевать балет, то ей придется семь лет по-настоящему учиться. Кроме того, нужно будет выстроить систему вспомогательных предметов. Со временем непреложным станет курс общего человековедения. Затем потребуются занятия смежными видами искусства. Эвритмическая школа нуждается еще, конечно, в развитии. Соответствующее образование будет длиться пять лет. Нужно не просто производить неотесанных эвритмисток. Эвритмистки, собирающиеся преподавать, должны быть хорошо образованы. В том числе и в области общего человековедения. Они должны прослушать лекции по литературе. Постепенно должен быть выработан настоящий учебный план.

Теперь вопрос в том, нельзя ли освободить будущих эвритмисток от тех уроков, которые они не хотят посещать. Они могут перейти в эвритмическую школу и брать уроки там.

В учебный план вальдорфской школы следует заложить разделение класса, но не по принципу “эвритмист — неэвритмист”. Нужно сделать так, чтобы те, кто отделяется, отказались от сдачи выпускных экзаменов. Те, кто собирается получить художественное образование, должны отказаться от латыни и греческого.

Вопрос о том, следует ли в 12-м классе преподавать переплетное дело и тиснение.

*Д-р Штейнер:* Было бы прекрасно, если бы можно было эти занятия продолжить.

*Конференция 24 апреля 1923 года, вторник, 16.30—19 часов*

*Д-р Штейнер:* Я полагаю, что было бы правильно решить сначала формальные вопросы, а если есть что сказать по поводу начала учебного года, то к этому можно будет перейти после разрешения всех формальностей. Вероятно, нам удастся завтра еще раз провести конференцию и обсудить начало учебного года прежде всего с духовной точки зрения. Сегодня я бы предложил разрешить различные вопросы, которые у вас возникли.

Следует обсуждение нагрузки и распределение учителей, преподающих иностранные языки.

*Д-р Штейнер:* У кого есть особые пожелания по этому поводу?

Высказанные далее пожелания приводят к новым изменениям.

*Х.:* Я хотел бы спросить, нельзя ли установить определенную последовательность прохождения материала при преподавании искусства. Я собирался завтра в 9-м классе начать с того, что как-то связано с общим учебным планом по истории и литературе. Я хотел бы показать, как искусство рождается из мифологии.

*Д-р Штейнер:* Было бы очень хорошо, если бы преподавание искусства было приведено в соответствие с преподаванием истории и литературы. Попробуйте перейти к искусству от германской мифологии, но на этом остановитесь и покажите, каким образом позже германские мифы снова возникают в художественном развитии, точнее, в его эстетической линии. Вполне можно, например, сочетать становление Дюрера с теми формами, которые существовали в германской мифологии. Речь ведь идет о пятнадцатилетних учениках. Можно доказать, что древние германцы в прежние

времена рисовали своих богов так же, как позже Дюрер рисовал свои фигуры.

Затем вы переходите к 10-му классу — учебный план должен содержать предварительную ступень 9-го класса. Итак, 10-й класс: лирика Гёте и стилистика; это можно оставить. 11-й класс: соединение музыки и поэзии — это также можно оставить.

Д-р Штейнер соглашается с тем, что учитель уже проделал в классе. Этот же учитель предлагает в 12-м классе, в связи с абитуриентскими экзаменами, “художественно пройти” немецкую литературу после 1740 года, то есть как раз то, что изучается в курсе немецкой литературы в соответствующем классе.

*Д-р Штейнер:* Тогда выпадет особый литературно-исторический курс. Мы должны, конечно, проследить за тем, чтобы ученики усвоили то, что у них может быть спрошено. И теперь, если брать новейшую историю литературы, их могут спросить обо всей проблематике Готшеда и Бодмера, да и кое о чем из того, что последовало за этим. Вы можете на уроках немецкой литературы и искусства все время двигаться рука об руку.

Но, заключая компромисс, мы не должны забывать и о своих интересах. Поэтому я предложил бы следующее: значительное число характерных литературных работ Гёте можно вывести из живописных переживаний; с другой стороны, львиная доля наследия романтиков выводится из переживаний музыкальных. Можно разработать это соприкосновение различных искусств.

Упомянута статья К. Бурдаха в “Дойчен Рундшау”: “Шиллеровская драма и рождение трагического стиля из музыки”.

*Д-р Штейнер:* Исследование Бурдаха страдает тенденциозностью. Он стремится показать, что изначальные элементарные силы как-то рождают определенные мотивы, которые он затем прослеживает. И тут начинаются искусственные конструкции. Шиллер, конечно же, не настолько зави-

сим от более ранних течений, как того хочется Бурдаху. При этом не следует проходить мимо того факта, что, начав сочинять драмы, Шиллер пускается на разного рода эксперименты, сочиняя хоровую драму, романтическую драму, воссоздавая в своем “Деметриусе” шекспировский стиль. Те детали, которые приводит Бурдах, не следует оставлять без внимания, они могут быть полезны. Но вы, вероятно, придете к иному результату, чем Бурдах, — вы, вероятно, обнаружите, что Шиллер, принадлежи он действительно к указанному течению, написал бы что-то совершенно не похожее на “Мессинскую невесту”.

Эта статья абсолютно в стиле Бурдаха; у него есть некая “идея фикс”; он хочет показать, как из нечеловеческого, “подчеловеческого” истока возникает мотив. Все подобно всему. С Бурдахом следует быть осторожным. У него есть попытка вывести миннезингеров из арабско-провансальского начала, утверждая, что все это мощное духовно-литературное направление берет свое начало из некоего импульса, корнящегося в средневековье. В этом же ряду стоит “Фауст и Моисей”, драмы Шекспира.

Х. рассказывает о своей работе в 10-м классе, о преподавании восточной истории и средневерхненемецкой литературы.

*Д-р Штейнер:* Это нужно привести в созвучие. Как бы вы ни презирали документы, мы должны исходить из того, что лежит в основе. В современном мире нет ничего такого, что можно было бы положить в основу; значит, в основу следует положить более раннее историческое описание и затем говорить о нашем взгляде на историю. Разве вы не можете положить в основу Герена? С тем же успехом можно взять Роттека; он, правда, несколько старомоден и тенденциозен. Далее было бы неплохо показать связь с художественной стилистикой. Невероятно много могут вынести для себя ученики из чтения отдельных глав из Иоганнеса Мюллера

(“Двадцать четыре тома общей истории”). В них присутствует исторический стиль, почти тацитовской природы. Все эти попытки всегда следует предпринимать, исходя из того целого, которое следует модифицировать в нашем смысле.

Если вы слишком сильно углубляетесь в геологию, вы оказываетесь перед опасностью, построив подвальные помещения, сразу же приняться за второй этаж, пропустив первый. Вам же необходимо начать как раз там, где геология проявляется в качестве исторического мотива, начать с переселения народов и зависимости от территории. Об этом я говорил в одной из публичных лекций в Штутгарте: “Народы Земли в свете духовной науки”. В классе вы не должны апеллировать к этой лекции; она читалась для пожилых, просвещенных штутгартцев. Вы должны перевести ее на детский язык. Вам следует также отказаться в будущем от рассмотрения “Химической свадьбы”.

Если вы сразу же начнете подготовку, сразу же возьметесь за литературу, тогда вы должны будете опереться на Герена, Роттека или Иоганнеса Мюллера. Конечно же, неправильно просто превращать историю в церковную историю — это следует оставить учителям религии. Учебный план я передам вам завтра.

*Х.:* Из чего исходить на уроках?

*Д-р Штейнер:* Вы сами указали на то, что собираетесь исходить из связи с территорией проживания. В качестве исходной точки возьмите климат, климатические зоны — холодная, сегодняшняя умеренная, — земные формации и на этом стройте историю. Зависимость от гор и равнин, как меняется народ, переселяясь с гор на равнину. Но все это исторически, а не географически, рассматривая определенный народ в определенный период его развития. Покажите, почему, например, греки стали греками. В качестве путеводной нити используйте Герена. Все дело в том, чтобы материал излагался правильно.

Х. (которая в 9-м классе должна начать преподавать немецкий и историю): Я бы очень желала услышать ваши указания по истории для 9-го класса. На что обратить особенное внимание?

*Д-р Штейнер:* На углубление материала.

*Прежняя классная учительница:* В 8-м классе я давала историю в образах и в биографиях. Основное внимание я уделяла истории культуры XIX столетия.

*Д-р Штейнер:* Согласно нашему учебному плану, дети в 8-м и 9-м классах должны получить представление о внутренних исторических мотивах. Они должны увидеть, что XV и XVI столетия принесли с собой расширение человеческого кругозора. Причем сразу во всех направлениях, и в географии, и в астрономии. Они должны увидеть, как это проявляется в истории. Затем, в XVII и XVIII столетиях воздействие просвещения на историческую жизнь. И в XIX столетии — взаимодействие, взаимопроникновение народов и все, что с этим связано. Можно взять факты, которые подтверждают эти точки зрения.

По поводу подготовки учителя: очень плодотворно было бы представить себе, как выглядела бы “История Тридцатилетней войны”, если бы Шиллер продолжил ее вплоть до наших дней. Для Центральной Европы хороши краткие рассмотрения Трейчке. Особенно много содержит первая глава его “Немецкой истории”.

Х. собирается в 12-м классе начать с рядов и дойти до интегрального и дифференциального исчислений.

*Д-р Штейнер:* Дифференциальное и интегральное исчисления не требуют слишком многого. Если преподавать экономично, можно поскорее перейти к интегрированию. Можно использовать ряды для пояснения. Я бы обратил главное внимание на то, чтобы дойти до приложений дифференциального и интегрального исчислений к теории кривых, к рассмотрению касательных и нормалей. Этого достаточно для выпускных экзаменов. Если ученики умеют обращаться

с уравнениями эллипса и гиперболы, это уже хорошо. Скоро появятся образцы заданий.

Д-ру Штейнеру сообщается, что встречаются и более трудные задания.

*Д-р Штейнер:* Я спрашиваю себя, а что тогда проходить в университете; проходить-то больше нечего. Тогда начинайте завтра срядов.

Вопрос о формулах в химии.

*Д-р Штейнер:* Нужно выяснить, что спрашивают на экзаменах. Трудность состоит в том, что мы должны идти на компромиссы. Мы должны подготовить учеников к экзаменам. Это ужасно.

Не ясно ли, что, применяя стереометрические формулы, по крайней мере можно делать это со смыслом. Как правило, формулы применяются вообще без всякого смысла. Процессы должны быть осознаны. Нам же предлагают действовать без смысла. Это печально, но мы обязаны считаться с ситуацией.

Завтра мы соберемся в это же время для решения вопросов по учебному плану. Теперь же я хотел бы ответить на вопросы и удовлетворить ваши пожелания.

Х. спрашивает о чтении на уроках английского языка; "Рождественские истории" Диккенса слишком сложны для восьмиклассников.

*Д-р Штейнер:* Вы можете быть уверены, что даже с детьми, почти ничего не знающими из английского языка, вам следует читать Диккенса, и тогда все то, что они должны выучить, вам легче всего будет привязать именно к Диккенсу. Расскажите, как это пойдет дальше. Может быть, удастся решить проблему, если вначале знакомить детей с содержанием, а затем брать отрывки, которые особенно подходят для чтения, в которых встречается меньше всего трудных мест. Однако трудности нужно суметь преодолеть. Это чтение подходит как раз для новичков.

*Классная учительница 8-го класса:* Е.Б. чувствует себя у меня неуютно.

Х.: Один ученик хотел бы перейти в другой класс, где дети более художественны.

*Д-р Штейнер:* Можно поменять их.

Преподавание религии: трудности с расписанием и слишком большие классы.

*Д-р Штейнер:* Что-то менять по сравнению с прошлым годом нет возможности. Нужно решить эти проблемы на уровне расписания. Я не могу поверить, что задача неразрешима. Больше пятидесяти учеников на уроке религии быть не должно.

По поводу глухонемого ученика из вспомогательного класса.

*Д-р Штейнер:* Ребенок не глухонемой — она слышит и может освоить речь. Но очень слабы и инертны органы. Нужно пробовать. Нужно очень медленно говорить, потом просить повторить, сначала медленно, потом все ускоряя темп, так, чтобы она постепенно училась понимать все быстрее и быстрее. Нужно делать с ней упражнение, когда вы говорите громко, а она повторяет тихо, и наоборот. Вы — быстро, она — медленно. Если возможно, используйте ряды слов, имеющих некоторую связь, произносите эти ряды в прямой и обратной последовательности. Это действует на центр мышления и речи. Затем я бы делал с ней лечебно-эвритмические упражнения, действующие на голову, причем ежедневно, пусть и очень коротко.

*(Школьному врачу.)* Кроме того, давайте ей эдельвейс в 6-й потенции; это хорошее средство для соединения слуховых нервов и слухового центра. Он действует очень сильно, действует даже в тех случаях, когда органы склеротизированы. Здесь все дело в цветках. Вы обнаружите, что вся закономерность цветка очень похожа на закономерность процессов, формирующих органы слуха. Мы применяем это средство уже десять лет. Так что вперед!

Х. спрашивает про оформление помещения для служб.

*Д-р Штейнер:* Это помещение пока может остаться в прежнем виде.

*Д-р Штейнер:* Основная проблема состоит в том, что в этом последнем классе мы вынуждены по сути предавать вальдорфский принцип, мы вынуждены в основу работы в этом классе класть учебный план, не основанный на вальдорфских принципах. Мы должны прямо сказать себе: в этот последний год мы занимаемся всеми теми предметами, которые существуют на старшей ступени сегодняшней школы, причем занимаемся ими так, как ими привыкли заниматься всюду; и я с ужасом думаю о втором полугодии, когда мы должны будем убрать все, кроме экзаменационных предметов, и заниматься только ими. По-другому невозможно подготовить школьников к экзаменам. Это очень печально, и после долгих размышлений я считаю излишним слишком долго говорить об учебном плане. Виною тому — химическая технология и т.д.

Было бы желательно, чтобы именно в этом возрасте — что-то около восемнадцати лет — ученики получили законченное понимание историко-художественного и начали воспринимать духовное, без всякой антропософской догматики, в литературе, искусстве и истории. Причем не только в содержании, но и в стиле, характере рассмотрения; нужно достичь здесь того, чего я стремился достичь в общении с рабочими на строительстве Гетеанума, которым я пытался объяснить, например, что такой остров, как Британия, на самом деле плавает в море и удерживается внешними звездными силами. На самом деле он плавает, а не крепится ко дну — и удерживается внешними силами. В целом, принципиально, континентальное строение и формирование островов осуществляется космическими силами. Это касается вообще формирования всякой суши. Все это — воздействие космоса, воздействие мира звезд. Земля — это вообще отраже-

ние космоса, а не продукт внутренних сил. Но от этих рассмотрений мы вынуждены отказаться. Отказаться по той причине, что школьники на экзаменах будут вынуждены пересказывать их экзаменующим профессорам — и начнется скандал. Но на самом деле до таких рассмотрений в географии следовало бы дойти.

В физике и химии следовало бы дойти до того, чтобы увидеть во всей системе физики и во всей системе химии единый организм, некое единство, а не хаотический агрегат, с которым мы сталкиваемся в современной науке. Двенадцатый класс — это своего рода итог, который нужно подводить по всем предметам. Мы должны ответить на такие, например, вопросы: “Почему есть только пять правильных многогранников?” Это тема минералогии и кристаллографии.

В области искусства мы продолжаем обучение музыке, скульптуре и живописи. Это никогда не может быть завершено.

Все это мы, однако, не можем осуществить. Мы можем только ввести, один час в неделю в качестве нового предмета, преподавание химической технологии и далее просто следить за тем, чтобы подготовить учеников к ответам на экзаменационные вопросы. По сути это ужасно, но мы не можем уйти от этого. Зато мы тем более внимательно должны следить за тем, чтобы до четырнадцати лет точно следовать нашему учебному плану. Поэтому я бы очень попросил обратить в этом году особенное внимание на то, до чего иногда не доходили руки. Учебный план следует выполнять четко.

Я сказал вам это, чтобы вы знали, как следует рассуждать в смысле вальдорфских принципов, имея дело с восемнадцатилетними молодыми людьми. Восемнадцатилетних юношей и девушек следует подвести к живому пониманию

исторических эпох и “омоложения” человечества; это будет очень сильно влиять на человечество. В древнейшие эпохи люди ощущали душевное развитие вплоть до шестидесяти лет. Когда произошла Мистерия Голгофы, возраст человечества как раз совпал с тридцатью тремя годами, тогда как сегодня мы по сути доходим только до двадцати семи. Это общее течение должен осознать молодой человек, прежде чем он начнет то или иное специальное обучение в университете. Согласно вальдорфскому учебному плану, это относится к общешкольному обучению. И такое общешкольное обучение должно оказать огромное благотворное воздействие на душевный строй людей.

Ситуация такова: если придерживаться в 12-м классе таких учебных целей, которые позволили бы ученикам поступать в высшие учебные заведения, то с общим образованием нужно закончить. Сегодняшняя учебная цель происходит из следующих соображений: в настоящий момент вы можете представлять антропософию в мире таким образом, что люди со здоровым ощущением — людей со здоровым рассудком сегодня нет — могут эту антропософию воспринять, воспринять ее чувством. Но сегодня не особенно расположенному к этому человеку с гимназическим образованием просто невозможно постичь определенные антропософские истины. Возможности понимания определенных вещей сегодня просто отсутствуют.

Выстроенная химия Колиско непредставима для современного химика. Способности понимания для таких вещей вы можете заложить до восемнадцати, девятнадцати лет, до конца лунного цикла. После восемнадцати, девятнадцати лет повторяется лунная конstellация. Это тот промежуток, вплоть до которого закладываются определенные представления.

По сравнению с сегодняшним человечеством вы все немного сумасшедшие. Из-за того, что все вы в той или иной

мере выпали из системы современного образования, — одни в большей, другие в меньшей степени, — вы видите современному человечеству не совсем нормальными. Так называемый нормальный современный человек не способен понять определенные вещи. Химик, получивший современное образование, не может понять химию Колиско. У него просто отсутствуют необходимые понятия. Наша цель состоит в том, чтобы наши ученики смогли понять это. И мы не сможем достичь этой цели, если будем вынуждены работать над разрушением мозга, как это повсеместно принято в школьной системе. Душу разрушить нельзя, душа восстановится до следующего воплощения, хотя, если дело пойдет и дальше в том же духе, если все это будет продолжаться и в следующем воплощении, то человечество просто дегенерирует. Итак, этой цели мы не сможем достичь. Невозможно.

Даже такие люди, как Герман Гримм, могли сохранять свой мир, только решительно отклоняя некоторые понятия. Он проходил мимо некоторых вещей. Но он был из последних. Вместе с теми, которые в девяностых годах прошлого столетия были уже очень пожилыми людьми, — вместе с ними эта способность умерла.

Особенно тяжело современной молодежи. Эта современная молодежь, как показывает наше юношеское молодежное антропософское движение, вообще имеет сильную тенденцию отклонять всякие идеи, не думать об идеях. В результате она дичает, если только не принимает антропософии. Если же это академическая молодежь, прошедшая через гимназическое образование, то ее положение особенно трагично. Мы можем даже больше сделать для тех ребят, которые после четырнадцати лет идут в практическую жизнь.

Например, нет никакой возможности развить учение о пространстве так, как об этом говорилось в последнем дорнахском курсе для учителей, учение о трех измерениях: верх —

низ, право — лево, вперед — назад. Эти вещи могли бы способствовать — чуть-чуть, но способствовать — распространению антропософских истин. Но для таких вещей сегодня не найти слушателей, хотя такие слушатели должны бы были быть. Видите ли, воля и все, что имеет волевой характер, действует в земной сфере трехмерно. Все, что имеет характер чувства, действует не трех, а двухмерно, и, таким образом, переходя от воли к чувству, мы всегда принуждены проектировать третье измерение не на плоскость, а на некое направление на плоскости, направление, соответствующее направлению “вперед — назад”. Мышление же вводит нас в одномерность, а “я” — в нуль-мерность. В результате все становится прозрачно. Но я спрашиваю вас, как сегодня можно говорить обо всем этом публично, хотя это — элементарно. Говорить об этом публично нет никакой возможности. Нет такой публики.

А как бы хорошо наряду с обычными видами перспективы — ортогональной, наклонной и центральной проекцией — иметь проекцию трех измерений в два измерения, двух измерений — в одно, одного — в ноль, в результате чего точка стала бы невероятно дифференцированным объектом.

Все эти вещи я говорю вам по той причине, чтобы вы видели, как должно будет обстоять дело в будущем и как нужно будет организовывать школу, чтобы получать на выходе образованных людей. Сегодня так называемые образованные люди в высшей степени необразованны, просто постольку, поскольку некоторые вещи ученики должны выучивать определенным образом, тогда как следовало бы учить эти вещи по-другому. И я думаю, что в младших классах нужно делать все возможное в этом направлении, тогда как в старших классах мы вынуждены изменить нашим принципам. В существенном!

Даже И. В. сказала мне, что она будет сдавать экзамены, если увидит, что сможет это сделать. Я ответил, что это

имеет смысл, только если она точно знает, что сдаст. Если она провалится, то для школы это будет не слишком благоприятно.

Если нам удастся добиться конвертируемости наших характеристик, то ученики, обученные по нашему учебному плану, смогут неплохо обучаться в университете. Специальное обучение можно успешно получать и с химией по Колиско; конечно, первоначальный шок от формул будет силен, но это можно наверстать. Гораздо важнее понимание внутренней структуры веществ и соединений. Вот то, что я хотел сказать. Эти вещи я хотел отметить. Я разрабатывал учебный план, но для 12-го класса он не имеет смысла.

Нужно преподавать, пока есть возможность, все практические предметы. Через некоторое время необходимость этого почувствуют. Чтобы у детей возникла уверенность, я провел бы опрос. У меня возникло чувство, что если их плохо спрашивать, то они ощущают вопрос как непривычный.

*Х:* Нельзя ли делить класс?

*Д-р Штейнер:* Тогда, начиная с четырнадцати лет, нужно иметь двойные классы. На это у нас нет достаточного количества учителей. Не хватает средств. Меня интересует баланс. Чтобы решать такие вопросы, нужно держать баланс в голове.

Обсуждается баланс.

*Д-р Штейнер:* Да, но важно не просто иметь баланс, важно иметь всегда в кассе необходимые средства. Дело пойдет, только нужно что-то для этого делать.

Иначе невозможно развивать некоторые весьма желательные начинания. Такое деление, как вы предлагаете, мы не можем себе позволить.

Достижение наших целей в отношении старшей школы придется отложить еще надолго. Можно было бы кое-что сделать через Культурный совет, почивший через пару недель

после своего основания глубоким сном. Желаемого можно было бы достичь, вызвав к жизни то состояние, в котором находилось какое-то время назад большинство частных реальных школ и гимназий в Австрии. Существовало множество церковных гимназий, имевших право выдавать свидетельства общепринятого образца; таким правом обладали и реальные школы. Я думаю, что в Германии такого не было. Наше устремление должно состоять в том, чтобы, даже при присланном государственном экзаменаторе, экзаменовать могли сами учителя. Государственный экзаменатор может, конечно, страшно испортить жизнь. Но в конце концов государственный комиссар не будет иметь решающего влияния на оценки, если экзамены будут приниматься здесь, нашими учителями вальдорфской школы.

*Х.:* Я думаю, целесообразно с самого начала переговорить с теми абитуриентами, кто не сможет сдать экзамен.

*Д-р Штейнер:* Здесь дело вот в чем. Если более чем треть учеников в классе не достигнет учебных целей, вина будет возложена на учителя. Если менее трети — виноваты сами ученики. Но если учебных целей не достигает более чем одна треть школьников, то вина ложится на учителей. Известно ли вам это?

Как правило, ученик с хорошими свидетельствами не проваливается. Мы же находимся в такой ситуации, что на это вряд ли будут обращать внимание.

Следующий момент: нельзя ли вообще отказаться от столь непедagogично составленных справочных руководств для учеников. Учитель может подготовить все необходимое сам. Большинство руководств является простым экстрактом соответствующих научных трудов. Из научных руководств берутся отрывки текстов, оттуда же переписываются задачи. Это может сильно повредить ученикам. Нужно отказаться от таких руководств. Можно воспользоваться справочниками

Любзена, составленными с учетом всех требований педагогики, подпорчены разве что последние издания. Насколько замечательно с педагогической точки зрения руководство по исчислению бесконечно малых. А аналитическая геометрия просто замечательна. Прекрасен учебник по алгебре, по анализу. Там собраны отличные задачи, методы решения выверены совершенно точно.

*Х.:* Следует ли отказаться от учебников даже перед экзаменами?

*Д-р Штейнер:* Что касается переводов, то здесь дела обстоят необязательно так уж плохо. Но, например, отрывки из немецкой литературы брать из распространенных пособий не следует, поскольку там полно безвкусицы. Мы должны, наверное, стремиться к тому, чтобы письменно фиксировать прохождение учебного материала, сделав свои разработки доступными другим учителям, работающим после нас. По крайней мере будет что прочесть. Довольно многие ведь владеют машинописью. Так почему бы не подготовить тексты для чтения? Бюро битком набито. Я не пойму, что они там делают.

*Х.:* Ученики старшего класса хотели бы иметь на урок больше французского.

*Д-р Штейнер:* Я за то, чтобы сделать все возможное. Прямо скандал, что ученики 12-го класса не могут получить начальных сведений по архитектуре. Если все помогут, то решение проблемы с языками будет найдено.

*Х.:* Один из учителей спрашивает о чтении на уроках английского языка в 12-м классе, о "Почитании героев" Карлейля, об английском журнале "Атенеум".

*Д-р Штейнер:* "Атенеум" хорошо редактируется. Не стоит давать его ученикам, следует выбирать отдельные статьи. Материалами из этого журнала можно воспользоваться и для уроков в 11-м классе. Такого хорошо отредактированного журнала у нас в Германии больше нет. Это старый журнал, по преимуществу гуманистический. Немецким под-

ражанием, ужасно педантичным подражанием были “Страницы литературных бесед”. Дурным подражанием был и “Центральный литературный журнал” Царнка.

*Х.:* Много работы с Тацитом и Горацием. Нужно ли брать еще и Саллюстия?

*Д-р Штейнер:* Саллюстия и Тацита. Я думаю, “Германии” достаточно. Можно прочесть большой кусок из “Германии” и затем устроить экзамен.

Вопрос о преподавании музыки в 12-м классе.

*Д-р Штейнер:* Понимание стиля как такового, осознание того, чем Бах отличается от всех остальных, — вот основные темы 12-го класса. Вы можете пострадать, только если мы к Рождеству увидим, что так не пойдет, что нужно упразднить всякое преподавание искусства. Это возможно. Для посторонних людей все это — ненужные развлечения.

Вопрос о преподавании религии в 12-м классе.

*Д-р Штейнер:* Следовало бы взять историю религии. Можно было бы дать обзор религиозного развития человечества. Начиная с этнографических религий, народных религий и затем переходя к религиям универсальным.

Начинайте с этнографических религий, где религия еще полностью зависима от племени. Египетские религии местных богов. В Греции местные боги повсюду. Нужно изучать их постепенно. Вначале вы сталкиваетесь с религиями, где культ жестко привязан к месту, к священному месту. Затем с религиями, в которых место святилища занимает палатка кочевников, в которых священнодействие становится подвижным; так возникают народные религии. И затем универсальные религии — буддизм и христианство. Другие религии невозможно называть универсальными.

Для 9-го класса Деяния святых апостолов, Луки, нисхождение Святого Духа.

Вопрос об апокрифах.

*Д-р Штейнер:* Дети для рассмотрения апокрифов еще слишком незрелы. Апокрифы содержат много такого, что

правильнее содержания самих Евангелий. Мы можем всегда дополнить апокрифами основной текст. Но при этом возникают серьезные конфликты. Дети, получая в руки Евангелие, должны изучать все четыре текста. Трудно объяснить, из-за чего возникают противоречия. Если же они получают в руки еще и апокрифы, всякая согласованность исчезает. Я взял бы Деяния апостолов.

Вопрос по поводу преподавания религии в 10-м классе.

*Д-р Штейнер:* Евангелие от Иоанна открывает множество путей. Можно взять на выбор Марка или Августина; выбрать из “Конфессий” то место, где он больше говорит о религиозном.

Вопрос о том, следует ли давать в 12-м классе ботанику и зоологию.

*Д-р Штейнер:* Дисциплина возникает, когда есть принятые оценки. В 5-м классе есть зоология. Позже — человек. Если бы не эти экзамены, я бы предложил за три недели преподать ученикам замечательный курс зоологии. Три недели — это восемнадцать утренних уроков, а у нас двенадцать групп животных. В 12-м классе зоология должна ограничиться систематикой. Ботаника также.

Учение о костях известно, поскольку вы занимались антропологией. Существенно, чтобы ученики получили своего рода обзор систематики животных.

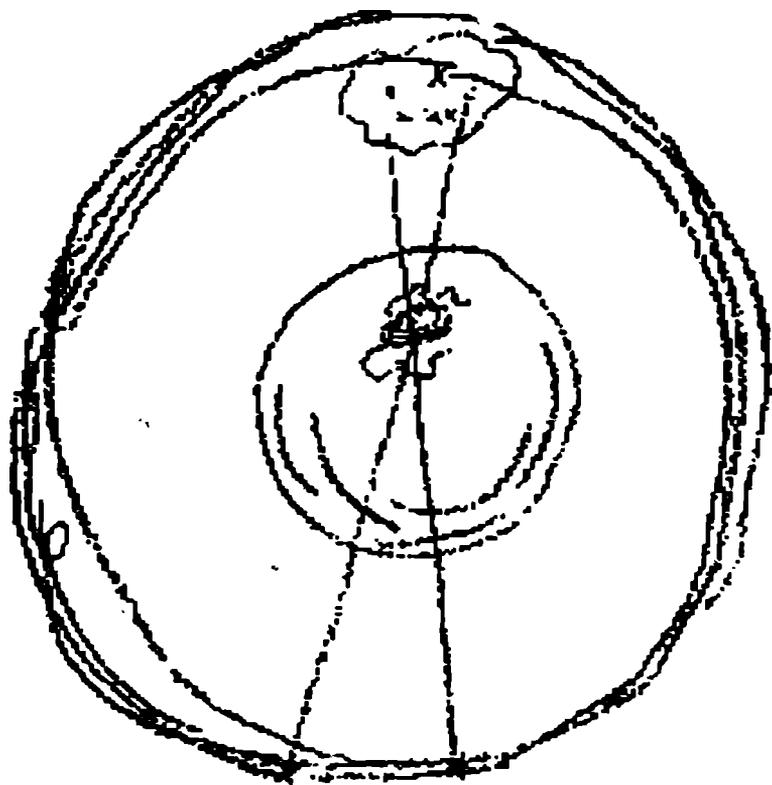
Можно начать с монер, затем рассмотреть кишечнополостных и закончить позвоночными. Всего получится двенадцать групп, если рассматривать всех позвоночных в качестве одной группы.

Еще раз поднимается вопрос о миграции континентов.

*Д-р Штейнер:* Как правило, не задумываются над тем, как выглядит все вокруг при приближении к центру Земли. Очень быстро вы попадаете в жидкие слои, неважно, что это — вода или что-то другое. Так что, даже исходя из общепринятых представлений, континенты плывут. Теперь возникает воп-

рос, почему они не натываются друг на друга, почему они остаются на постоянном расстоянии друг от друга. Почему они не сталкиваются, почему, например, канал сохраняет свою ширину? Внутреннее строение Земли не дает этому никакого объяснения. Объяснение следует искать вовне. Плавание континентов определяется звездами.

Задается ряд уточняющих вопросов. Рудольф Штейнер, воспользовавшись тетрадью одного из учителей, делает следующий набросок и дает дальнейшие разъяснения:



*Д-р Штейнер:* Интересна следующая противоположность. Континенты плывут, они не стоят. Континенты направляются извне, звездными конstellляциями. Когда эти конstellляции меняются, меняют свое положение и континенты. Во

время древнего теллурийского периода и Атлантиды в это отношение между констелляциями неподвижных звезд и конфигурацией земной поверхности были вписаны знаки зодиака. Континенты удерживаются периферией; большая небесная сфера удерживает части Земли. Луна, напротив, удерживается около Земли динамически, как на резинке.

Задается вопрос о заданиях по живописи для четырнадцати-пятнадцатилетних учеников.

*Д-р Штейнер:* В живописи следует заниматься природными настроениями. Ученики профессиональной школы в Дорнахе показали по живописи блестящие результаты. Я дал им в качестве задания восход и закат солнца. Некоторые показали прекрасные живописные различия. Ученики должны познакомиться с этими различиями и уметь их изображать. Можно заниматься и другими вещами, например настроением дождя в лесу. Затем они должны будут познакомиться и с отличиями между живописью и скульптурой.

В младших классах следует обратить внимание на то, чтобы в те минуты, когда все средства оказываются исчерпанными, когда учителю не удается удерживать дисциплину, он не прибегал к посторонним средствам, а начинал сразу же рассказывать сказки, дабы успокоить класс.

Я надеюсь завтра с утра появиться в школе.

*Конференция 3 мая 1923 года, среда, 21 час.*

*Д-р Штейнер:* Мы собираемся разрешить сегодня все необходимые вопросы. На длительные обсуждения времени нет. Давайте рассмотрим ваши идеи и пожелания, но рассмотрим со всех сторон. Я не хотел бы, чтобы у кого-то на душе остались заботы, которыми он не смог бы поделиться.

Предлагается деление на чисто вальдорфскую школу и старшую реальную школу. Родители должны будут принять решение.

*Д-р Штейнер:* Результатом будет проведение в жизнь некоего школьного принципа, а затем массированное давле-

ние на детей. Я полагаю, что, действуя так, как это необходимо для такого деления школы, мы будем действовать, исходя из недостаточного понимания вальдорфской идеи. Я полагаю, что понимание вальдорфской идеи не означает ни приспособления, ни слепого и жесткого следования определенной линии, что в результате все равно приведет только к половинчатым решениям. Понимание вальдорфской идеи — это умение показать, насколько невозможно в наших условиях осуществление разумного школьного строительства. Я ни в коем случае не считаю нужным решать возникающие проблемы, если они возникают, какими-то нелегальными и скрытыми методами. Я за то, чтобы ясно показать людям: вот, такова ситуация. Вы ничего не достигнете, если не организуете мощной агитации за вальдорфскую школу. Я не думаю, что всякого рода подпольными мерами можно достичь чего-то значительного.

И еще одно соображение я хотел бы высказать: если мы становимся на ту точку зрения, о которой вы говорили, то нам придется осуществлять идею вальдорфской школы гораздо более широко и полно, чем это происходило прежде. Мы не должны предаваться здесь иллюзиям: наши ученики действительно знают слишком мало, чтобы мы могли утверждать, что вальдорфская школа до восемнадцатилетнего возраста дает все необходимое. Они знают слишком мало. Пока нам не удавалось привести значительное число учеников к овладению нашими учебными целями. А это ведь то требование, которое ставят перед нами внешний мир и родители и которому мы должны соответствовать, если мы, с другой стороны, претендуем на такие вещи, как, например, все заявленное вами. Можно показать с помощью тех или иных средств, что в отношении определенных вещей учебные цели вальдорфской школы не достигнуты. А они должны быть достигнуты. И мы должны обратить на это внимание.

Я полагаю, что мы пока не в том положении, судя по нашим успехам, чтобы особенно лезть на постамент. Не правда ли, сдача экзаменов доставляет нам неприятности в той мере, в какой мы вынуждены предполагать, что агрессивно настроенная экзаменационная комиссия может просто провалить весь наш класс. И мы почти ничего не можем с этим сделать. Для того чтобы только осуществить идею вальдорфской школы, мы должны были бы перекроить все учебные программы последних четырех классов, и не только по искусству, но и, например, по греческому и латыни. Мы пошли на тот способ преподавания греческого и латыни, который принят у нас сегодня, только исходя из необходимости сдавать выпускные экзамены. И это подразумевалось и оговаривалось постоянно. Всегда мы задумывались и над тем, как нужно построить преподавание, чтобы ученики смогли сдать экзамены. Я и думать не мог, что можно поступить как-то иначе и не пойти на этот компромисс — но при этом всюду подчеркивая, что мы вынуждены были пойти на этот компромисс, и тем самым показывая, что для реализации идеи вальдорфской школы кроме воли ее руководителя должно быть привнесено и еще кое-что. То, что вы предлагаете, решает только один вопрос: где будет осуществляться давление — здесь, в школе, или за ее пределами. Если мы сами создадим подобное давление, это будет всего-навсего смешно; если же мы предоставим учеников некоему внешнему давлению, то это будет уже трагично. Это приведет к слишком уж значительному переосмыслению вальдорфской идеи. Результат может быть только один: идея вальдорфской школы будет все более восприниматься в качестве каприза. Родители скажут: “Они и сами прекрасно знают, что не могут довести детей до необходимого уровня, и поэтому апеллируют к внешним факторам”.

Х.: Что нужно теперь совершенно конкретно сделать для 12-го класса?

**Д-р Штейнер:** Мы должны работать с чиновниками в духе решений последней конференции. Это все, что может быть, а также и не может быть сделано. Кроме того, когда придет срок, мы можем заявить наших учеников на экзамены.

**Х.:** Наше внимание обратили на то, как еще можно учесть пожелания и идеи министерства.

**Д-р Штейнер:** Это пожалуйста. Но это можно и опустить. Нужно только взять учебные программы и экзаменационные вопросы.

**Х.:** Это облегчит сдачу экзаменов.

**Д-р Штейнер:** Это внешнее. И делается для того, чтобы наш самый старший класс направлять прямо из министерства. Эта мера скорее для удобства той стороны, чем для нашего собственного удобства. Принципиальный вопрос, готовы ли и склонны ли мы сами подготовить учеников к экзаменам. И если мы этого не сделаем, то, как следствие, мы должны будем в конце концов закрыть четыре старших класса. И наши родители перестанут посылать к нам детей. Пока об этом никто не заявлял. Но это потому, что родители с принципом вальдорфской школы однозначно связывают возможность для своих детей сдать экзамены так же, как и в любом другом месте, за тем только исключением, что в вальдорфской школе это должно происходить в 10 раз легче. Не следует по этому поводу предаваться никаким иллюзиям. Поэтому я не вижу другой возможности, как только пойти на этот компромисс.

**Д-р Штейнер** дает примеры для экзаменационных задач.

**Д-р Штейнер:** Совсем не так уж трудно подготовить учеников к тому, чтобы они умели то же самое, что могут делать все остальные. Нам нужно только изменить вальдорфскому принципу и ввести другие предметы.

Я дважды сделал попытку объяснить необходимость компромисса. Первый раз в дорнахском курсе перед швей-

царскими и чешскими учителями, а второй раз, когда я читал лекцию в Урании в Праге. Там собралось множество народа, который совершенно не хотел расходиться. Мы собрались во втором зале. И я прочел еще одну лекцию об идее вальдорфской педагогики и снова подчеркнул необходимость этого компромисса. И снова люди поняли, что требуется посмотреть на вещи с какой-то совершенно новой точки зрения. В целом можно добиться понимания того, что мы должны пойти на компромисс.

Но это понимание должно быть более горячим. И к этому мы никогда не придем всякими закулисными мерами; к этому мы придем, только твердо отстаивая нашу принципиальную позицию и говоря, что мы идем на компромисс там, где это требуется, чтобы довести все дело до абсурда.

*Х.:* Во всех остальных школах принято, что за довольно длительный срок принимается решение о допуске учеников к экзаменам. Мы также должны сказать ученикам еще до наступления больших каникул, допущены они или нет.

*Д-р Штейнер:* Да, но мы не можем пойти на это, не гарантировав неудачникам возможность повторной сдачи. И на следующий год нам придется пойти на то же самое одолжение. Так нельзя.

*Х.:* Если мы допустим к экзаменам всех, есть риск, что 60 процентов провалится.

*Д-р Штейнер:* Им мы, с нашей стороны, должны дать плохое свидетельство, плохую годовичную характеристику. Тогда и чиновники не будут с ними разговаривать. Отказ со стороны педагогической коллегии не имеет никакой юридической силы. Мы не можем заявлять учеников на экзамен. С юридической точки зрения только сами ученики могут заявлять себя. Мы не можем никого удерживать от сдачи экзаменов. Если заявят себя те, кого мы считаем неспособными, то мы должны обезопасить себя соответствующими свидетельствами. Мы только можем сослаться на характеристику. Это

единственная позиция, которую мы можем теоретически занять. Мы не можем никому из наших учеников запретить пойти сдавать. Это исключено. Заявить себя на экзамен может каждый выпускник. Вероятно, комиссия потребует, чтобы он показал, что удовлетворяет необходимым требованиям. В наших характеристиках должен быть зафиксирован факт несоответствия. Чем позже мы будем спрашивать у родителей, хочет ли их ребенок сдавать экзамены, тем скорее мы сможем им отсоветовать.

Итак, мы не можем решать как-то иначе, чем в прошлый раз. Но мы должны по возможности защитить вальдорфский принцип; тут что-то следует предпринять. Но, естественно, ситуация имеет и еще одну сторону: во многих предметах, которые мы изучаем, а другие не изучают, наши ученики продвинулись, по нашим понятиям, недостаточно далеко вперед. Мы должны попытаться найти правильный баланс между тем, что мы сами хотим сообщить классу, и соучастием школьников. А они далеко не всегда в достаточной мере участвуют в уроке. Имеет место ситуация, когда в старших классах ученики могут присутствовать на уроке и весь урок спать. Есть ученики, которые после звонка о конце урока не имеют ни малейшего представления о том, что за тема была на уроке. И это было еще в то время, когда мы и не заикались о выпускных экзаменах.

Мы определили методику работы в старшем классе. Философской пропедевтикой можно заняться в последние полгода, чтобы ученики познакомились с научным языком. Лучше, если ученики подготовятся к сдаче уже в первые полгода. Обычно они должны быть готовы уже к концу первого семестра.

Вопрос о профессиональной школе в рамках вальдорфской школы.

*Д-р Штейнер:* Те, кто покидает школу в четырнадцать лет, должны потом еще учиться в профессиональной шко-

ле. Можно решить этот вопрос только в том случае, если добиться признания собственной профессиональной школы. Но обычная профессиональная школа противоречит характеру единой школы. Тот факт, что мы сочетаем учебный план с развитием человека, не имеет никакого значения. Разумеется, мы можем затеять революцию. Но это будет началом конца. Тогда немедленно выяснится, что во всех классах, начиная с пятого, мы должны подчиняться вышестоящим образовательным инстанциям. Мы существуем только благодаря небольшому зазору в вюртембергском законодательстве, позволяющему учреждать школы без аттестованных государством учителей. Мы не смогли бы уцепиться за это, если бы захотели учредить профессиональную школу. Тогда власти потребовали бы от нас аттестованных учителей. Мы живем благодаря вышеупомянутому зазору, который появился до “освобождения” Германии, еще при старом режиме. Сегодня уже снова нет возможности создать вальдорфскую школу. Сегодня нас терпят, поскольку стесняются своей нетерпимости. Но все сегодняшние новые школы — это по сути сплошная чепуха. Они должны иметь проэкзаменованных учителей. При нынешних условиях второй такой вальдорфской школы никто нам не позволит.

**Х.:** Нельзя ли развить систему наших курсов повышения квалификации? В этом году уходит гораздо больше четырнадцатилетних учеников.

**Д-р Штейнер:** Из рукава этого не вытрясти. Простых идей недостаточно — нужны силы. Я вообще не знаю, сумеем ли мы продолжить эти курсы, не привлекая новых педагогов.

**Х.:** В классах много слабых детей.

**Д-р Штейнер:** Мы запросто можем с самого начала не принимать учеников, сулящих одни проблемы. С самого начала заявлять: мы с вами не достигнем учебных целей; так не пойдет. Мы прекрасным образом можем исключить уче-

ников, по поводу которых подозреваем, что они не достигнут учебных целей. Мы должны быть осторожнее при приеме.

Другой вопрос — иностранные языки. Здесь мы так себя вести не можем. Иначе мы можем лишиться четырех младших классов. Мы ведь должны иметь возможность принимать детей в 5-й класс. Вероятно, было бы идеально развить независимую линию иностранных языков, с тем чтобы можно было отправлять таких учеников к малышам. Мы должны создать такую систему, чтобы эти ученики и далее учились вместе с более младшими классами. Дети просто должны идти в более младшие классы! Каждый ребенок где-то может учиться. Может быть, мы можем организовать курсы для начинающих.

В первые три недели что-то сказать по этому поводу невозможно. Нужно в позитивном смысле проэкзаменовать детей. Нужно спросить у ребенка: “Что ты знаешь?”, чтобы выяснить, что он умеет. Все время стремиться понять, что ребенок умеет. Просто ставить вопросы не годится. Нужно обладать желанием понять, что ребенок умеет, а не что он не умеет.

Вопрос о лечебной эвритмии.

*Д-р Штейнер:* Нужно придерживаться принципа, чтобы в результате не страдал главный урок, то есть ставить эти занятия куда-то еще.

Вопрос об ученике, у которого часто случаются значительные колебания температуры.

*Д-р Штейнер:* Ему не хватает живости. Вы должны оторвать его от матери. Вопрос следует обсудить на коллегии. Это непредсказуемая дама, в душевном отношении ее температура постоянно колеблется от 34 до 39 градусов. А он подражает этому физически. И всегда был таков. Его матери, которая устраивает скандалы по поводу и без повода, я как-то сказал: “Лучше бы ему держаться подальше от вас”.

Он — очень чувствительный ребенок. Нельзя представить себе менее рациональных условий для воспитания, чем те, что имеют место в этом доме. Абсолютно невозможная ситуация. Мы бессильны, поскольку нет никаких других средств, как только освободить мальчика от матери. Такие вещи нужно рассматривать как карму. Мальчик никогда не учился в нормальной школе. Он всегда обучался через пень колоду. Дело в карме.

Вопрос о практикантах и посещениях уроков.

*Д-р Штейнер:* В целом нужно ограничить посещения рамками самого необходимого. В определенных случаях можно делать исключения. Мы должны приучить себя задавать людям вопрос, какую цель они при этом преследуют. Уважения к нам в результате только прибавится.

Самое лучшее — это напечатать формуляр, в котором значится, что мы будем рассматривать заявления, только если визиты имеют четко мотивированные цели.

*Х.:* Я прошел с учениками ранний и поздний каменный век и затем бронзовый век.

*Д-р Штейнер:* Нет необходимости проводить здесь аналогии. Очень хорошо, что вы сделали такое введение. Культурные эпохи — это развитие души.

*Х.:* Как нужно изучать историю в 12-м классе?

*Д-р Штейнер:* Обзор всех этапов, чтобы дамы и господа что-то усвоили.

*Х.:* Наибольшие пробелы в хронологии.

*Д-р Штейнер:* Прежние истории ограничивались необходимым. Ротекк составил синхронные таблицы.

Дети не слишком продвинулись в гимнастике, на порядочном уровне — максимум двое. Они должны учиться напрягать свои мускулы. Нужно их усовестить. Слишком долго не было физкультуры. Что-то они умеют. Нет никакого другого средства, как только все время убеждать их. Говорить с ними по отдельности.

Тема для сочинения по литературе: “Верблюд как связующее звено между ландшафтом и человеческой деятельностью”.

*Конференция 25 мая 1923 года, пятница, 20.30*

*Д-р Штейнер:* Только что начался год. Посмотрим, как идут дела в этом, видимо, очень значимом для школы году. Что вы хотите сказать?

✓ Вопрос о выборе или подготовке учебника по истории для 12-го класса.

*Д-р Штейнер:* Ситуация такова, что дети должны все же что-то знать. Преподавание истории в старших классах — это по большей части повторение. И у нас тоже. Нет ли возможности с помощью конспектов донести учебный материал до детей настолько, чтобы учебники стали излишними?

Видите ли, чрезвычайно важно развить методику экономного преподавания. Я сам с огромной радостью вспоминаю, что у нас на протяжении всей учебы в школе не было никакого учебника геометрии. Самое существенное надиктовывалось учителем. Такая самостоятельно составленная тетрадь — это нечто чрезвычайно важное. И ученик склонен хорошо знать, что там внутри. Естественно, если бы было нужно учить все, что необходимо ученикам, то такой способ не прошел бы. Но если работать плодотворно, то возможно концентрировать то, что ученики должны знать. Экзаменационный материал по истории может быть представлен на пятидесяти — шестидесяти страницах. Очевидно, что никто, каким бы специалистом он ни был, не может помнить все, что содержится, например, в учебнике Плоца. Давать детям в руки такую книгу — это чистая иллюзия. Материал можно сконцентрировать на пятидесяти—шестидесяти страницах. Может возникнуть желание иметь такие учебники по всем предметам.

Главное — это экономичность. В школах учениками подчеркивается то, что они должны вы зубрить. Они должны осваивать материал постепенно. Такая тетрадь диктуется, начиная с 10-го класса.

Учитель средней ступени спрашивает об “эпохальных” тетрадях.

*Д-р Штейнер:* В связи с темой урока нужно надиктовывать пройденный материал. Выстраивать текст вместе с детьми. Можно составить текст во время урока и затем на следующем уроке повторить. Лучше ключевые предложения, чем ключевые слова.

Как работает 12-й класс на математике?

*Учитель математики:* Действительно хорошо. Материал почти освоен.

*Д-р Штейнер:* Я совершенно не сомневаюсь, что они достаточно понимают в этих элементарных вещах высшей математики. Я хотел бы знать, могут ли они без подготовки решить задачу на доказательство:

Дан наклонный конус. Ось  $a$ , угол наклона к плоскости основания  $\alpha$ , радиус  $r$ . Нужно вычислить высоту конуса, а также большую и малую боковые линии.

$9x^2 + 25y^2 = 225$ . Координаты точки  $x = 5, y = 2$ . Найти уравнение касательной и длину отрезка касательной от данной точки до точки касания.

Возможно, им придется решать задачу на построение: найти геометрическое место всех точек, равноотстоящих от данной точки и данной плоскости.

Затем: Найти тень круга на шаре.

Или: Могут ли ученики построить циклоиду?

Необходимо, чтобы ученики привыкли писать сочинения. Темой может стать сам учебный материал.

*Х.:* Мне кажется, что ученикам нужно кое-что рассказать о технике написания сочинений.

*Д-р Штейнер:* Показывать на примерах, как должно быть, в том числе и стилистику. Я бы не занимался теоретизированием. Это может их только испортить.

*Х.:* С пунктуацией не все в порядке.

*Д-р Штейнер:* Вам нелегко будет найти для этого разумную методику. Этот вопрос мы должны исследовать с педагогической точки зрения. Вообще, каковы предпосылки для правильной пунктуации. Этот вопрос мы должны обсудить с педагогической точки зрения. Я должен подготовить его к следующей конференции. Видимо, нет никакой естественной методики. Наша, немецкая, пунктуация возникла на основе латинской и чересчур педантична. Латынь имеет логичную пунктуацию. Она возникла на переходе к средневековью. В классической латыни пунктуации не существовало.

Вспомните “В царстве пунктуации” Моргенштерна. Пунктуация — это нечто такое, что в определенные годы понять невозможно, что абсолютно интеллектуально. Запятая перед “и” становится понятной только после четырнадцати; и тогда дети понимают это без всяких проблем. Герман Гримм показывает, что в таких вещах нет никакого высшего смысла. Нельзя сказать, что что-то ошибочно. Прочтите книгу Гримма о Рафаэле. Он очень быстро расставляет точки. Прочтите статью о том, как учитель исправлял его ошибки. Гримм отвечает учителю. Очень интересная дискуссия. В томике эссе последняя вещь: “Из последних десяти лет”. Очень поучительно также взять в руки факсимильное изображение какого-нибудь письма Гёте. Гёте не владел пунктуацией.

Вопрос о рассадке мальчиков и девочек.

*Д-р Штейнер:* Если возникает неприязнь, стоит с ней считаться.

Был разделен один из классов, и новый классный учитель считает, что ему достались почти все плохие ученики.

*Д-р Штейнер:* Я не очень понимаю, как такое мнение могло возникнуть. Почему мы не делим так, как это должно быть, дабы таких интерпретаций не возникало. Нет никакой

причины делить как-то иначе, чем по алфавиту. Это лучше, чем брать в один класс лучших, а в другом оставлять худших.

*Учитель физкультуры:* Х.Х. не хочет заниматься физкультурой и эвритмией по своему внутреннему развитию.

*Д-р Штейнер:* Если он так начинает, то это верный путь для него стать как старший брат. Его нужно подвигнуть на полное участие в учебе. Это невозможно! Если ему потакать, то он станет как старший брат. Нельзя, чтобы ученик без понятной причины не посещал каких-то уроков.

*Учитель физкультуры:* Два старших класса не хотят ходить на физкультуру. Они идут на урок так, что я чувствую себя оскорбленным.

*Д-р Штейнер:* Одна причина в том, что у учеников не было физкультуры. И теперь они не понимают, почему она должна вдруг начаться. И этого не преодолеть. Это была ошибка при основании вальдорфской школы; и ее уже не удастся полностью исправить.

Напротив, было бы возможно кое-что сделать в том направлении, на которое мы обращали внимание раньше, — когда г-н Бауман был назначен учителем хороших манер, — а именно заняться формами общения. В старших классах наметился в этом смысле некоторый пробел. Как только вы подходите к этому вопросу педантично, — а педантичности здесь не требуется, — так сразу же мальчики, и особенно эти мальчики, чувствуют себя неуютно. Нужно заняться формами и для этого найти особую форму. И с юмором! На юмор, как я вижу, все еще обращается недостаточное внимание. Не панибратство, но известная легкость и юмор — вот что должно войти в школьный обиход. Ученики имеют слишком мало возможностей расслабиться.

Конечно, вальдорфский дух присутствует, это несомненно. Но с другой стороны, внутреннее преодоление человека через антропософию... но сама антропософия и есть человек, и это не некая множественность, а в каждом человеке — свой особый, другой человек. С другой стороны, ан-

тропософия может запросто заставить человека потерять себя. Может произойти и многое другое. В классе будут находиться не г-н Х. или г-жа У., а превращенные антропософией Х. и У. Можно назвать и другие фамилии. Это освобождение от духа тяжести должно идти и дальше. В классах все еще господствует дух тяжести. От него нужно избавиться! Серьезность уместна. Но не мещанская серьезность. Мещанская серьезность должна быть изгнана из души. Преодоление человека внутренним “я”, вот чего мы должны добиться, чтобы дети не говорили нам, будто бы мы не имеем права делать им замечания (об их поведении). Учителя должны взаимно “шлифовать” друг друга. Они не должны просто проходить по всем ступеням, сопровождаемые предупреждениями коллег. Разговаривая с Х., вы можете, мол, держать руки в карманах, а разговаривая с У., — нет. Неувязочка. В школе должен присутствовать определенный стиль, который действует цементирующе и возникает из взаимодействия. Этот вопрос может также стать предметом обсуждения на коллегии, которую вы проведете без меня.

Описывается поведение одной из взрослых учениц.

*Д-р Штейнер:* Девушка говорит вам: “Ну еще чего!”

Она выпила после обеда чаю, и я прекрасно понимаю, что ей не хочется на физкультуру. Дело здесь не в физкультуре. Нужно посмотреть на ситуацию поверх всех моментов, связанных с невоспитанностью. Х. считает девушку гениальной, вы считаете ее невоспитанной. Часто получается так, что другие учителя реагируют совсем не так строго. И дети этого не понимают. Мы должны с юмором насаждать определенные формы. Хорошие формы человеческого общения действуют на нравственное состояние, что в последующем развитии оказывает определенное воздействие и на нравственность как таковую. Жестких форм не требуется.

Мы должны обратить внимание на преодоление определенных моментов, на преодоление человека его высшим

“я”. Чем меньше у нас нагрузка, тем это легче. В Норвегии у учителей по тридцать уроков. Мы подходим к тому, что у отдельных учителей нагрузка не превышает двадцати часов. Чем меньше у учителя уроков, тем большее время он может потратить на подготовку; в том числе и в том направлении, которое связано с преодолением личных склонностей. Просто идти по накатанному учитель не имеет права. Ни в коем случае.

*Учитель физкультуры:* Должен ли П.И. заниматься физкультурой?

*Д-р Штейнер:* Он должен заниматься физкультурой и немного лечебной эвритмией. Всевозможные упражнения с согласными, в течение не слишком коротких промежутков времени. Он внутренне изувечен.

Вопрос об одном ученике-старшекласснике, который говорит слишком тихо.

*Д-р Штейнер:* Было бы хорошо, если бы его заставляли учить на память. Строго следите за тем, как он учит наизусть, по возможности поэтическую или иного рода оформленную речь.

Вопрос о садоводстве в старших классах.

*Д-р Штейнер:* Садоводство у нас только до 10-го класса. Старшие классы нужно освободить от этого предмета. Дети с удовольствием занимаются изготовлением втулок. Если ввести их в мистерию втулки, то они будут охотно этим заниматься.

*Школьный врач рассказывает:* Сто семьдесят детей принимали лекарство от недоедания. Я исследовал сто двадцать человек. Большинство выглядит лучше. Восемьдесят детей прибавили более двух килограммов.

*Д-р Штейнер:* За такое короткое время очень неплохо.

Школьный врач ставит вопрос о легочном туберкулезе.

*Д-р Штейнер:* У детей с легочным туберкулезом, как правило, инфицирован и кишечник. Поэтому при легочных заболеваниях следует также исследовать кишечник. И лучше всего лечение начинать с кишечника.

В случае кишечного туберкулеза: взять половину лимона на стакан воды и сделать на ночь влажный компресс на нижнюю часть тела. Применять антитуберкулезное средство I или II. Есть по возможности подогретую пищу, желательно без животных жиров. Горячие яйца, подогретые напитки, например теплый лимонад; по возможности все теплое.

*Школьный врач:* Существуют трудности в классификации детей на большеголовых и меньшеголовых.

*Д-р Штейнер:* вы должны познакомиться с реальным положением дел. Многие вещи далеко еще не проявлены. Они обнаружатся только позже.

Теперь я бы послушал первые классы. Как дети? Мы должны проследивать изменение психологии класса при взрослении. Каждый класс — это индивидуальность. Эти два первых класса — интересные индивидуальности.

*Х.:* Малыши очень оригинальны. Они как мешки и тем не менее оригинальны.

*Д-р Штейнер:* вы должны понять, что их звучность только кажущаяся. Вы должны видеть в этом рвение.

Вопрос, нужно ли отучать детей от леворукости.

*Д-р Штейнер:* Как правило, да. Левшей можно в детском возрасте, еще до девяти лет, приучить к праворукости. Правильно остановиться только, если это может причинить ребенку вред, что случается в небольшом числе случаев. Ребенок — это не сумма, это сложная степень. Если вы хотите добиться от детей симметрии правого и левого и одновременно упражняете обе руки, то это может в более позднем возрасте привести к слабоумию.

Феномен леворукости — это чисто кармический феномен, и в смысле кармы он является феноменом кармической слабости. Пример: один человек, который в прошлой жизни переработал и надорвался, не просто физически или интеллектуально, а вообще духовно или душевно, и затем вошел в новую жизнь с сильной слабостью оказывается не в состоя-

нии преодолеть эту кармическую слабость. Я имею в виду, что та часть человека, которая происходит из жизни между смертью и новым рождением, концентрируется в особенности в нижней половине тела, а та часть, которая происходит из предшествующей жизни, — в голове. В результате то, что должно развиваться, останавливается в развитии, а вместо этого особый акцент делается на некоем эрзаце — левой ноге и левой руке. В результате вместо левого полушария в речи задействуется полушарие правое.

Если очень этому потакать, то данный недостаток сохранится и в последующей, то есть уже третьей по счету, жизни. Если же этому не потакать, то все потихоньку выправляется.

Если заставлять ребенка одинаково хорошо работать как правой, так и левой рукой — и при письме, и при рисовании, и при остальной деятельности, — то возникает некоторая нейтрализация внутреннего человека, “я” и астральное тело тогда настолько выступают наружу, что человек в последующей жизни ведет себя довольно вяло. Эфирное тело и без того слева сильнее, чем справа, тогда как астральное тело сильнее развито именно справа. На это нужно обращать внимание. Не следует стремиться к механическому выравниванию. Это чистой воды дилетантизм. Он связан только с полным непониманием существа человека.

Речь заходит об одной ученице; ее нужно было прививать, и затем у нее начался грипп.

*Д-р Штейнер:* Речь идет о потере чувствительности. Случай нелегкий.

Ребенок в школьном возрасте должен спать где-то восемь-девять часов. Это следует регулировать индивидуально. Я хотел бы обратить ваше внимание на одного ребенка, который в результате недостаточного сна потерял восприимчивость к музыке. Ребенок же, который спит слишком много, оказывается невосприимчивым к пластике.

В этом состоит вред слишком длительного и слишком короткого сна; те, кто спит слишком много, малоспособны к форме, к пластике, например к геометрии. Те, кто спит слишком мало, слабы в постижении музыки и истории.

Х: ...

*Д-р Штейнер:* Б.Б. — это периодический грубиян. Бывают периоды улучшения, бывают периоды ухудшения. Чтобы он совсем образумился, потребуются еще годы.

*Конференция 21 июня 1923 года, четверг, вторая половина дня*

*Д-р Штейнер:* У меня вызывают озабоченность определенные вещи, причем такую озабоченность, что я посчитал необходимым пробыть здесь на следующей неделе два дня. Следует обсудить вещи двоякого рода. Но сегодня мы не можем поступить иначе как только сконцентрировавшись на самом насущном.

Конечно, все сказанное вчера важно. Но сегодня мы обсудим вопрос пунктуации, который вызывает мою глубокую озабоченность после всего того, что я увидел сегодня в самых разных классах. И второе — это вопрос некоторого одичания школы, к которому поистине не следует относиться слишком легкомысленно.

Будем исходить из этого. Возьмем в качестве отправной точки нашего рассмотрения 9-й “Б”. Я знаю ситуацию из рассказов учителей. Сегодня с утра класс был вменяем. Они вызвали у меня озабоченность только тем, как они пишут. Так это оставлять нельзя.

Но, не правда ли, я прошу вас прямо высказаться по поводу всего того, что касается нравственного одичания этого класса.

Несколько учителей описывает ситуацию в классе и упоминает особенно трудных учеников: Ф.Р., Т.Л., Д.М., К.Ф. И И.Л. Можно делать

все, что угодно, но при их неуважении к великому в искусстве нет никакой возможности создать благоговейное настроение. Т.Р. настроил мальчиков на погром. Они нарисовали на дверях учительского туалета самые немыслимые вещи.

*Д-р Штейнер:* Первое, что я хотел бы сказать, — это то, что Ф.Р. страдает манией преследования и к тому же он законченный женоненавистник. Т.Л. кажется несколько слабоумным. Д.М. слабоумен. Как и К.Ф. Налицо психопатия. И это женоненавистничество Ф.Р. действует на всех остальных. Это так. Конечно, интересно узнать, связана ли большая часть их проделок именно с этим. То, что известно мне, растет именно отсюда.

Случай непростой! Ф.Р. возник в 4-м классе как своего рода перепоротый вдоль и поперек домашними субъект. Кроме того, ему в 4-м классе казалось, что учительница к нему страшно несправедлива, и многое из рассказанного им о школе получало в его устах особенную интерпретацию. То, что он рассказывал, звучало так, как если бы он произвел на учительницу неприятное впечатление и она преследовала его. И вот он, с субъективной точки зрения, совершенно оправданно стал полагать, что в классе у учительницы есть свои любимчики, а он — самый плохой, он — изгой. В результате случился небольшой кризис. Учительница должна была ему порой уступать. Но мальчику в общем в 4-м классе уделялось недостаточно внимания, и не оставалось ничего иного, как только перевести его в 5-й класс. Мы в то время немало помучались с этим делом. Но теперь снова начинается. В чем дело?

*Х.:* В 5-м классе у меня не было с ним никаких проблем. Он получил сильный урок.

*Д-р Штейнер:* Это произошло потому, что мальчик 4 года назад понял, что справедливость еще есть на свете. Что бы там потом ни случилось, но тогда у него возникло именно это ощущение. Он обнаружил, что мир несправедлив, но

все же справедливость в нем есть. Теперь он психопат. С тех пор меня не оставляет мысль, что с мальчиком — что бы мы с вами ни думали — можно справиться, только если у него возникнет доверие к взрослому. Как бы все происходящее ни было оправданно со стороны учителя, но мальчик в результате потерял доверие.

Т.Л. — это такой ребенок, что если он что-то прочитывает или что-то слышит, то немедленно оказывает одержим этим. Это одержимый ребенок. Он одержим и добрым, и злым. Он попадает под власть любого драматического сюжета, с которым встречается, и затем действует и говорит из этой одержимости. И если его речь умна, то имейте в виду, что это умная речь одержимого человека. Он действительно несчастный человек.

К.Ф. также не особенно честен. Он не просто искунитель, а у него есть внутри желание и стремление к нечестности. Он должен чувствовать твердую руку. Все это не просто, и вы видите, что нам ничего не остается, как только приняться за это дело со всей возможной энергией.

Теперь еще одна вещь. Если вы потребуete в 9-м классе от Ф.Р. написать нормальное сочинение о Рафаэле или Грюневальде, то у вас ничего не выйдет. В течение всей своей нынешней инкарнации он не будет на это способен. Он этого не сможет сделать. Это просто выходит за рамки его кругозора. И если он присутствует в классе и замечает свое непонимание, то внутренне опустошается — и в этот момент подступают его неприятные соки, эфирные злые соки и начинают язвить его. И начинается приступ мстительности. Это как рефрен в его мышлении, как постоянная мысль о несправедливом обращении.

Мне ничего не остается, как переговорить с этими пятью мальчиками. Эта компания может сделать невозможной работу со всем 9-м “Б”. Я поговорю с ними на следующей

неделе. У нас нет возможности сделать что-то особенное. Все эти вещи указывают на подосновы. Некоторые вещи надо рассматривать именно как симптомы. Эти невероятные происшествия являются симптомами скорее всего его ненависти к кому-то из учителей.

Я знал один класс, перед которым поставили задачу написать письма. Вы не можете себе представить, что придумали мальчики, работая над подписью. Когда они зачитывали свои подписи — а нужного результата они достигали, сокращая имя до невозможной степени, — когда они слитно прочитывали сокращенное имя и сокращенную фамилию, получались неприличнейшие вещи. И все это совершенно сознательно.

На эти вещи не следует смотреть слишком серьезно. Очень часто все зависит от того, как на это реагируют одноклассники. Слишком мало уверенности и твердости в преподавании немецкого языка в 8-м и 9-м классах. У этих детей не хватает душевности. Нужно добиться, чтобы дети заинтересовались и обратили внимание на структуру предложений, на стиль. На опыте сочинений нужно развить у них чувство стиля. И это должно начинаться уже с 12 лет. На эти вещи я совершенно определенно указал в курсе, посвященном возрасту полового созревания. Следует проговорить образность произведений, метафоры, размер и так далее — понимание этого у детей совершенно отсутствует. Мы никогда не добьемся от них правильной расстановки знаков препинания, если не научим их чувствовать стиль.

В таких темах, как стилистика и умение писать сочинения, ученики 9-го “Б” класса на сегодняшний день совершенно не разбираются. Они не представляют, что такое предложение. У них нет никакого представления о стилизации. Это нужно внести в преподавание. Преподавание немецкого языка не является тем, чем оно должно являться, а оно

имеет огромное значение для развития ребенка. Мальчики и девочки меняются в отношении внутренней стилизации предложений совершенно так же, как они внешне меняются по отношению к речи. И если этого не учитывать, то ребенок приобретает внутренний изъян.

Но если вы возьмете всю вальдорфскую школу и спросите, какой процент учеников заслуживает такой суровой оценки, то вы не наберете и 5 процентов.

Но я хотел бы обратить ваше внимание на следующее. В Обществе происходят самые разные вещи. Недавно к одному из руководителей подошел человек, который сказал следующее: “Да, я знаю, у вас великие идеи. Идеи прекрасные, но в Обществе нет ни одного человека с настоящей волей. И это происходит потому, что вы в Обществе методично не пестуете эгоистов. Я являюсь примером настоящего эгоиста. У меня нет идей, но я хотел бы иметь идеи. И я обладаю волей. Пара таких людей, как я, и, уверяю вас, — нас в школе было трое или четверо учеников такого сорта, но нас слушались все остальные ученики, все учителя и в конце концов нас стал слушаться школьный инспектор.

Три-четыре человека могут доминировать над всем классом, даже над всей школой. Школа от этого, правда, не умрет.

Но есть и другие вещи, например в 3-м “Б”. Этот 3-й “Б” является теперь также ужасным классом. Но здесь поможет изъятие двух учеников и перевод их во вспомогательный класс. Вспомогательный класс мы должны учредить не только для тех, кто страдает недостатком интеллектуальных способностей, но и для тех, кто является нравственным психопатом. И для 3-го “Б” это может стать исцелением. Эти двое, К.Е. и Р.Б., должны перейти во вспомогательный класс. Они задерживают весь класс. Класс был бы не таким ужасным, если бы не они; пока они там, с классом ничего нельзя сделать.

*Д-р Штейнер:* Снова поговорим о трудных классах. Я пока не смог посмотреть на детей 9-го класса. То, что я буду обсуждать с детьми, должно находиться в созвучии с действиями учителей. Пока это едва ли возможно, поскольку из последней конференции я не вынес никакого определенного мнения о сути ваших нареканий. Довольно трудно сформулировать претензии к ученикам, и на это следует обращать большое внимание, поскольку в результате может стать хуже, а не лучше. Поэтому я бы попросил высказываться совершенно конкретно, с тем чтобы в результате можно было высказать ученикам нечто такое, что они с ходу не опровергли бы. Нельзя доводить дело до таких ответов учеников, чтобы учителя оставались внакладе. Дело не слишком легкое. Особенно я хотел бы послушать о К.Ф. В целом дети довольно смышленные. Есть несколько слабых. У Ф. налицо физические нарушения, и в силу этих физических нарушений он вытворяет определенные вещи. Мы должны предъявить ученикам такие факты, которые они не могли бы опровергнуть. Нужно совершенно точно понять, как происходили события. Сегодня они вели себя нормально, как и в прошлый раз.

Рассказывается о депутации учеников 9-го класса, которые просили исключить Ф.Р. От имени учеников говорил Г.Т.

*Д-р Штейнер:* Тут может играть свою роль тайная вражда. После того как выяснится, что ученики исключаются на основании высказываний других учеников, легко может получиться, что некоторое число людей подумает, что мы захотели съесть его. Получается как бы заговор. Мне говорили, что однажды на уроке они кричали как индейцы.

Одна учительница рассказывает, что ученики плевались косточками.

*Д-р Штейнер:* Эти вещи могут претерпеть изменения только в результате медленного привыкания к учителю. Они

не изменятся с сегодня на завтра. Раньше класс не был таким, так он себя не вел. Раньше некоторые ученики были на уроке невнимательны, своей болтовней они могли мешать учителю. Дети знают, что на них поступают жалобы. Но они осознают все сказанное здесь только после того, как я соберу их завтра утром. Не прежде.

Почему они так плохо ведут себя на эвритмии? Что их возбуждает? Может быть, причина легко устраняется остроумием учителя?

Ф.Р. самый из них трудный по той причине, что дома его ужасно воспитывают. Т.Л. очень одарен.

До меня доходили жалобы также на 8-й "А" и 8-й "Б". Поведению как таковому я не удивляюсь. Удивительно только, что оно так сильно проявляется на уроке. Впрочем, сегодня они сидели тихо, как мыши.

В 9-м классе ученики не должны чувствовать, что учитель не уверен в своем предмете, что он ведет урок без стопроцентной уверенности в себе. Это чувство не должно в них возникать. Я всеми силами не рекомендую вам отвечать им: "Не знаю". Нужно всячески избегать таких ситуаций, когда учитель отвечает: "Я не знаю". Причем именно в тех случаях, когда учитель действительно не знает. Всячески избегать! В этом возрасте дети очень критичны. В таком возрасте очень важно, чтобы они не сталкивались со скептическим отношением к учителю. Юмор! Я поговорю с учениками. Только я боюсь, что это не даст нужного результата и внутренне они настроятся еще более критически. Мне не нравится в этом деле, что ученики почувствуют, что на них пожаловались. Если бы мне не жаловались, то у меня к ним не было бы никаких претензий. За исключением того, что они ничего не понимают в расстановке знаков препинания, они в целом довольно хорошо следуют за ходом урока. Итак, им по четырнадцать лет. Они делают вещи, которые требуют извест-

ной концентрации, причем на эту концентрацию они способны. Другое дело, что эти вещи бесполезны, но это уже вторично.

Я хочу взглянуть на этих молодых людей. Но о депутации я ничего не хочу знать. Это начало того же, что было в прошлом году. Я сам посмотрю, что с ними можно сделать.

В 8-й класс я сумел разок заглянуть. И я хочу сказать, что нет никакой нужды заставлять детей рисовать красками, если в их распоряжении нет натянутого листа бумаги. Так мы только приучаем их к безалаберности. Они должны учиться сами правильно натягивать свой лист и только на натянутом листе уже работать красками! Если подготовка требует времени, это ничего. Дети многому научаются, если все делать аккуратно. Ученики 8-го “А” класса работают слишком быстро. Тетради выглядят так, что вызывают в ребенке самые невообразимые мысли.

По поводу ученика Б.Б.

*Д-р Штейнер:* Если он начнет доверять, все изменится. За его спиной множество различных классов. Если он начнет доверять, все изменится. Особое обхождение? С ним нужно заниматься отдельно. Кажется, что скоро он перебежится.

Вопрос о преподавании немецкого языка и истории в 11-м классе.

*Д-р Штейнер:* Только что вы проделали своего рода обзор литературы. Но вы не можете все оставить на 12-й класс. Почему вы не двигаетесь дальше? Можно разобрать литературный материал, написав пару сочинений.

Но в преподавании истории предусмотрено возвращение. Нужно исторически ввести учеников в те эпохи, где не было еще никакой духовной истории. 10-й класс заканчивается битвой при Херонее. В 11-м классе нужно рассмотреть историю средневековья. Вы не достигнете никакого понимания “Парсифаля”, если не дадите ученикам исторического очерка. Нужно исторически вернуться к этому времени.

**Х.:** Значит, мне закончить средневековую историю?

**Д-р Штейнер:** На самом деле нужно было бы пред-  
послать этому общеисторический обзор. Вы говорили  
сегодня о Фридрихе Барбароссе. Вы говорите об истории  
средневековья. В учебной программе написано, что вы  
должны рассматривать историко-литературные вопросы  
в связи с некоторым историческим обзором. Таким обра-  
зом, на уроках должны присутствовать также и литера-  
турные темы, например “Песнь об Александре” Лампрех-  
та или Троянская война. В этот период должен быть рас-  
смотрен большой исторический материал.

Главная моя забота — это пунктуация. Если с такой  
пунктуацией ученики выйдут на экзамен, это будет ужас-  
но. А пунктуация, в свою очередь, зависит от того, уда-  
ется ли учителю интересно и захватывающе для детей  
подойти к строению предложения. На уроках литерату-  
ры этого прекрасно можно добиться.

Одна из возможностей состоит в том, что можно ис-  
ходить из старинных немецких форм речи и однозначно  
показать, как в результате латинизации письма появля-  
ется придаточное предложение. Это должно послужить  
основой для изучения запятой. Объясняя ученикам, каким  
образом они должны расставлять запятые в каждом кон-  
кретном случае относительного предложения, вы вводи-  
те их в основы пунктуации. Придаточное предложение  
можно обсуждать очень интересно, поскольку его не было  
в старинной немецкой речи. Оно не встречается также и  
в диалектах. Можно вернуться к “Песни о Нибелунгах”  
и тому подобному и объяснить ученикам, как возникает  
придаточное предложение и как возникает необходи-  
мость ввести в язык такого рода логику. После рассмот-  
рения придаточного предложения и связанных с ним за-  
пятых можно вообще уточнить с учениками понятие пред-  
ложения. Затем они должны понять, что для каждого

предложения характерны свои запятые. Остальное не столь важно.

Далее вы переходите к содержащимся в речи элементам мышления и подходите к точке с запятой, означающей более сильную запятую и более сильный отрывок. С точками ученики и так знакомы.

В 9-м классе достаточно времени разобраться со всем этим. Нужно только действовать позитивным образом, отталкиваясь от смысла. Нужно преподавать этот раздел особенно занимательно, ни в коем случае не скучно. Грамматика обычно представляется ученикам очень скучной наукой.

В речи и во время диктовки нужно обращать внимание на то, когда предложение заканчивается и когда оно начинается. На это нужно обращать внимание, но не диктуя знаки препинания. Дети очень многому учатся, если привыкают к тому, что во время изучения предложения они знакомятся и с пунктуацией. Диктовать же знаки препинания — это совершенно неправильно. Я бы никогда не стал диктовать знаки препинания, я бы учил ребят слышать их в диктовке. Было бы прекрасно действовать и по-другому. Гораздо лучше, если бы можно было таким образом делить текст — в старом немецком это возможно, в новой, образованной латыни уже нет, — чтобы списывать предложение за предложением. На строчку одно предложение.

С детьми можно очень интересно и без всякого педантизма рассматривать художественное строение предложения. Можно вызвать у них чувство, *что* такое предложение; чтобы ученики осознали, *что* такое предложение. Формирование предложения — это нечто позитивное, и ощущение этого нужно поддерживать в учениках. Можно, например, показать на примере Германа Гримма, *что* такое образно построенное предложение. Он пишет настоящими предложениями. В обычных книгах вы не встретите предложений, вы

встретите там словесные макароны; настоящее предложение предано забвению. Вызвать у учеников чувство построенного предложения! Герман Гримм пишет предложениями. Ученики должны почувствовать различие между стилем Германа Гримма и стилем того, что они обычно читают, например обычных учебников истории. Таким образом, у учеников 9-го класса можно вызвать чувство законченного предложения и его составных частей.

У нас в учебной программе есть также и нечто такое, что может в этом отношении очень помочь, а именно поэтика. Она пока отсутствует, на нее не обращали никакого внимания. Я замечаю, что у детей нет никакого чувства метафоры. Дети должны знать, что такое метафора, метонимия и синекдоха. А ведь изучение этих вещей может дать прекрасные результаты. Причем это стоит в учебной программе. Но никогда не делалось. Учение о размерах помогает детям формировать предложения. Если они входят в образ, то им становится понятной и структура предложения. Это объясняется на примерах. Например, говорится: “О лилия, ты — цветущий лебедь; о лебедь, ты — плавающая лилия.” Что это такое? Это двойная метафора. Благодаря этому метафорическому выражению ученик получает очень точное чувство конца предложения.

Вовсе не так уж и нехудожественно, обратившись к хорошему стилистам, взглянуть разок не на запятые и точки с запятой, а на границы самих предложений. Например, прекрасно можно выделять красным карандашом предложения Германа Гримма; и затем, если это необходимо для содержания, выделять их двояко — красным и синим цветом. В результате возникает чудесный художественный образ строения предложения. И затем сравните эти предложения с тем, как пишут обычно, с газетным стилем. “Антропософия” ранее также не была исключением. Она писалась так на так,

как пишут обычные немецкие мещане. Теперь она стала лучше.

Все это нужно обязательно сделать. И пунктуация должна быть привлечена для того, чтобы сформировать у учеников чувство логики. Причем все эти темы могут быть даны крайне занимательно. Если приучить детей к тому, что они должны выделять придаточные предложения запятыми, то все остальное произойдет само собой. Нужно дойти с ними до показа того, что придаточное предложение по сути является прилагательным. Можно сказать:

“Красная роза”. (Нет никакого знака препинания.)

“Роза, красная”. (Теперь после розы можно поставить запятую.)

“Роза, которая является красной”. (Совершенно очевидно, что это прилагательное.)

Если показать это на интересных примерах, то скучно не будет. На диалекте говорят: “Отец, куда можно написать”. Придаточное предложение является прилагательным. Придаточное предложение как целое является прилагательным. Эта исходная точка для рассмотрения придаточного предложения очень важна также и для иностранных языков.

Х. напоминает о замечании Вегенера, что придаточное предложение формально возникло из предложения вопросительного.

*Д-р Штейнер:* Вопрос может лежать в основе. Каждое прилагательное — это по сути ответ на вопрос. Но: “Здесь прекрасные яблоки, дай мне какое-нибудь!” Здесь нет и следа вопроса.

Исследователи языка иногда забавны. Я знаю множество рассмотрений слова “оно” (“es”, “es blitzt”, “es donnert” — “сверкает молния”, “гремит гром”; безличный характер этих высказываний непереводаем на русский язык. — *Прим. пер.*) Милхоших написал целые сочинения об этом слове. Но немецкое “es” — это не что иное, как сокращенная форма

слова “Зевс” (Zeus), “Бог”; “Зевс сверкает молнией”, “Зевс гремит громом”. Это сокращенная форма. Многие немецкие словечки можно возвести к греческим корням. Немецкое “es” = Зевс. Происхождение английского “it” также можно отыскать. Оно также относится к лежащему в основе духовно-душевному. Вегенер, я надеюсь, не хотел сказать, что придаточное предложение — это вопросительное предложение.

Итак, мы попробуем исходить из придаточного предложения. От него — к предложениям, которые являются сокращенными формами или имеют характер определения, близкий природе прилагательного. И затем — к особенно выделяющимся частям, туда, где возникает точка с запятой. Понимание точки через ударение или паузу. Чувство двоеточия вызывается довольно легко. Двоеточие заменяет нечто такое, что не произносится. Вместо слова “следующее” или вместо длинного придаточного объяснения просто ставится двоеточие. Но его выделяют в речи. Как тот ученик, который должен был перечислить животных. Животные: “Лев, гусь, собака, бёльше”. — “Что такое “бёльше?”” — спрашивает учитель. Ученик отвечает: “Но на книге было написано: “Бёльше. Первобытное животное””.

Школьный врач говорит об особенных медицинских случаях.

*Д-р Штейнер:* У девочки Л.К. из 1-го класса что-то настоящему не в порядке с внутренним. Здесь невозможно что-то предпринять. Это случай из тех, которые происходят все чаще и чаще, когда рождаются дети и появляются человеческие формы, по сути своей в отношении высшего “я” не принадлежащие к людям, но наполненные не относящимися к классу людей сущностями. Начиная с девяностых годов появляется довольно много таких “бессамостных” людей, за которыми не стоит никакой реинкарнации. Человеческая форма наполнена определенного рода “природным” демоном. На свете живет уже довольно много пожилых людей, ко-

торые являются не людьми, а природными существами, людьми же они являются только по своей внешней форме. Но нельзя открывать школу для демонов.

*Х.:* Как это возможно?

*Д-р Штейнер:* В сущности, не исключается, что в космосе происходит вычислительная ошибка. Существуют длинные очереди снисходящих друг за другом индивидуальностей. Существуют целые поколения, в которые не хочет воплощаться ни одна индивидуальность или же, воплотившись, стремится сразу же оставить тело. Тогда в земной план вступают другие индивидуальности, которые не очень подходят для этого. Но сегодня действительно очень часто в земную жизнь вступают “бессамостные” люди, которые по сути людьми не являются и только имеют человеческий облик, а на самом деле являются природными духами, но об этом никто не знает, поскольку они ходят по земле в человеческом обличье. Они отличаются от человека, и отличаются очень существенно, в отношении всего духовного. Они, например, не могут запоминать предложениями. Они имеют только словесную память, но предложения они запоминать не могут.

Загадки жизни не слишком просты. Когда существо проходит через смерть, оно возвращается обратно в природу, туда, откуда оно пришло. Труп распадается; настоящего растворения эфирного тела не происходит, и природное существо возвращается в природу.

Возможно, что что-то может происходить и автоматически. Весь аппарат человеческого организма в наличии. Можно, опираясь на мозговую деятельность, даже воспитывать псевдомораль.

О таких вещах я говорю очень неохотно, особенно в связи со всевозможными нападками. Представьте себе, что подумают люди, когда узнают о сказанном только что в свя-

зи с людьми, которые, мол, людьми не являются. Но это факт. Мы не переживали бы сегодня такого упадка культуры, если бы в людях жило настоящее чувство того, что вокруг них некоторые люди, как раз из-за их безрассудности, вовсе не являются людьми, они на самом деле являются демонами в человеческом облике.

Но мы не собираемся трубить об этом на каждом углу. Врагов и так достаточно. Такие вещи ужасно шокируют людей. Я уже вызвал небывалый шок, когда заявил, что один очень известный университетский профессор, заслуживший огромное признание, является воплощенным в прошлой жизни негром, пережившим достаточно короткий период между смертью и новым рождением.

Но об этом мы не собираемся кричать на каждом углу.

*Встреча Рудольфа Штейнера с исполнительным советом, четверг, 5 июля 1923 года*

Д-р Штейнер сообщает о своем разговоре с учениками 9-го "Б" класса. Великолепные ребята! Т.Л. оратор, К.Ф. — также. Они не считают себя ангелами, признают свои проступки. Безрассудное озорство! Ф.Р. не мог написать сочинение, поскольку он не понимал, что его нужно писать. Они хотят вести себя дружелюбно. Они заботятся только о нужном тоне.

В мальчиках много разумного, не востребованного школой.

*Конференция 12 июля 1923 года, четверг, 20 часов*

Д-р Штейнер: Во-первых, я хотел бы вернуться к ситуации в 9-м "Б" классе; хотя я уже и высказывался по этому поводу, но все же я хотел бы высказаться еще раз, поскольку это имеет принципиальное значение. Сперва я хотел бы заметить, что во время моей встречи с ребятами

мне стали ясны некоторые моменты их поведения, о чем я хотел бы сегодня поговорить с вами. И кроме того, это обсуждение показало, что у ребят присутствует именно то, чего следует ожидать в этом возрасте, а именно очень сильное развитие интеллектуальных сил. Тех интеллектуальных сил, которые проявляют себя в период полового созревания. Причем в таком виде, что где-то в подсознании у них живет желание упражнять и оттачивать эти силы рассудка на каком-нибудь предмете. Если не на это, то, значит, их внимание нужно обратить на что-то еще. У этих пяти подростков, по крайней мере у К.Ф., рассудок так и бьет ключом, стремясь вырваться наружу.

В данном возрасте все эти силы должны влиться в педагогико-дидактическую деятельность. Причем так, как я об этом говорил в своих лекциях. Мальчики должны прийти к тому, чтобы у них появился интерес — причем предмет их интереса должен удовлетворять их интеллектуальным запросам. Иначе он останется невостребованным и начнет проявлять себя так, как мы это видели. Нужно прежде всего обратить внимание на то, чтобы мальчики в процессе преподавания столкнулись с материалом, активизирующим силы их интеллекта, чтобы их интеллект был востребованным, вынужденным искать решения. Простое слушание именно в этом возрасте действует не слишком благотворно. Но на это слушание и была сделана ставка в 9-м “Б” классе. Как только ученики заняты, так сразу же они ведут себя нормально. Если они должны просто слушать, то их внутренние силы слабеют.

Меня весьма успокоило то, что они без всякой дерзости, совершенно нормально, по-человечески, ничего не отвергли. Они ничего не приукрашивали, они совершенно ясно понимали, что занимались глупостями. Они повели себя очень достойно, что проявилось, например, в том, как выступил Т.Л., с самого начала взявший на себя роль основного

оратора. Т.Л., обращаясь ко мне, заявил, что у него меньше всего прав говорить обо всех этих вещах, поскольку он вел себя наименее достойно. Но поскольку уж события развиваются таким образом, он скажет. И он говорил очень разумно. В сущности, это прекрасные мальчики, в том числе и Ф.Р. И в отношении самопознания некоторым взрослым есть у них чему поучиться. Они ничего не приукрашивают. Они прекрасно понимали, что росписи в туалете — это совершенная глупость. И это их очень уязвляло. Все остальные туалеты были уже разукрашены, и они не увидели в тот момент никаких причин, почему бы не разукрасить последний. В основе здесь некая подспудная мысль, и эта мысль состоит в том, что незакрашенные поверхности нужно закрасить. Определенное настроение, которое нельзя даже назвать бессмысленным.

Они сказали, что под остальными распоряжениями стоит подпись школьного руководства. И вот они со своей стороны написали нечто и подумали, что и тут должна стоять та же подпись, поскольку она стоит на всех остальных документах. Эти мальчики своего рода одержимые. Они как с похмелья. Все это такие настроения, к которым следует прислушиваться. Причем прислушиваться с юмором, иначе вам не поздоровится.

Теперь рассмотрим всю ситуацию. Она такова, что мальчики ищут настоящую причину своего поведения в высказывании некоего педагога 9-го “А” класса, заявившего, будто 9-й “Б” ни на что не годен. Хорошо, сказали они, он пока еще не имел возможности в этом убедиться, но если он придет к нам в класс, то убедится по-настоящему. Очень разумно. Они исполнены чувством истины. Неразумными их назвать нельзя. И если бы эту разумность поставить на нужные рельсы, то, без сомнения, можно было бы достичь очень многого. По сути они — прекрасные ребята. Я всегда гово-

рю, что тот, кто слишком сильно возмущается таким поведением, должно быть, позабыл, каким он был в пятнадцать лет. Если память вас не подводит, то кое-что вы вспомните. Единственное различие состоит в том, что через некоторое время то, что разыгрывается в этом возрасте на поверхности, уходит вглубь.

Принципиальное же наблюдение состоит в том, что вы ничего хорошего не добьетесь, пока не востребуете на уроках рассудок этих ребят. Именно в этом направлении нужно повернуть все дело. Иначе рассудок останется не у дел, мальчики не смогут задействовать его там, где он должен быть задействован, и продолжат свои безобразия.

Я спросил Ф.Р., почему он перенес разговор между Рафаэлем и Грюневальдом в отель “Маркард”. Он сказал, что ему ничего не известно ни о Рафаэле, ни о Грюневальде. Поэтому он так и написал. На что Т.Л. заметил: “Но после этого ты написал несколько разумных вещей”.

Я попросил их привести мне пример их писаний. Они ответили, что порядочному человеку они такое пересказать не могут. То есть они меня устыдились.

И теперь я хотел бы узнать, что произошло с тех пор. Они обещали мне, что будут вести себя с учителями как воспитанные молодые люди.

Описывается поведение класса в последнее время.

*Д-р Штейнер:* Не надо загадывать ученикам загадки. Я пробовал вести себя так с дорнахскими антропософами. Надо задействовать на уроках рассудок. В этом отношении необходимо, чтобы именно в данном возрасте преподавание было нацелено на рассудок ребят.

В гуманитарных предметах существует иногда двоякая опасность: либо материал дается в очень необработанном виде, в том виде, который подходит только для учителя. Материал следует переработать. Это одна опасность.

Вторая опасность состоит в излишней антропософичности, как это происходит в случае с Х. Я вчера чувствовал себя как на иголках: мне все казалось, что эти вчерашние посетители посчитают урок истории уж слишком религиозным. Они были чересчур благосклонны. Но ведь они могли и заметить то, о чем я говорю, а тогда на вальдорфскую школу поставили бы печать и считали бы, что здесь на уроках преподается антропософия.

Я посетил урок эвритмии, причем дети вели себя нормально не только на, но и перед уроком. Это не стыдно показать и всему миру. То, как образцово проходит эвритмия в 9-м “А” классе, можно показать любому. Образцовый класс.

Что касается 8-го “А” и 8-го “Б” классов, то я не могу утверждать, что это совершенно безнадежные ученики. В случае Б.Б. необходимо апеллировать к тому, что ему близко, а именно к силам рассудка. Ему невозможно приказать; если же ему объяснить, что он делает глупость, то он согласится с вашими требованиями. Если ему объяснить так, как это сделал я. Он писал в тетради карандашом. В данном случае бессмысленно говорить: “Ты все портишь, твоя тетрадь выглядит ужасно” Не успел я повернуться, как он взял перо и стал писать чернилами. Все дело в том, как к нему обращаться. Нужно апеллировать к его пониманию и непониманию. Это ершистый мальчик; но если ему объяснить, то он может быть и очень покладистым. Вообще в этом возрасте сила авторитета ощутимо идет на убыль, приказы также теряют свою действенность, и если ранее на это делалась основная ставка, то теперь подобное поведение учителя встречает сильное сопротивление. И с этим нужно считаться. Я посоветовал бы вам перечесть четыре мои лекции, посвященные возрасту полового созревания, и там вы найдете все, что касается этих вещей. Я надеюсь, что с принципиальными моментами мы справимся.

Х. подробно рассказывает о посещении д-ром Штейнером и тремя учителями школы министерства и о том, что во время этого визита было сказано по поводу экзаменационных требований по отдельным предметам.

*Д-р Штейнер:* Будет экзаменоваться также и рисование. Г-н Вольфхюгель должен заняться этим в 12-м классе. Я сказал господам из министерства, что мы достаточно продвинулись и что наши программы вполне сформированы. Я сказал, что попытаюсь построить рисование на основе “Меланхолии” Дюрера. Там есть все возможные нюансы светлого и темного. Можно перевести ее и в цвет. Если поработать с этой гравюрой, то ученики освоют все необходимые приемы.

Я задал вопрос, можно ли допустить к экзаменам человека, который, — если совершенно отвлечься от его семнадцатилетнего возраста, — готовился частным образом и не посещал никакой школы. Мне ответили, что можно. Тем самым было сказано, что мы не должны подчиняться органам государственного надзора. Я поставил этот вопрос, чтобы выяснить, есть ли возможность принудить нас подчиняться надзорным органам. Вюртембергский школьный закон, если отвлечься от некоторых глав, является одним из самых либеральных. Ни в одной из земель, даже в Швейцарии, нет такого либерального закона. Но все может поменяться в связи с последним классом.

Теперь, когда мы знаем, что экзаменовать будут только по материалу последнего класса, следует закончить со всем остальным и заняться тем, чего ждут от нас эти господа.

Несколько дополнить следует химию. Нужно попытаться перейти к экзаменационному материалу. В учении о геологических периодах пройдено очень мало. А дети усваивают этот материал очень медленно. Самое большее, что до каникул удастся, — это пробудить понимание геологии, понимание формаций, понимание того, что такое горные породы и окаменелости. Схему можно дать еще до кани-

кул, чтобы позже ученики могли заняться подробностями. Технологию, эвритмию и преподавание религии следует снять с конца февраля.

Вы можете передать часть уроков X. (одному из новых учителей). X. должен найти опору в коллегии. Если у него не получится, я буду возлагать ответственность за это на коллегия. Он чрезвычайно способный человек, и коллегия должна о нем заботиться. Пока же мы должны попытаться закончить химию. До каникул завершить обзор геологических формаций вплоть до ледникового периода. После этого дать представление о спиртах, об эфире, о функциях эфирных масел. Далее понятие о цианистых соединениях в противоположность углеводородным. Нужны качественные соотношения. Все это можно понять, исходя из качественных характеристик.

Когда вы будете говорить о геологии, я советую вам двигаться в обратном порядке, от современности, от аллювия к диллювию, затем поговорить о ледниковом периоде, о понимании таких явлений, как связь ледникового периода с изменением положения земной оси, без фиксации на определенных гипотезах. Затем обратиться к четвертичному периоду. Показать ученикам, как возникли первый и второй миры млекопитающих. Самое идеальное — показать, как в поздних формациях мы находим минерализацию, растительные и животные окаменелости. После этого переходим к карбону. Здесь животные окаменелости исчезают. Мы встречаемся только с растительными окаменелостями. Весь карбон — это только растения. Здесь различия исчезают: остаются только растения. Вы движетесь далее назад и переходите на совершенно недифференцированную ступень. Такие вот дела.

Вероятно, вы можете отыскать одну лекцию; я как-то достаточно живо рассказывал о геологии нашим рабочим.

Я в течение двух часов изложил им всю геологию. Эти две лекции были бы важны. Можно попробовать немедленно их разыскать.

Раньше формы были чисто эфирными. В период карбона индивидуализация растений была еще не такой сильной, как сегодня. Сегодня люди говорят о древних папоротниках. Но это была скорее некая недифференцированная каша, которая затем окаменела. И в этой каше постоянно действовало эфирное начало, результаты этой деятельности выпадали затем в осадок.

Я хотел бы в связи с этим привести некую классификацию, правда, с оговоркой. Всю зоологию, с оговорками, следует рассматривать в виде трех групп с четырьмя отделами в каждой группе, что дает в сумме двенадцать отделов, то есть животных групп или классов.

Первая основная группа:

1. Простейшие; совершенно недифференцированные инфузории...
2. Губки, кораллы, анемоны; затем...
3. Эхинодермы, от звезд до морских ежей; затем...
4. Оболочники, не имеющие уже такой упорядоченной оболочки.

Вторая основная группа:

5. Моллюски.
6. Черви.
7. Членистоногие.
8. Рыбы.

Третья основная группа:

9. Амфибии.
10. Рептилии.

11. Птицы.

12. Млекопитающие.

Сравнивая это подразделение с зодиаком, вы должны начать с млекопитающих, поместив их в Льва; птицы — это Дева; рептилии — Весы; амфибии — Скорпион; рыбы — Стрелец; членистоногие — Козерог; черви — Водолей. Далее — в другую сторону. Простейшие — это Рак; кораллы — Близнецы; Телец — эхинодермы; оболочники — Овен; моллюски — Рыбы. Вы должны учесть, что зодиак возник в то время, когда в ходу были совершенно иные обозначения. В древнееврейском языке нет слова “рыба”, и совершенно закономерно вы не найдете в книге Бытия упоминание о рыбах, поскольку язык этого слова не сохранил. Они считались птицами, живущими в воде. Таким образом, животные подразделяются, по зодиаку, на группы по семь и пять, в соответствии с днем и ночью.

И здесь же следует искать соответствие с трехчленностью человека.

Первая группа — это головные животные: простейшие, губки, эхинодермы, оболочники.

Вторая группа — животные ритмической системы: моллюски, черви, членистоногие, рыбы. Это средний человек и голова.

Третья группа — животные конечностей, причем другие системы при этом также подразумеваются. Итак, конечности, ритмическая система и голова; стремление, но не достижение трехчленности.

Если рассматривать царство животных как распространение человека, то первая группа будет соответствовать голове, вторая группа — ритмическому человеку и третья группа — человеку конечностей.

С геологической точки зрения нужно исходить из головы. Вы должны проследить также двенадцать рядов геологических формаций; должны начать с первой группы, пройти через вторую и закончить третьей. Это рассмотрение должно дополняться формациями. Формы первой группы, которые существуют теперь, являются деградировавшими формами живших ранее эфирных форм древности. Вторая группа — это упадок наполовину. На самом деле рассматривать стоит только их предков. Не упадочные, по сути первичные формы — это третья группа. Вот вам и исходная точка для учения о формациях.

При рассмотрении животной географии главное — исследование зодиака с учетом того, что сейчас было сказано; важно исходить из проекции зодиака на Землю и затем отыскивать области распространения различных групп животных. Вы ведь знаете те области, где действует на Земле зодиакальное созвездие. Все, что нужно, уже в наличии.

Нельзя говорить о вулканических формациях, можно говорить только о вулканической деятельности, которая пересекается с геологическими формациями.

Нужно также попытаться разделить на двенадцать групп растения; к этому я еще вернусь.

*Х.*: ...

*Д-р Штейнер*: Вы читали немецкую литературу XIX века. Нужно, конечно, попытаться показать ученикам различные образцы. Тик, небольшие произведения Вернера, “Сыновья Фалесе”. Лирика: Вильгельм Мюллер; Новалис; Иммерман, Айхендорф; Уланд, небольшие отрывки из “Герцога Эрнста”; Ленау; Густав Шваб; Кернер; Гейбель; Грайф; Гейне, только пристойные стихи; Геббель; Отто Людвиг, кое-что; Мёрике. Вот что приблизительно требуется. Клейст; Гёльдерлин. С другой стороны, я бы советовал по учебным программам других классов заниматься Лессингом, Герде-

ром и Клопштоком. Логау, лучших афоризмов после него никто не писал, очень тонкий автор. Готфрид Келлер; Грильпанцер. Из всего этого только лирику. Нужно прочесть хоть какие-то отрывки из Готфрида Келлера, обсудить “Зеленого Генриха”. Рихард Вагнер.

Это касается подготовки к экзаменам.

*Д-р Штейнер:* Я хотел со своей стороны обсудить зоологию и учебную программу.

Теперь я хотел бы узнать, какие у вас вопросы?

Х.: Что говорить ученикам про экзамены?

*Д-р Штейнер:* Ученикам нужно только сказать, что мы полностью информированы. Основной внутренний закон педагогики состоит в том, что воспитуемые и обучаемые не должны быть посвящены — и тем более через обсуждение — в тайное искусство воспитания. У нас этим всячески злоупотребляли, но с такими порядками следует решительно покончить. Так нельзя. Постепенно набирающий силу взгляд, что не следует обращать внимания на возраст, ведет к тому, что ученики начинают сами рассуждать об особенностях методики.

Им необходимо сообщить все внешние формальности: вам должно исполниться восемнадцать лет; у вас должно быть свидетельство. Затем нужно сказать, что мы прекрасно информированы и что если они будут стараться, то сумеют сдать экзамены. Что мы еще можем сделать? Внешние вещи — конечно. Не следует приучать учеников к конференциям. Дети должны чувствовать, что учителя поступают правильно. Они боятся, что потеряют много интересного.

Из-за жары пропало много уроков.

*Д-р Штейнер:* Это природа. Зима снова принесет холод.

(Учителю 8-го класса.) Дети должны чувствовать, что когда вы заняты одним-двумя учениками, то вы можете спросить и всех остальных. Ученики должны заинтересованно

относиться к этим ситуациям. Если речь не идет о выработке вычислительных навыков, если преподавание происходит в устной форме, по сути в такие минуты в классе не должно происходить ничего, что касалось бы только одного-двух учеников. Ученики должны находиться в ожидании вопроса учителя. Сделайте так: попросите продолжить того, кто ведет себя невнимательно. Тогда ученики почувствуют, что каждый может в любую секунду быть вызван, чтобы продолжить начатое предложение.

Если вы спрашиваете пройденное, то следует делать это в иной форме. Вы должны повернуть ситуацию так, чтобы ученики смогли ответить. Это приходит с опытом. Нужно только проявить достаточную живость. Нужно уметь перескакивать от одного ученика к другому так, чтобы ученики видели эти перескоки. У вас теперь уже установлен контакт с учениками, которого раньше не было. Пока происходит слишком много так называемого указывания. Из-за этого “указывания” в классах царит страшное беспокойство. Нужно как-то бороться с этим. Учитель должен ограничиться тем, чтобы вызывать отдельных учеников.

Еще один вопрос очень волнует меня. Это вопрос об оформлении тетрадей. Рисовать следует только на натянутой бумаге. В результате рисования в тетрадях возникают ужасные вещи. Специальные доски — это нереально, это слишком дорого. Достаточно простой гладкой доски. Нельзя ли на уроках ручного труда изготовить такие доски, на которых затем можно будет натягивать бумагу? Методика рисования в обычных тетрадях себя не оправдывает. Как только ученики начинают работать красками, так сразу же им требуется натянутая бумага.

С Х.О. из 1-го класса ситуация носит угрожающий характер. Все говорит о том, что ребенок недоедает и скоро начнет страдать от болезней системы кровообращения. Если

пройтись по классам и посмотреть на детей — впечатление ужасное. Нужно выявить детей, которые находятся на грани. Дело не в количестве еды, а в пищеварении.

Нужно обратить внимание на многочисленных психопатических детей. Ст. Б. из 1-го класса видит астральных мух. Им нужно также заняться. Все астральное тело — в беспорядке. Сильнейшая асимметрия астрального тела. Нужно попытаться дать ему лечебно-эвритмические упражнения, в ходе которых он должен класть руки за спину. Упражнения, которые обычно делаются впереди, он должен выполнять в обратном направлении.

### *Конференция 31 июля 1923 года, вторник*

*Д-р Штейнер:* Мне очень жаль, что я не смог присутствовать на празднике окончания учебного года. Не получилось; но я подумал, что мы еще увидимся в таких же праздничных обстоятельствах. Мне было сказано, что у вас есть ряд неотложных вопросов. Я прошу вас начать.

Зачитывается письмо отца Ф.Р. Мальчик украл семнадцать серебряных ложек. Отец хочет держать его дома.

*Д-р Штейнер:* Эта история с ложками уже довольно стара. Отношения с отцом всегда были такими же, как и сейчас. Отец может забрать его, когда захочет. Мы должны как-то справиться с этой ситуацией. Выгнать мы его не можем. В этом возрасте мальчику требуется нравственная поддержка. Он пока только в 9-м классе, и в этом возрасте ученикам требуется нравственная поддержка. Дети должны иметь некоторое тяготение к учителям. Они должны любить учителей. Я полагаю, что потерял контакт со всем 9-м классом. Дети сразу же видят несправедливость. Я думаю, что именно эта история с кражей вызвала у Ф.Р. чувство глубокого раскаяния. И ему нужно было помочь. Мы ни при каких условиях не должны выгонять его. Мы со своей стороны не

должны ничего предпринимать для его исключения. Мы должны с ним справиться.

Нет ли у Г.Т. некоторого стремления к одурачиванию? Он стремится играть роль воспитанного мальчика.

Нужно беречься субъективных оценок. Если придерживаться этого выражения, то вы выдадите одно из возможных субъективных мнений. Даже если мальчики делают нечто совершенно невозможное, следует говорить о поступке, а не о личности. Пока вы на них ругаетесь, вы ничего не добьетесь.

Не правда ли, старый Р. — это такой человек, который не может удержать свою вспыльчивость, который так обходится с ребятами, что можно даже где-то понять, как они доходят до таких поступков. Можно только пожалеть мальчиков при наличии таких ужасных отношений.

В старших классах следует найти более тесный контакт с учениками. В этом возрасте ученики еще не могут всю первую половину дня находиться в школе, не имея никаких личных интересов. Они хотят, чтобы ими интересовались. Они хотят, чтобы их знали, чтобы с ними считались. В этом классе мы еще в школе, а не колледже. Обучение носит слишком сильный семинарский оттенок. Ученики же стремятся к контакту с учителем.

Я говорил вам, что их пятеро. Эти пятеро не из тех, кого можно выбросить на улицу. Если выбросить их на улицу, то человечество потеряет нечто такое, чего ему терять не следует. Нельзя их терять. Ф.Р. не столь одарен, но Т.Л. одарен.

Отец пусть делает, что он хочет; мы можем только пытаться. Безумие говорить, что его нужно поставить к верстаку. Отец во время каникул не находит никакой возможности поговорить с сыном об искусстве. Я полагаю, нужно попытаться найти более личностный контакт с учениками старших классов. В старших классах тесный контакт совершенно необходим.

Один учитель 9-го класса говорит, что он присутствовал на уроках у прежнего классного учителя этого класса.

*Д-р Штейнер:* Слушатели могут делать интересные и умные замечания. Но чрезвычайно много зависит от того, может ли учитель, стоя перед классом, не испытывать трудностей с материалом. В свободное время учителям следует глубже работать над материалом, чтобы материал перестал быть заметным, чтобы все силы можно было сконцентрировать на методике. Вопрос дисциплины — это в первую очередь вопрос хорошей методической подготовки. Что справедливо для всех классов и для всех предметов. Вопрос подготовки. Следует учитывать наличие времени на подготовку. Пусть справедливо то, что мне говорят очень многие: будто бы времени на нормальную подготовку не хватает. Но в этом все дело. Можно видеть, что для вальдорфской школы вопрос подготовки является вопросом принципиальным, что для учителя, стоящего перед классом, материал должен перестать быть проблемой. В противном случае ученики это сразу же замечают — и тогда прощай авторитет учителя. Тогда все проблемы и начинаются.

Для меня эти пять мальчиков являются совершенно нормальными детьми. Ф.Р. слаб. Окружающие его люди должны обращаться с ним так, чтобы он чувствовал, что его воспринимают серьезно. По отношению к своему отцу он такого чувства не испытывает. И он находится в постоянной неуверенности: как мне будет в школе — так же, как дома или нет? Он ищет понимания и обнаруживает, что его не понимают. Отец ничего не знает о своей вспыльчивости. Все дело в том, чтобы мальчики интересовались происходящим на уроке, содержанием. Все они уважают алгебру. Они не такие ужасные. Я часто наблюдал, как вы справляетесь с ними.

Это ужасно, что отец написал такое письмо. Он сделал это после того, как я сказал ему, что в таких ситуациях главное условие — никому ни слова, что мы должны объяснить

мальчику, чтобы он никому об этом не рассказывал. И вот отец после такого разговора пишет подобное письмо. Он гораздо невоспитаннее самого мальчика. Чрезвычайно трудно. Мальчик не врет, даже если ему в результате будет плохо; отец врет постоянно. Более того, сын знает, что отец начнет врать, как только раскроет рот. Мальчик знает это по опыту. Самое лучшее, если бы мальчики почувствовали, что их поступки вызывают отвращение; но боязнь и сострадание их нравственной судьбе заставляют взрослых людей скрывать эти поступки от посторонних; мальчики только понесут ущерб, если об этом растрезвонить на всех углах. Было бы прекрасно, если бы Ф.Р. можно было отделить от родителей.

Появляются различные задачи. Я сам должен был принять одного ученика, С.Т. Ему шестнадцать лет, он должен пойти в 9-й класс. Наиболее подкован в философии, знает Платона, знает Канта, знает “Философию свободы”, хороший математик, слаб в латыни, слаб в немецком, слаб в истории, средне в географии и естественной истории и совершенно ужасен в рисовании. Все это следует учесть. Но нельзя принимать его в 8-й класс. Он закончил 9 классов реальной гимназии. Слишком стар. Теперь нужно найти пансион. Нужно посмотреть, что здесь можно придумать. Учительских квартир нет, значит, нужно что-то изобрести.

*Одна учительница* жалуется на невыносимый шум в 8-м классе. Она хочет отдельно заниматься с двумя учениками или делить класс.

*Д-р Штейнер:* Отдельно заниматься — это не метод. Нужно как-то утрясти это. Отдельно — это не метод; если можно делить класс, то пожалуйста. Класс в этом отношении слишком велик. Если вы будете давать им вспомогательные уроки, то хорошо. Только не брать их поодиночке и не оставлять в классе. Трудные ученики есть всегда. В обычной школе таких нет. У нас они должны двигаться со всеми. Но я полагаю, что это будет получаться, только если с ними подружиться.

Вопрос о Б.Б. из 8-го класса.

*Д-р Штейнер:* Такие люди попадают, и задача состоит не в том, чтобы от них избавиться, а в том, чтобы с ними работать. Я полагаю, мы мало на что можем повлиять. Чего хочет мать — это другое дело. Мы не можем просто выгнать школьника по причине возникших с ним трудностей. Им следует интересоваться. С ним можно справиться, только если подступиться к нему подготовившись. Б. полагал, что ему вообще не достались сливы. Г-н С. спросил, были эти сливы зрелые или незрелые? На что мальчик ответил, что г-н С. все же очень хитрый. Он почувствовал себя побежденным.

Нужно показать ему причины. Это побудит его вернуться в самого себя, тогда как в противном случае — с его мышлением происходит то же самое, что происходит с человеком, который пытается работать молотком, постоянно соскакивающим с рукоятки. Между полушариями его мозга находятся жировые фрагменты. Он не может собрать их воедино. Если побуждать его над чем-то задумываться, то он приходит в себя. Тогда он пронизывает этот жир. Я убежден, что, если с ним справиться, он будет вести себя совершенно благовоспитанно.

Нужно только взять на себя труд и уличить его. У вас снова пять недель времени. Ведите себя хитро.

Ему помогли бы крапивные ванны. Помогли бы добавки в эти ванны лимонного сока — и вообще помогли бы горькие вещества, горькие растения, кислая капуста. Если получится, то смесь всех трех элементов. Три раза в неделю, не слишком горячие ванны. Мучные блюда. Когда он ест хлеб, попробуйте его поджаривать, чтобы в нем было минимум воды. У мальчика склонность к образованию внутренних жиров, и с ней нужно бороться. Он также ленив. Можно делать с ним регулярные лечебно-эвритмические упражнения против ожирения. Поможет ему также кофе в зернах.

**Х.:** Как вести себя хитро?

**Д-р Штейнер:** Вы читали “Гетеанум” с загадками Брентано? Я советую вам найти эту книгу и отгадать все загадки. Я имею это в виду совершенно серьезно. Я отыскал четыре самые трудные. Это в связи с Б. и хитростью.

**Х.:** Союз за решительную школьную реформу пригласил нас участвовать в педагогических мероприятиях.

**Д-р Штейнер:** Все дело в том, есть ли желание идти туда и выступить. Это бессмысленно. Тот, кто написал это письмо, не рожден школьным реформатором, во всяком случае не рожден решительным школьным реформатором. Это абсолютный бред. С другой стороны, можно занять такую позицию, что стоит туда пойти и что-то сказать. Можно, наоборот, занять активную позицию. Тот, кто не боится, может пойти туда и выступить. Смысла в этом нет никакого. Написавший письмо не рожден для таких дел. Это сразу видно.

Вопрос об участии в конференции по художественному воспитанию в Штутгарте.

**Д-р Штейнер:** Смысл имеют только те вещи, которые мы делаем, полностью сохраняя инициативу в своих руках. Простое участие имеет смысл только тогда, когда мы считаем нужным просто выступить и рассказать о себе. Можно ведь, несмотря ни на что, обратить чье-то внимание на вальдорфскую методику. Разумеется, есть люди, способные и на что-то разумное, как, например, участники наших английских мероприятий. Тогда дело другое. Но в противном случае ничего обещать не следует. Если у вас нет особенного желания, напишите, что вы в ближайшее время настолько заняты строительством вальдорфской школы и соответствующей методики преподавания, что вынуждены посвятить ей все свое время. Это принесет больше пользы, чем такая выставка. Мы должны следить за тем, чтобы обращать внимание на интересы людей. Иначе мы погубим вальдорфскую

школу. Мы можем дать прекрасный ответ: “у нас, мол, нет времени, мы пока сами работаем над методикой”. А просто выставлять детские рисунки мы считаем непедagogичным.

Сегодня мы не можем решать принципиальные вопросы. Может быть, есть еще потребность поговорить об отдельных классах или методике работы?

Вопрос об учебной программе 11-го класса по алгебре.

*Д-р Штейнер:* Мои предложения были следующими: материал должен быть построен так, чтобы вы дошли до теоремы Карно и ее приложений. Этого достаточно для характеристики учебной программы. Здесь достаточно алгебры. Необходимо рассмотреть теорию рядов, функций и так далее. Нужно давать ученикам задания, для решения которых им потребуется всестороннее овладение теоремой Карно.

*(По поводу вновь принятого на работу учителя X.)*

В данном случае ответственность за воспитание X. как человека лежит полностью на плечах коллегии. Нужно заботиться о его поведении.

*Преподаватель религии:* Что мне брать в качестве примера народной религии?

*Д-р Штейнер:* Ветхий Завет; религию древних евреев.

Вопрос о преподавании искусства. Лирика Гёте в 10-м классе. Учение о размерах.

*Д-р Штейнер:* Этот материал заполняет собой почти весь класс. Естественно, можно взять учение о формах и размерах. Можно дать ученикам понятие о поэтических формах. Нельзя говорить, что Гёте только в определенном возрасте овладел той или иной формой; например, только в сорок лет научился писать стансы, иначе ученик подумает: “Ага, а что же мне делать, если Гёте только в сорок лет...” На такие вещи нужно обращать внимание. Для преподавания искусства материал — это только повод. Можно полностью посвятить уроки тому, что ученики понимают.

Вопрос о кайзере Генрихе II, святом.

*Д-р Штейнер:* Я говорил, что его волей было образовать “ecclesia catholica, non romana”. Это известная история. Вы найдете ее повсюду. Лампрехт не историк, а дилетант. Он интересен как симптом для развития исторической науки. Вы должны найти библиографию о Генрихе II. Это не изречение, это его чувство. Генрих II ввел молитвенник.

У Лампрехта все описано чересчур кокетливо, никакого истинного ощущения.

*Х.:* Что означают в “Парсифале” Вольфрама слова “larsit exillis” как имя Грааля?

*Д-р Штейнер:* Это еще не исследовано.

*Х.:* ...

*Д-р Штейнер:* Главное, что вы отдохнули. Свежесть! Чтобы проснулся энтузиазм, чтобы вы смогли плодотворно работать даже в тех случаях, когда класс ведет себя не совсем хорошо. Ученики рады, что снова встретятся с вами.

Да, ситуация в Германии становится все хуже и хуже. Наступает полный хаос.

Должны появиться оксфордские лекции. Важно одно. Сегодня Ляйнхас сказал мне: “В конце концов у людей так много собственного материала, но никто не пишет. Почему не пишет? Даже “Гетеанум” страдает от недостатка материалов”.

Вопрос в том, как перерабатывать педагогические лекции для публикации.

*Д-р Штейнер:* Педагогические лекции должны быть переработаны в той же самостоятельной манере, как это делает Штеффен, но только людьми, которые в этом варятся. Индивидуально выразить то, что должно быть сказано. Высказать те вещи, которые являются идеальными для специальной области вальдорфской педагогики, чтобы возникло ощущение живого рассказа о вальдорфской педагогике. О преподавании искусства можно написать такие чудесные статьи.

“Гетеануму” действительно требуются настоящие статьи. Должен возникнуть фурор по поводу самостоятельно написанных статей. Даже если это только личные оценки авторов — но показать себя!

Откуда появляются неудобоваримые манускрипты? Тоже из Общества? Да, иногда печатаются и негодные. Почему бы не написать сейчас ряд специальных статей, тем более что повод — художественная конференция — налицо?

Существует возможность очень интересно обсуждать методические вопросы, например такие вопросы, которые я обсуждал в Дорнахе. Очень мало хорошей литературы о вальдорфской школе. Разве вы не можете написать о принципах педагогики? Сорок два учителя; достаточно, если в каждом номере будут помещены только четыре статьи. Совершенно необходимо развивать это, показывая предмет с различных точек зрения. Образцом могут послужить мои вступительные речи к эвритмическим представлениям, когда я пытаюсь все время представить одно и то же, но с разных точек зрения. Я недавно произнес одно такое вступление. Люди стояли в фойе и не вошли при этом в зал. Это было на собрании делегатов. После того заседания, когда один из немецких делегатов “блеснул”, сказав, что Гетеанум превратился в руины еще до самого пожара. Четыре часа полной галиматии. Четыре часа подряд.

Я надеюсь, что вы во всех отношениях отдохнете. Обновление сил требуется нам в различных областях антропософской деятельности. Нужно думать о таком обновлении, мы нуждаемся в нем, как растение нуждается каждый год в обновлении своих сил. Должен возникнуть внутренний огонь. Конечно, условия жизни трудны, с каждой неделей они становятся все труднее. Теперь, когда марка полностью обесценилась, нельзя не видеть, какой хаос нам предстоит.

Один господин написал мне, что он сделал перевод, в результате чего должен был получить доллары. Он хотел

получить только шестьсот долларов. Все сверх этого он хотел предоставить в наше распоряжение. Я ответил ему, что он должен адресовать перевод вальдорфской школе. Речь идет о пятистах миллионах, но это все равно что капля на горячий камень. Абсолютная бессмыслица. Я полагаю, что в ближайшее время вальдорфской школе так же понадобятся деньги, как и Гетеануму. Нужно только правильно заниматься такими делами; в Дорнахе этим занимались неправильно.

Теперь мы должны завершить наше заседание.

*Конференция 18 сентября 1923 года, вторник,  
18.30 — 22.30*

*Д-р Штейнер:* Перед моим отъездом следует обсудить судьбу 5-го класса, и, кроме того, я хотел бы услышать ваши пожелания и вопросы.

О большом успехе, выпавшем на долю учителей, ездивших в Англию, они расскажут сами. Вы еще не рассказывали? Наши учителя произвели там очень хорошее впечатление, и, стоя за кулисами, вы могли бы увидеть, что каждый вальдорфский учитель — это личность и это производит огромное впечатление. Каждый действовал как индивидуальность.

Бараваль своим выступлением о метаморфозе площадей в связи с доказательством теоремы Пифагора произвел очень большое впечатление. Большой резонанс вызвало сообщение г-жи Лемертс о преподавании музыки. Это правда. Д-р Швеш поразил всех своими знаниями. Д-р Шуберт очень убедительно продемонстрировал истинность вальдорфской школы в целом. И о г-же Гайдербрандт нужно сказать то же самое. Она производит на людей впечатление, которое обычно выражается словами: “Как бы я хотел, чтобы она была учительницей моих детей”. Г-жа Рёле больше держа-

лась в тени, и мне кажется, что о своем успехе она могла бы рассказать сама.

Здесь ли последний номер “Гетеанума”? Я советую всем прочесть там анонс книги г-жи Макмиллан “Education through the Imagination” (“Образование через образ”). На своем экземпляре я написал следующие слова, которые не вошли в текст статьи: “Создается впечатление, будто бы человек прекрасно описывает блюда, подаваемые на стол, нимало не представляя, как они готовятся на кухне. Анализ верхнего слоя душевной жизни, в той мере, в какой душа раскрывает силы воображения, не затрагивая при этом той работы, которая ведет к такому раскрытию, вот что столь интересно в этой книге. Прекрасное описание детской души, жаль, что автор не знает тех сил, которые ведут к раскрытию этой души. Я полагаю, что как раз антропософия может сообщить те знания, которые прольют свет на подобного рода описательные рассмотрения, и что как раз антропософ очень многое может извлечь из этой книги, поскольку с помощью антропософии он может прочесть в ней невероятно много. Это для каждого прекрасный повод поработать и над антропософией”.

Г-жа Макмиллан хотела бы приехать с несколькими коллегами на Рождество. Я просил бы приветливо ее встретить. Она ценится в мире как серьезный реформатор педагогики. Попадая в ее школу, видишь очень многое, даже не видя самих детей. Она — педагогический гений. Она постарается побывать на уроках. Я сказал ей, что посмотреть нашу школу без уроков — это ничто.

Курс в Цюрихе был запланирован заранее, но, когда мы с Ваксмутом вернулись из Англии, пришлось перенести сроки ближе к Пасхе. В первый раз мы поставим Пасхальную игру. Мне поступило предложение срежиссировать ее; постановка будет на Пасху.

Не хотят ли учителя, ездившие в Англию, сами что-то сказать?

Задается вопрос, насколько в двенадцать лет уместно работать с выкройками; в связи с геометрией.

*Д-р Штейнер:* Да, это правильно. После двенадцати лет это выглядит слишком уж как игра. Я только никогда бы не стал заниматься в школе вещами, которые не встречаются в жизни. Отношение к жизни нельзя воспитать на примере того, что к этой жизни не имеет никакого отношения. Все эти изобретения Фрёбеля годятся только для школы. Но в школе не должно быть ничего, что имеет ценность только в ее стенах. В школу нужно, в соответствующем виде, принести элементы внешней культуры, реальной жизни.

Некоторые учителя рассказывают о своих английских впечатлениях.

*Д-р Штейнер:* Нужно только понять, что англичанин не понимает обычной логики, даже если она имеет поэтическую форму. Все должно даваться на конкретных образах. Пока вы основываетесь на голой логике, англичанин за вами не поспевает. Весь его склад понимает только конкретику.

X. полагает, что люди там основывают вещи импровизируя. Возникает впечатление, что это на границе их способностей.

*Д-р Штейнер:* Собрались тамошние антропософы и другие гости, от Уэльса до Лондона. Только участники курса были из Пенмаенмаура, пришлось заказать целый поезд. Два пассажирских вагона и один багажный. Поезд был подан так поздно, что пришлось поторапливаться. И вот приходит кондуктор и говорит, что багаж еще на улице. Вакмут распоряжается погрузить его. Все загружается, а пассажиры следят за тем, чтобы поезд не уехал. В Германии такое невозможно. На некоторых станциях царил полный беспорядок. Никто не знает, что происходит, приходится самим идти в багажное отделение. В Манчестере столкнулись две группы железнодорожников. Служащие повели форменную

войну. Одни не хотели нас принимать, другие желали от нас избавиться. Багаж то теряется, то находится. Эта история имеет как свои приятные, так и свои теневые стороны. От некоторых станций по воскресеньям не отправляется никаких составов, поскольку акционеры железной дороги одновременно являются акционерами местных отелей. И чтобы люди остались до понедельника, по воскресеньям поезда не ходят. — внутреннюю сторону Пенмаенмаура я отразил в своей лекции.

**Х.:** Вы говорили в Англии о положении женщины в Греции. С ней обращались не как с человеком. Шюре приводит описание мистерий, где женщина играла довольно большую роль.

**Д-р Штейнер:** Женщины как таковые играли определенную роль. Прежде всего те, которые были избраны для мистерий. Это были в реальности не обычные семейные женщины. Та женщина, которая предназначалась для семейной жизни, никогда не играла никакой роли в жизни общественной. Воспитание детей протекало в стенах дома. Очень внимательно следили за тем, чтобы женщины не участвовали в общественной жизни. Так, женщина не имела права говорить с ребенком моложе семи лет о политике. Отец почти не видел своего ребенка до семилетнего возраста, почти его не знал.

Женщины же, избранные для мистерий, играли очень большую роль. А также те, прототипом которых была Аспазия.

Теперь 5-й класс. Мы должны разделить его. Я бы с удовольствием привлек для этой цели мужчину, просто по той причине, чтобы люди не говорили, что вся наша коллегия состоит только из женщин. Но поскольку у нас пока нет решительного женского превосходства, поскольку чаши весов пока в относительном равновесии и поскольку учителя-мужчины на горизонте не видно — все находится в страшном упадке, — нам ничего не остается, как привлечь женщину.

Когда я должен был оглянуться вокруг, у меня возникла следующая статистика. Я посмотрел, что происходит. Я обнаружил, что в схеме средней школы все устроено так, что более подходят женщины. Мужчины более пригодны только для предметов, без которых не обойтись; а женщин великое множество. Мужчины в упадке — это одно из ужаснейших явлений нашего времени. Поэтому мне не остается ничего иного, как только принять на работу эту госпожу. Я полагаю, что она станет хорошим учителем. Она защитила диссертацию, отталкиваясь от первых стихов “Илиады” Гомера: “Спой мне, о муза, о том муже ...”, которые Клопшток переводит как: “Спой, о бессмертная душа”. Итак, 5-м “С” будет руководить г-жа Марта Хеблер. Мне кажется, что она работает хорошо. Пожалуйста, классные учителя пятых классов, ваши предложения: каких детей следует выделить в новый 5-й “С” класс. Мы соберем туда детей из двух классов. Г-жа Хеблер может посетить уроки, и затем я введу ее в класс, когда снова приеду десятого числа. Мы сразу же будем рассматривать ее как члена педагогического коллектива. Она будет принимать участие в конференциях.

Это подводит меня ко второму вопросу. Мы попросим г-жу Клару Михельс взять на себя 3-й “Б” класс.

Г-жу Плинке я попросил поехать в школу мисс Кросс в Кингс-Ленгли.

Учительница садоводства спрашивает, следует ли разбивать классные сады.

*Д-р Штейнер:* Ничего не имею против. Пока садоводство у нас протекает в импровизированной форме. Поработайте над этим. Этот предмет может войти в нашу учебную программу.

*Учитель естествознания:* Исходя из интересов ботаники я просил бы посадить в саду растения, которые разбираются на уроках.

*Д-р Штейнер:* Это возможно. Это предаст садоводству большую планомерность.

Ставится вопрос о рукоделии.

*Д-р Штейнер:* Г-жа Мольт может передать два своих последних урока г-же Кристерн.

Теперь я хотел бы поговорить о С.Т. Он очень рано сформировавшийся мальчик. Очень одарен, разумен, но его нужно все время одергивать. Я предупреждал его, что он должен интересоваться школьными предметами. Он читал Платона, Канта, “Философию свободы”. Он несколько рассеян. Если вы полагаете, что ему нужны дополнительные занятия, значит, он должен на них ходить. Ему было бы приятнее, если бы ему поручили анализировать “Тайноведение”. Он путешествовал из школы в школу. Вначале учился в монастырской школе. Он — крепкий орешек, и нужно его расколоть.

Задается вопрос о втором молодежном курсе и о лекциях для антропософских учителей, не работающих в вальдорфских школах.

*Д-р Штейнер:* Мы устраиваем молодежную конференцию. Значит, вы должны ее проводить. Мне все равно, я со своими лекциями подстроюсь.

Лекции для вальдорфских учителей, работающих в школе в течение учебного года, проходили очень хорошо. Но во время конференции это неуместно, поскольку среди прекрасных идей там так много всякой мыслительной дряни. Четыре дня — это ужасно. Конференции не следует объединять с тем, что относится к нуждам школы.

Мне представляется, — и ваше мнение об этом я хотел бы услышать, — что школе недостает новых импульсов. Мне так кажется. Поступки должны основываться на новом чувстве ответственности, вся эта педагогика должна восприниматься так же серьезно, как и в Англии. К этому нужно приложить все силы. И еще одно. Было бы желательно, исходя из всей перспективы вальдорфской педагогики, поговорить о воздействии нравственных и религиозных импульсов в конкретных предметах. Нужно поговорить о непосредствен-

ной практике. Это вернее сочетается с такой акцией, как молодежная конференция. Там будут свободные обсуждения. Я полагаю, это разумнее, чем сидеть с утра до вечера. С 10 по 14 октября я снова буду здесь. Мы можем запланировать более подробный разговор на эту тему. Вальдорфским учителям ничего особенного на этой конференции, кроме участия, делать не нужно. Школа в эти дни может отдохнуть, иначе мне самому будет очень трудно. Итак, школа работать не будет. Тогда нетрудно прочесть еще одну лекцию.

В другое время мне нелегко будет приехать. Слишком много дел. Когда идет строительство, я должен находиться в Дорнахе. Когда начнутся осенние каникулы, мы сможем поговорить с вами о высокой педагогике, и к этому будут допущены только вальдорфские учителя. Можно пригласить на эту конференцию и общественность. Нужно сделать так, чтобы каждый получил что-то для себя: и учителя, и родители — но разное. Если мне удастся живо осветить все вопросы, то получится.

*(По поводу нового учителя Х.)* Уроки, на которых я присутствовал, меня удовлетворили. Он работает очень серьезно; хорошо ориентируется в материале. Ученики его понимают. Нужно только направлять его. Поскольку я хотел все это высказать, я не пригласил его на сегодняшнее заседание. Он должен чувствовать за собой вас всех. Он должен работать усердно; сейчас это в высшей степени так.

*Учитель музыки спрашивает о выражении ритмов, поскольку в музыке это происходит не так, как в эвритмии. Он указывает на принятые приемы дирижирования. Важны ли только двойные, тройные и четверичные ритмы, или нужно идти дальше, вплоть до пяти- и семиричных?*

*Д-р Штейнер:* Что касается пятиричных и семиричных ритмов, то их следует рассматривать только со старшими учениками, в любом случае не моложе пятнадцати, шестнадцати лет. Я полагаю, что если заниматься такими вещами

с более младшими детьми, то страдает музыкальное чувство. Я могу себе представить, что самостоятельно это может освоить только человек с музыкальным дарованием. Достаточно четверичных. Нужно следить за тем, чтобы по возможности дольше работало музыкальное чувство, чтобы ученики переживали тонкие нюансы. И это невозможно при рассмотрении семиричных ритмов. Участие детей в дирижировании, активное участие с педагогической точки зрения, только приветствуется; но только если удастся сподвигнуть всех. Можно брать обычную технику дирижирования.

*Учитель музыки:* Раньше они дирижировали у меня только все вместе. Можно ли переходить к сольному дирижированию в более младших классах?

*Д-р Штейнер:* Я полагаю, что начать можно с возраста между девятью и десятью годами. Многое из того, что определяется в этом возрасте, такого же рода, как и отношения отдельного человека к группе людей. Поэтому вполне оправданно распространить этот методический прием и на другие предметы, например на математику. Я имею в виду прием, когда один ученик как бы ведет всех остальных. Там это происходит само собой, в музыке же это превращается в составную часть искусства.

Задается вопрос о последовательности эвритмических фигур.

*Д-р Штейнер:* Я бы расположил их так, чтобы и гласные были собраны вместе, и согласные также вместе. 22—23 фигуры.

Внутри согласных можно, в свою очередь, найти связи. Не простой алфавитный порядок. Самое лучшее — это вообще почувствовать, с чем вы имеете дело в случае той или иной буквы, и не слишком обращать внимание на порядок. Больше качественного переживания, чем порядка.

Если бы времена сейчас не были такими ужасными, то, мне кажется, здесь можно было бы найти много интересного.

Однако сейчас существуют трудности “неуловимого” характера. До того момента, пока ребенок не выучил сопутствующий жест, он не может связать с фигурой никакого понятия. В тот момент, когда он выучивает жест, он должен соотносить жест с фигурой. Он должен увидеть связь, причем таким образом, чтобы понять движение, а не характер с чувством. Чувство выражает себя в шляйере. “Для шляйера ты еще слишком мал”. С того момента, как дети начинают знакомиться с этим, можно вводить их и в характер. Если дети поймут принципы, по которым создаются эвритмические фигуры, это благотворно подействует на занятия эвритмией. В течение времени выстроится художественное чувство. Если его можно развивать, то это нужно делать.

Какова ситуация с 9-м “Б”?

Х.: Ушел Т.Л.

*Д-р Штейнер:* Жаль.

Х.: Л.А. из 4-го класса ворует и лжет. У нее слабая память.

*Д-р Штейнер:* Она лжет, поскольку хочет спрятаться. Было бы неплохо устроить все так, — это всегда помогает, — чтобы продиктовать ей маленькую историю, которую она должна будет выучить. В этой истории речь должна идти о том, что воруемый ребенок совершенно запутывается. Раньше я иногда давал такие истории родителям. Придумайте такую историю, в которой ребенок самим развитием событий, так сказать, внутренне, кармически, доводит все до абсурда и в конце концов проникается ужасом перед воровством. Историю можно варьировать. Она может быть выдержана в гротескных тонах. Разумеется, она подействует, только если ребенок очень живо ее воспримет, только если он будет все время прокручивать ее в душе. Он должен совершенно сродниться с этой историей. Он должен выучить ее наизусть или, еще лучше, как “Отче наш”, он должен срастись с ней. Если это удастся, то история поможет. И если одна история не поможет, то можно взять вторую. Причем историю можно рассказывать и в классе, ничего, если при этом

будут присутствовать и другие дети. Итак, нужно все время побуждать этого ребенка возвращаться к истории; другие могут при этом присутствовать, только им заучивать ее не нужно. Никогда не следует говорить, зачем вы все это делаете, никогда не следует говорить об этом с детьми. Мать должна знать, что тем самым вы хотите помочь ребенку, но сам ребенок об этом знать не должен, и уж ни в коем случае не должен об этом знать класс. Самое лучшее, если ребенок наивно выучит историю наизусть. Для сестренки можно сочинить совсем маленькую историю, все время рассказывая ее девочке. В случае Л.А. можно рассказать историю в присутствии всего класса, только не следует давать ученикам задания выучить ее.

Задается вопрос о восемнадцатилетней глухонемой девочке: может ли она посещать вальдорфскую школу?

*Д-р Штейнер:* Ничего не имею против этого. Было бы хорошо, если бы она просто посещала художественно-ремесленную школу и, кроме того, некоторые уроки здесь, типа искусства и эвритмии. Ребенок совершенно глух. Но он может составить для себя некоторые ассоциации, опираясь на движения губ и рук.

Задается вопрос о группах животных: нет ли здесь какой-либо параллели с возрастными?

*Д-р Штейнер:* Самое главное — это соответствие человеку. Остальное вторично. После того как дано основное деление — на животных головы, животных ритмической системы и животных системы обмена веществ, — можно приниматься за все остальное. Но первичной систематики вы из этого не извлечете.

Задается вопрос о Т.Х. из 5-го класса, которая не справляется с письмом.

*Д-р Штейнер:* У этого ребенка, очевидно, слишком сильно развиты определенные астральные области около глаз. Астральное тело в этих местах увеличено. Перед

глазами у нее астральные наросты. Это видно. На это указывает и ее почерк. Она путает буквы, причем совершенно последовательно. Например, она пишет “Gsier” вместо “Gries”. Она, когда переписывает, меняет совершенно определенные буквы. В этом возрасте у детей такого не наблюдается. Она неправильно видит.

Я должен подумать над тем, что нам делать с этим ребенком. А делать что-то нужно. Она и остальные вещи видит также неправильно. Единичный в своем роде случай. Может быть, — мы не собираемся проводить эксперименты, — но, может быть, девочка не различает мужчин и женщин или смотрит на маленького мальчика, а видит вместо него старушку. Если мы имеем дело с проблемами астрального порядка, то путаница осмысленная, а не бессмысленная. Если все так и оставить, если не вмешаться, то девочка может дойти до сильнейших форм помешательства. Помочь можно особенно сильным развитием астрального тела. Возникают и снова исчезают звериные формы. Это непробужденный ребенок; когда вы задаете ей вопрос, вы можете заметить, что она делает характерный жест, который человек обычно делает, когда хочет отогнать от себя сон. Ребенок никогда не смог бы посещать школу — только нашу. Она бы не смогла перешагнуть даже рубеж 1-го класса. Очень интересный ребенок.

Х.: Кто-то хочет опубликовать пропагандистскую статью с рисунками детей о вальдорфской школе.

*Д-р Штейнер:* У нас нет ни малейшей заинтересованности заниматься такими вещами. Как только у нас что-то такое появится, мы воспользуемся услугами “Грядущего”. Мы не имеем права создавать конкуренцию собственным предприятиям. Издание интересной работы в чужом издательстве причинит ущерб нашему собственному издательству. Со стороны вальдорфской школы это будет невежливо

по отношению к “Грядущему”. Если такая работа написана, я не вижу никаких причин, почему бы не опубликовать ее в “Грядущем”. Мы ведь в результате только больше заработаем. И, кроме того, это хороший жест.

Вальдорфский класс ездил на курорт? Я спрашиваю потому, что этот невыносимый М.К., ругающий все на свете, написал мне ругательное письмо и в нем есть места, посвященные вальдорфской школе. Все письмо я не читал. Он принадлежит к числу злейших врагов и к тому же постоянно получает сообщения о нашей работе. Это тот случай, о котором я сказал, что мы не имеем права работать бюрократически, как это делается повсюду, когда берется список рассылки и всем адресатам посылается информация. Антропософское общество должно индивидуализироваться. Этому М.К. не следует посылать всего. В Антропософском обществе следует работать по-человечески. Он использует эти сообщения, чтобы обрушивать на нас свою злобу. И его ругань невероятно злобная, пусть даже он является членом Общества.

*Конференция 16 октября 1923 года, вторник, 16.30*

После последней из трех лекций “Побуждения к внутреннему проникновению в сущность профессии учителя и воспитателя”.

*Д-р Штейнер:* Сегодня утром мы учредили третий параллельный 5-й класс, класс 5-й “С”. Вы все знакомы с г-жой Хеблер, которая будет этот класс вести.

Что мне представляется особенно важным и что я предложил бы обсудить, это все те факты, которые связаны с потрясшим меня письмом г-на Х., вызвавшего желание выйти из состава исполнительного совета. Ему представляется недостаточным тот уровень доверия, который существует между ним и коллегией. Я знаю, что коллегия попросила его отозвать свое заявление, однако я сказал ему в личной бе-

седе, что в нашей коллегии должны быть здоровыми не только внешние формы вежливого общения, но и подосновы взаимодействия. Мы не сможем работать в том ключе, который я наметил в своей лекции, если все подосновы нашей работы не будут совершенно здоровыми, если каждый не будет в состоянии работать с каждым. Особенно в такой школе. Посещая уроки других, нужно все время чувствовать и знать, что делает другой учитель. Иногда я посещаю уроки и говорю учителям, что то или иное следует изменить, имея при этом в виду происходящее на других уроках и взаимодействие коллег. Это взаимодействие чрезвычайно важно и его источник — конференции. Если у нас каждый будет идти и действовать на свой манер, мы никогда не сможем выполнить возложенные на нас задачи. Поэтому происшедшее еще не является для меня решением проблемы и я прошу каждого, кто как-то связан с происходящим, честно высказать свое мнение по поводу не столько внешних, сколько внутренних подоснов происходящего.

**Х.:** Я полагаю, что дело здесь не столько во мне, сколько в должности. Было бы желательно сформулировать какие-то гарантии. Это важнее, чем все, что касается лично меня.

**У.:** Г-н Х. высказался в том духе, что конференции проходят не так, как ему было бы желательно. Он полагает, что ему не удалось сделать конференции живыми. Коллегия стала слишком громоздкой.

**Д-р Штейнер:** Я не очень понимаю, каким образом воодушевление страдает от увеличения размеров коллегии. Если это так — это печально. Новые силы должны приносить с собой новые источники воодушевления. Даже в комнате, чтобы стало светлее, нужно не выключать, а зажигать лампы. Произошли какие-то важные вещи.

*Многократное:* Нет!

**Д-р Штейнер:** Но, дорогие друзья, я не могу себе представить, чтобы такая отставка не имела важных при-

чин. Поэтому ваши слова о том, что ничего существенного не случилось, просто не могут быть справедливыми. Мы должны относиться к вещам серьезно.

**Х.:** Я утратил доверие коллег в отношении совместной работы на конференциях. Конференции проходили таким образом, что я внутренне вынужден был соглашаться со всяким, кто объяснял свое отсутствие тем, что на конференциях ничего не происходит.

**У.:** Г-н Х. должен все же сказать, чем его не устраивали конференции.

**Д-р Штейнер:** Я также хотел бы спросить, в чем именно выражалась неплодотворность конференций.

Х. и некоторые другие учителя высказываются по поводу происходивших событий.

**Д-р Штейнер:** Сказанное здесь или говорится, или не говорится. Если что-то высказывается, то это можно встречать покачиванием головы. Но если уж это высказывается, надо полагать, к этому побуждают некоторые похожие чувства. Было бы хорошо обсудить причины, приведшие к этим высказываниям. Я полагаю, что здесь есть недоразумения внешнего порядка. Но они возникают из совместной работы и трений.

**У.:** Я попытался составить приблизительную картину. Г-н Х. стремится, исходя из возложенной на него ответственности, воспитать в коллегии определенную дисциплину. И по причинам темперамента это привело к недоразумениям.

**Д-р Штейнер:** Сказанное только что я бы охотно обсудил. В моей сегодняшней лекции я говорил о том, что нужно искать путь помимо темпераментов. В моей лекции было стремление прийти к пониманию через все проблемы с темпераментами. Я хотел бы услышать, как возникли эти недоразумения. Если я по-другому выскажу вашу мысль, г-н У., то получится следующее: г-н Х. хотел превратить коллегию в новый, 13-й класс. Но коллегия этому воспротивилась и отклонила такие педагогические методы воспитания.

У. останавливается на процессах, лежащих в основе происходящего.

*Д-р Штейнер:* Поскольку я могу смотреть на эти вещи только как на попадание искры в бочонок с порохом, я хотел бы скорее услышать о причинах, чем о процессах.

Высказываются разные учителя.

*Д-р Штейнер:* Вопрос только отсрочен. Но не решен. Г-н Х. подал в отставку в конце срока исполнения своей должности. В четыре последующих месяца этими вещами должны будут заниматься двое других коллег. Нужно ли в наши трудные времена жить с такой стрелой в боку? А именно это и означает такая отсрочка. В эти трудные времена, когда мы не знаем, удастся ли вообще поддерживать отношения между Штутгартом и Дорнахом, требуется найти настоящее решение. Промежуточное решение в такое трудное время не вполне годится.

Учителя рассказывают о последней конференции.

*Д-р Штейнер:* Итак, решение было принято в результате последней конференции. Не будь этого, г-н Х. исполнял бы свою должность и в последующие четырнадцать дней и затем принял бы решение о том, не согласиться ли ему еще на один срок.

Х. говорит об изменившейся ситуации и о возможности продолжить исполнение своих обязанностей. Он связывает это с тем, как будет проходить работа в течение оставшихся четырнадцати дней.

*Д-р Штейнер:* По моему мнению, тут играет роль известное обстоятельство с 13-м классом.

У.: Мы решили высказать доверие г-ну Х. независимо от 13-го класса. Высказываются другие учителя.

*Д-р Штейнер:* После того как я длительное время выслушивал разные стороны, я хотел бы возвратиться к причинам. Я не понимаю ни объективных причин, ни того, что привело к отставке. Все вертится только вокруг личных моментов, которые мы не собираемся здесь обсуждать; пока мы вынуждены оставаться в предметных рамках.

Г-на Х. просят и дальше исполнять свою должность, и он соглашается.

**Х.:** Какие уроки следует убрать в 12-м классе в связи с подготовкой к экзаменам?

**Д-р Штейнер:** С тяжелым сердцем я должен убрать технологию и труд, а также физкультуру и музыку. Эвритмию убирать нельзя. Рисунок остается. Религию сократить до часа, но не после обеда. 12-й класс принимает участие только в одном, совместном с 11-м классом, уроке религии.

*Конференция 18 декабря 1923 года, вторник, 21 час*

**Д-р Штейнер:** Поговорим обо всем, что волнует вас и что произошло с тех пор, как мы виделись в последний раз.

Обсуждается письмо в министерство по поводу абитуриентов.

**Д-р Штейнер:** Зачем нужно было говорить об эпохах? Зачем нужно было указывать, что из-за эпох есть еще предметы с непройденным материалом? В серьезных, официальных делах самое разумное — не злить людей теми вещами, о которых они не хотят слышать.

Что еще нужно пройти по литературе?

Нужно действовать экономично? Среди того, что вы собираетесь пройти, есть материал, который должен быть пройден. Но Гёте как естествоиспытатель — это не тема для экзаменов. Для экзаменов этого не нужно. Письма по эстетическому воспитанию также спрашивать не будут. Особенно трудно придется с лирикой. О Гёте как естествоиспытателе у них нет никакого представления. В таких экзаменах самое ужасное — это необходимость составлять особую программу. Даже при сдаче кандидатского экзамена ничего сложнее этого не требуется. Если проходить все это по-школьному, то не хватит и двух лет. Представьте себе только “Фауста”; 1-я часть.

Я вообще хотел бы знать, как все это можно освоить в школе. Вы полагаете, что темы будут выбираться отсюда? Нужно одолеть то, что требуется для письменного экзамена.

Если часто ходить в министерство, они подумают, что у вас совесть не чиста, и посчитают, что здесь что-то не так. Сейчас не следует особенно обо всем этом заботиться. Только если поступает запрос, на него нужно давать ответ. Посмотрим, что получится. Отказаться можно в любое время.

В самые последние дни нужно поработать над тем, чтобы ученики как можно больше самостоятельно формулировали и отвечали. Чтобы они сами больше действовали. Если ученик чего-то не знает, не так-то легко ему помочь. Ему требуется воля, чтобы вытащить идеи из самого себя. Сейчас в этом отношении стало гораздо лучше, чем в тем времена, когда ученики ничего не делали, а только слушали. Я должен снова пройти по всем классам. При первом же удобном случае.

Зачитывается письмо, в котором вальдорфскую школу приглашают выставить работы учеников в Берлине.

*Д-р Штейнер:* Было бы хорошо узнать поподробнее. Что он, собственно, имеет в виду? Выставка работ имеет смысл только в тех ситуациях, когда одновременно проводятся курсы, когда описывается содержание, структура, весь контекст вальдорфской школы. А просто выставлять работы? Тогда зрители не будут иметь ни малейшего представления о том, чего от них хотят, поскольку им не будут известны стремления вальдорфской школы. Это все равно, как если вместо издания иллюстрированных сказок издавать одни иллюстрации. Ничего не понятно. Эти господа должны ясно высказаться, хотят ли они, чтобы была представлена вальдорфская школа.

Обсуждается Ц.Х. из 11-го класса.

*Д-р Штейнер:* Отношение к классу можно вывести из его характеристики. Пусть рисует то, что находится на предмете, но не сам предмет; как на предмет воздействует свет, освещенную сторону, теневую сторону. Не стол, но свет на столе, тень на столе. Ему в живописи не хвата-

ет наглядности. У него совершенно очевидный дефект. Поэтому нужно подойти к нему со стороны этого дефекта. Пусть нарисует человеческое лицо; но не нос, а только пятна света и тени на нем. Нужно попытаться поговорить с ним. Он — психопат. Его нужно склонить к пластическому представлению. В арифметике он сильнее, чем в геометрии. Но он должен видеть геометрические конфигурации, а не просто работать с геометрией по памяти.

Обсуждаются различные группировки в 11-м классе.

*Д-р Штейнер:* Дайте сочинение на следующую тему: “Человек обособленный и человек компанейский”. Чтобы они должны были продумать все до конца.

Задается вопрос о преподавании английского языка в 11-м классе. Прочитан “Warren Hastings” Macaulay.

*Д-р Штейнер:* Можно читать с ними также и английскую лирику. И, кроме того, характерную прозу, например главы из Эмерсона, скажем, о Шекспире и Гёте, обращая во время чтения внимание учеников на скачкообразный характер мышления автора, на афористичность и неафористичность. Охарактеризовать афористичность и тем не менее связность его стиля. Как так получается? Это нужно обсудить с привлечением некоторой психологии. Стиль Эмерсона возник в результате того, что вокруг него всегда была целая библиотека раскрытых книг. Он прогуливался по комнате, прочитывал предложение здесь или предложение там, записывал какую-то мысль, затем совсем другую мысль, свою собственную и затем начинал прогуливаться снова. Он черпал свои импульсы из целой библиотеки раскрытых книг. Отсюда и скачки. Ницше как-то написал о своем собственном впечатлении от чтения Эмерсона; о его произведении “На природе”. В своем экземпляре Ницше выделил некоторые места и затем пронумеровал их. Итак, лирика и Эмерсон.

Х.: Что взять в качестве чтения по французскому языку в 10-м классе? Можно ли читать

*Д-р Штейнер:* Здесь таится некоторая опасность. В принципе возможно, но не с Пуанкаре. Там так много лжи.

Из вещей, которые, с одной стороны, уводили бы от жизни, а с другой — снова приводили бы к ней, можно назвать “Вриля”. Это можно прочесть в 10-м классе.

Существует собрание эссе у Nachette, и там же есть статьи другого Пуанкаре — математика. Там во второй части есть статья, посвященная техническому мышлению. Вот то, что требуется.

На уроках английского в 12-м классе можно взять что-нибудь из “Гуманиста” Макензи.

Мы не можем следовать за государственными школами и отменять французский.

*Учительница зрительницы* спрашивает о причине трудностей в одном из старших классов. Некоторые ученики хотели бы заниматься с другой учительницей.

*Д-р Штейнер:* К этому нужно относиться с юмором. Как бы входить в дискуссию и затем доводить ее до абсурда. Всегда есть ученики, которые хотели бы сменить учителя. Нужно твердо стоять на своем и реагировать на все это с юмором. Можно однажды спросить: “Что вы, собственно, имеете против меня? Я ведь, в сущности, вполне милая женщина. У вас нет никаких причин ненавидеть меня”. И таким образом в течение пары минут вы можете смягчить всю ситуацию.

Задается вопрос о П.Ц. на уроках физкультуры.

*Д-р Штейнер:* Он неспособен соотносить положение своего тела с силой тяжести. Попробуйте давать ему упражнения на перекладине, когда он должен какое-то время повисеть. Это буквально так. Такое упражнение может подействовать освобождающим образом на его астральное тело. Есть такие дети, у которых астральное тело

как бы слишком велико, как пиджак большого размера, висящий вокруг “я”. В результате таких упражнений астральное тело глубже свяжется с “я”. Такие ученики, отрывая ноги от земли, испытывают своего рода удовлетворение; они должны, например, лезть вверх по канату и спокойно оставаться там, наверху. В случае с такими детьми вы также заметите, что астральное тело проявляется в грязной, жирной коже. В чем-то в этом роде. Может быть, кожа будет морщинистой.

Возможно так построить один из уроков, чтобы ученики сгруппировались и выполняли упражнения, к которым подталкивает их темперамент.

Задается вопрос о драматических детских постановках у мисс Макмиллан.

*Д-р Штейнер:* Там в ходу многие такие вещи, которые вовсе не созвучны возрасту учеников. Драматизация до десяти лет невозможна. После — пожалуйста. Не методика, а сила и импульсивность мисс Макмиллан, вот что здесь работает. В методике содержится многое из того, что принято в Англии; а в Англии принято все делать слишком рано. Это связано с тем своеобразным переживанием себя как человека, которое присутствует у англичан. Англичанин хочет считать себя человеком. В результате возникает сильное развитие астрального тела, которое низводит “я” до определенного уровня, никогда не встречающегося у других европейских народов. Англичанин в духовном отношении выглядит как человек, который постоянно ходит декольтированным. Так в нем живет “я”. В результате возникает ощущение социального благополучия, как черты национального характера. Драматическое самовыражение, Бернард Шоу. Англичане изображают из себя нечто такое, что имеет ценность и что признается другими.

*Х.:* С.Т. из 9-го класса совершенно беспомощен в письменных работах. Следует ли особо заняться с ним написанием сочинений?

*Д-р Штейнер:* Нужно заняться его письмом в совершенно элементарном смысле. Если начать с ежедневных заданий такого рода, что он должен писать всего по четверти страницы, но при этом обращать внимание на каждую букву; если он будет писать, но старательно выводя все буквы, то это возымеет действие на весь его характер.

Кроме того, у него не в порядке глазные оси. Он неправильно фиксирует свои глаза на предмете. Это нужно исправить. Нужно чаще обращать его внимание на то, чтобы глаза смотрели параллельно, нужно просить его при чтении подносить книгу ближе к глазам, как если бы он был близорук, хотя он вовсе не близорук. Глазные оси перекрещиваются, и точно то же самое происходит с его походкой. Он ходит ненормально, он петляет. Вы не замечали, что, когда он на школьном дворе хочет пробежать от одного его конца до другого, он никогда не бежит по прямой линии, а всегда эдаким зигзагом? Понаблюдайте, как волосы все время лезут ему на лоб. У него нет никакого чувства ритма. Если он должен прочесть на уроке что-то ритмическое, он мгновенно начинает задышаться. На уроках физкультуры можно побуждать его к тому, чтобы он по возможности твердо вышагивал в строю.

Кармически ситуация такова, как если бы в его жизни совместились два фрагмента из различных инкарнаций. В прежней инкарнации его жизнь была насильственным образом прервана. Теперь он живет как бы вторую часть той жизни, одновременно начав первую часть своей нынешней инкарнации. Но они не стыкуются. Он уже читал Канта. Он не умеет тех вещей, которые умеет делать любой другой ребенок, но он ставит вопросы, которые интересны чрезвычайно и которые показывают, что его душевная жизнь чрезвычайно развита. Так, он спросил меня, правда ли, что расстояние от Земли до Солнца постоянно убывает. Он спросил: “Не приближается ли к нам Солнце?”

Нужно открывать ему новые горизонты, нужно давать ему особенные задания, например математического рода, которые бы сильно возбуждали его склонности, но не были бы для него слишком простыми. Например, вязать узлы на замкнутой веревке. Этим занимался Оскар Симони.

Поскольку большинству учителей это было неизвестно, Рудольф Штейнер демонстрирует, что будет, если перекрученное несколько раз склеенное бумажное кольцо разрезать вдоль по середине. Если кольцо перекручено один раз, то в результате получается одно большое кольцо; если кольцо перекручено дважды — то два переплетенных кольца; если трижды — то снова одно кольцо, но уже заузленное. При этом д-р Штейнер подробно рассказывает об Оскаре Симони. Почти ничего из сказанного им по этому поводу не было записано.

*Д-р Штейнер:* Симони занимался простыми числами. Он говорил, что для того, чтобы вынести оккультные истины, требуется чувство юмора. И это совершенно справедливо!

Симони был как С.Т. Заплетается, не имеет чувства ритма, и он должен учиться наблюдать то, что делает. Для него хороши все те вещи, которые заставят его задуматься о самом себе.

Ст. Б. должен заниматься такими эвритмическими упражнениями, которые будут постоянно держать его внимание: например, буквы руками за спиной, причем обращая внимание на начало упражнения. Упражнением он должен заниматься до тех пор, пока оно не превратится в привычку. Он не может совместить в своем теле астральное и эфирное тела.

К.Ф. неспособен к латыни. Вероятно, для него будет очень полезно посидеть как бы на необитаемом острове. Эта изоляция ему совсем не повредит. Мне это непосредственно ясно.

Рассказывается о Л.К. из 1-го класса. Она не терпит сказок и стихов.

*Д-р Штейнер:* Она должна делать всем телом “И”, ушами и указательными пальцами — “У”, волосами — “Э”,

причем все три упражнения таким образом, чтобы у нее проснулась определенная чувствительность. Разбудить чувствительность тела. Это потребует длительного времени.

Х.: С.Й. в 7-м классе пишет левой рукой почти что быстрее, чем правой.

*Д-р Штейнер:* Нужно обращать ее внимание, что ей следует писать только правой рукой. Вы можете попытаться заставить ее опираться на левую... нет, на правую ногу так, чтобы при прыжке она отталкивалась правой ногой. Итак, прыгать на правой ноге с высоко поднятой левой. Она одинаково владеет двумя руками.

Если вы встречаетесь однозначно с левшой, то нужно принимать решение. И наблюдать. Наблюдать левую руку. У настоящего левши кисти как будто поменялись местами; левая выглядит как правая. Левая рука имеет больше линий, чем правая.

Можно бороться с этим через глаза. Пусть настоящий левша посмотрит на свою правую руку сверху вниз обоими глазами, пройдясь по ней сверху донизу, вплоть до кисти, и затем снова вверх. Затем пусть он вытянет руку. И так повторить три раза.

*Конференция 5 февраля 1924 года, вторник, 20 часов*

*Д-р Штейнер:* Мне очень жаль, я хотел приехать к вам раньше, но ничего не получалось. Теперь нам предстоит наверстать некоторые вещи, и я чрезвычайно рад, что могу сегодня присутствовать среди вас.

Один из членов исполнительного совета приветствует д-ра Штейнера и говорит следующее: "После того как мы вернулись с дорнахского Рождественского собрания и собрались здесь, мы почувствовали свою ответственность за то, чтобы вальдорфская школа стала инструментом, пригодным для выполнения своей новой задачи. Мне поручено сказать вам, что исполнительный совет возвращает вам свои полномочия. Вы, господин доктор, должны заново определить, как должно быть устроено руководство школой, поскольку нам представляется теперь возмож-

ным внести изменение в отношения школы и Антропософского общества”.

*Д-р Штейнер:* Мои дорогие друзья! Совершенно понятно, что среди вас возникли импульсы что-то сделать для антропософии в связи с Рождественским собранием, которое, с одной стороны,— по меньшей мере так это задумывалось,— должно означать новое, абсолютно новое формирование Антропософского общества. С другой стороны, Антропософское общество благодаря Рождественскому собранию приобрело исключительно эзотерический характер. Это кажется стоящим в противоречии с объявлением его публичного характера, но с разных точек зрения, частью уже видимых, частью ждущих еще своего часа, можно сказать, что руководство Антропософским обществом со стороны его нынешнего правления будет осуществляться в эзотерическом смысле. И это означает абсолютное обновление Антропософского общества.

И поэтому совершенно понятно, что различные учреждения, связанные с антропософией, поставили перед собой вопрос, как они должны относиться к тому, что произошло в Дорнахе. В своем письме к членам Антропософского общества, опубликованном в “Листке”, я указал на то, что все дорнахское собрание только тогда будет иметь свой истинный смысл, если этот смысл не будет забыт в будущем. Ибо свою истинную наполненность дорнахское собрание приобретет только в той мере, в какой отдельные антропософские учреждения постепенно сделают взгляды Дорнаха своими собственными взглядами.

Дорнахское собрание является вторым звеном некоторого гипотетического утверждения. Первое его звено гласит: если антропософы этого хотят, то, исходя из Дорнаха, будет совершаться то или иное, что, — поскольку это правление ни к чему иному и не стремится, — может стать жизненной нитью Антропософского общества. И в той мере,

в какой верно это гипотетическое утверждение, в той мере, в какой эти взгляды могут быть реализованы, — в той мере дорнахское правление берет на себя ответственность за антропософские дела, а не только за Общество. И в этом его эзотерический смысл. К этому должно добавиться и то, что из различных углов в центр притекут эзотерические импульсы. И поэтому я прошу различные учреждения рассматривать то, что приходит из Дорнаха, как имеющее эзотерическую подоплеку. С другой стороны, совершенно понятно, что именно вальдорфская школа в лице своих представителей ставит вопрос, в какое отношение она должна встать к Дорнаху или к Свободной Дорнахской высшей школе.

И тут сразу же выступают серьезнейшие проблемы, которые вы, вероятно, уже почувствовали, когда обдумывали этот вопрос. В особенности последним решением в отношении исполнительного совета, которое вы выполнили по поручению этого исполнительного совета. Ситуация такова: необходимо сперва найти форму, в которой вальдорфская школа сможет примкнуть к высшей школе. С формальной точки зрения вальдорфская школа является не антропософским учреждением, а совершенно свободной организацией, правда построенной на основе антропософской педагогики; но как для общественности, так и с юридической точки зрения она является не антропософским учреждением, а школой как таковой, воспринявшей принципы антропософской педагогики. Представьте себе, что Свободная вальдорфская школа как таковая вступит в своего рода официальные отношения со Свободной высшей школой в Дорнахе как таковой. Тотчас же вальдорфская школа станет антропософской школой, в том числе и во внешнем, формальном смысле. Разумеется, есть точки зрения, которые могут привести к такому решению. Но, с другой стороны, необходимо также обдумать, не будет ли и далее вальдорфской

школе удобнее реализовывать свою культурную задачу в форме Свободной школы, а не в форме, зависимой от Дорнаха. Ибо то, что исходит из Дорнаха, в Дорнахе ведь и решается. Если Свободная вальдорфская школа войдет в непосредственный контакт с Дорнахом, то это будет означать, что за все дела школы, становящейся тогда частью педагогической секции, непосредственную ответственность будет нести руководство Свободной высшей школы в Дорнахе. Дорнах в будущем перестанет быть простой декорацией, как это было прежде, он станет реальностью. Поэтому каждое учреждение, которое будет иметь отношение к Дорнаху, неизбежно начнет признавать его компетенцию. Это необходимое следствие. И одновременно всему руководству вальдорфской школы будет придан эзотерический характер.

Конечно, этому противостоит то обстоятельство, что, анализируя факторы, действующие сегодня в мире, можно задаться вопросом, не будет ли культурная задача вальдорфской школы решена скорее таким образом. Отмети этот вопрос априори никак нельзя, но он необычайно труден; это такой вопрос, решение которого сопряжено с наиболее глубоким чувством ответственности. Ибо ответ на него означает радикальное изменение всего существа Свободной вальдорфской школы.

Не правда ли, педагогическая жизнь современности подвержена сегодня ошибочным представлениям, иллюзиям, которые выражаются в самых различных устремлениях различных педагогических объединений и сообществ. Но все, что живет в этих педагогических объединениях, в этих педагогических сообществах, есть не что иное, как болтовня. В реальности развитие педагогики во все большей и большей степени будет зависеть от трех факторов мирового развития, из которых два видимы уже совершенно явно; антропософия, третья сторона, естественно, рассматривается пока

еще как нечто очень слабое, пунктирное, как нечто такое, что вряд ли имеет значение для кого-то, кроме ее противников. Но педагогика постепенно будет захвачена двумя центральными устремлениями мира — католичеством и большевизмом или социализмом. Тот, кто хочет видеть, может уже сегодня разглядеть, что все остальные устремления обречены. Тем самым я нимало не хочу умалить ценность большевизма или католицизма, я говорю только об их пробивной силе. А эта пробивная сила невероятна, и она растет с каждой неделей. Все остальные устремления пытаются пристроиться к этим двум. Поэтому осмысленным остается только одно: ориентировать педагогику на третье культурное течение — антропософское. Вот такова ситуация в мире.

Удивительно, насколько мало человечество сегодня задумывается, насколько легко оно проходит мимо важнейших симптомов. В Англии сегодня лейборист Макдональд покончил с многовековой традицией, и это настолько важно, это имеет настолько решающее значение, что просто удивительно, что мир ничего не замечает. С другой стороны, особенно антропософам, следует обратить внимание на то, что закончилась эпоха, историю которой могли писать, исходя исключительно из физического плана. Мы должны уяснить себе, что ариманические силы все более и более вторгаются в историческое развитие. Две ведущие личности, Вильсон и Ленин, умерли с одними и теми же симптомами болезни, оба были парализованы, что означает, что оба были вратами ариманических сил. Эти факты говорят о том, что мировая история перестает быть земной историей и начинает становиться историей космической. Все эти элементы имеют большое значение и играют роль в нашем решении.

Если же мы теперь перейдем к конкретным вопросам, а именно к тому, что исполнительный совет сложил свои полномочия и передал их в мои руки, то вы не должны за-

бывать, что дорнахское собрание решило самое принципиальное. А именно: что с 1912 по 1923 год я жил в Антропософском обществе, не занимая никакой должности, не будучи даже его членом, что я очень определенно подчеркивал в 1912 году; что в общем к Антропософскому обществу я относился как советчик, как учитель, как тот, кто хочет указать на источники духовной науки. С Рождественским собранием я стал председателем Антропософского общества, и мои действия отныне являются действиями председателя Антропософского общества. В моем лице вальдорфская школа имеет дело с самой высшей инстанцией Антропософского общества. Этот факт также следует принять во внимание. Все это я хотел бы предпослать обсуждению поставленных вопросов. Ибо вальдорфская школа, ища контакта с Дорнахом, станет чем-то иным, чем то, что было учреждено как вальдорфская школа. Поверьте, в дорнахском Рождественском собрании присутствовало не просто настроение торжественности, — как в большинстве антропософских мероприятий, даже если они и не всегда имели праздничный характер, как это бывало частенько в Штутгарте, — это Рождественское собрание затевалось со всей серьезностью, как нечто такое, последствия чего будут иметь чрезвычайно серьезный характер.

Есть и другие формы, в которых вальдорфская школа может вступить в контакт с Дорнахом. Например, если не школа как таковая будет подчинена Дорнаху, а учительская коллегия или те индивидуальности в учительской коллегии, которые этого хотят не только ради самих себя, но которые вступят в отношение с Дорнахом, с Гетеанумом, со Свободной высшей школой духовной науки как учителя школы. Тогда школа не изменит своего характера, но для внешнего мира это будет означать, что педагогическая секция Гетеанума в Дорнахе продолжает рассматриваться как источник

вальдорфской педагогики, каковым она и являлась ранее для педагогики антропософской. Отличие состоит в том, что ранее отношение к антропософской педагогике было больше теоретическим. Однако в будущем оно станет более живым, когда-либо вся коллегия, либо отдельные учителя будут ориентироваться на те импульсы, которые проистекают из того обстоятельства, что человек, будучи учителем Свободной вальдорфской школы, является членом Свободной высшей школы духовной науки. Но в таком случае совершенно невозможно, чтобы исполнительный совет назначался Гетеанумом, он должен в таком случае, естественно, остаться таким, каков он есть, поскольку он задумывался как назначаемый или даже избираемый педагогической коллегией. Исполнительный совет, назначаемый из Дорнаха, — это нечто такое, чего, вероятно, вообще не потерпят здешние законодательные инстанции. Я полагаю, что вюртембергские законы позволят назначение исполнительного совета Свободной вальдорфской школы Гетеанумом, то есть некоей организацией, находящейся вне Германии. Итак, пусть останется все, как было, а именно что исполнительный совет был назначен мною, хотя это и не необходимо.

Вот то, что я вам хотел сказать. Вы видите, что этот вопрос должен быть основательно обсужден между вами. Я хотел бы, чтобы вы высказались по этому поводу: склоняетесь ли вы к тому или иному варианту, или вы предоставляете мне право решать. Пусть выскажутся те, у кого уже сложилось определенное мнение. В сущности, не требуется ничего иного, как только изложить то, что уже обсуждалось в коллегии.

*Х.:* Для нас возник вопрос, меняет ли дорнахское собрание что-то в отношении вальдорфской школы к Антропософскому обществу?

*Д-р Штейнер:* Не правда ли, Свободная вальдорфская школа не имела к Антропософскому обществу никакого

отношения, она была вне этого Общества. Поэтому Рождественское собрание не может служить мерилom дел школы. Другое дело учреждения, которые непосредственно порождены Антропософским обществом. Это совсем другое дело. Свободная вальдорфская школа основана сама по себе. Отношение, которое существовало, носило неофициальный характер, и это может сохраниться в отношении к новому Обществу. Это отношение было совершенно свободным. Оно каждый раз возникало заново просто потому, что некоторое число учителей вальдорфской школы принадлежало к Антропософскому обществу и что здесь свободно развивалась антропософская педагогика благодаря тому, что я, как представитель антропософской педагогики, был здесь председателем педагогической коллегии и так далее. Все это можно так и оставить.

*Х.:* Каким образом задумывалась педагогическая секция?

*Д-р Штейнер:* Интенции Рождественского собрания, особенно все, что связано со Свободной высшей школой духовной науки, будут реализовываться только очень медленно и постепенно. Вероятно, также и потому, что у нас не достаточно денег для строительства в тех рамках, в которых это требуется уже на сегодня. Все будет реализовываться постепенно и медленно. Отдельные секции задумывают, поначалу ориентируясь на наличных людей и на существующие в нашем распоряжении на сегодняшний день средства. Предполагается, что основой Свободной высшей школы духовной науки, как учреждения Антропософского общества, будет членство в этой школе. И вот я увидел, что значительная часть учителей вальдорфской школы стремится к этому членству; итак, они станут членами школы, станут с самого начала проводниками того, что исходит от Высшей школы при Гетеануме в педагогическом отношении. Что еще образуется вокруг этой Свободной высшей школы духовной науки, покажет время.

Различные учреждения высказали пожелание вступить в контакт с Дорнахом. Просто обстоит дело с теми учреждениями, которые в качестве антропософских либо скомпрометировали себя, либо, наоборот, не имеют никаких нареканий. Например, Клинико-терапевтический институт в Штутгарте может присоединиться. Или, будучи антропософским, учреждение с самого начала испытывало давление, и тогда такое присоединение ему уже не повредит. Или оно будет в результате признано, поскольку люди вынуждены будут признать, что лечебные методы там более действенны, чем где бы то ни было, и тогда такое присоединение выглядит также вполне естественно. Но тут ситуация совсем не похожа на ситуации школы. Клиника может присоединиться без проблем.

Но школа, как со стороны властей, так и со стороны публики, будет, как только выяснится, что это антропософская школа, сразу же скомпрометирована. Вообще вопрос, как поведут себя в этой ситуации власти. В принципе прав у них никаких нет, как нет и смысла бороться с педагогическими методиками. Методики вполне могут быть антропософскими. Принципиально нет никаких проблем и с тем, что даже все учителя поголовно станут членами Свободной высшей школы в Дорнахе. Это не касается чиновников. Против всего этого ничего нельзя сказать. Но против чего можно немедленно начать действовать, так это против того, что Свободная высшая школа в Дорнахе принимает некоторые решения, и эти решения обязательны к исполнению вальдорфской школой. Например, решения, касающиеся учебных программ и учебного плана и так далее. Это еще как-то можно провести для младших восьми классов. Но для средней школы это невозможно.

Первоначально Свободная высшая школа духовной науки задумывалась таким образом, что она воздействует как на мировоззрение, так и на жизнь. Так что каждый ее

член имеет не только права, но и определенные моральные обязательства ориентироваться на Дорнах в отношении своих педагогических устремлений. В Свободную высшую школу духовной науки будут вначале поступать те люди, которые хотят чему-то выучиться. Но после учебы человек остается ее членом, так же как в норвежском, французском или датском университете получивший степень остается членом университета, остается с ним в постоянном отношении. Определенная степень во Франции не означает только печать; член соответствующей высшей школы остается связанным с ней всю жизнь и находится с университетом в постоянном научном контакте. И для более пожилых антропософских членов школы с самого начала ситуация такова, что они остаются членами этой школы, учитывая то, что они знают уже очень многое из ее содержания. Но Высшая школа будет постоянно решать новые научные или художественные вопросы, и в этом будут принимать участие все ее члены. Так каждый член школы будет вносить свой вклад в жизнь. В ближайшее время мы разошлем всем членам других секций те же самые требования, какие мы разослали уже членам медицинской секции, указав, что в важнейших вопросах они должны обращаться в Дорнах. И каждый месяц или каждые два месяца мы будем рассылать письма, в которых мы будем отвечать на вопросы, задаваемые отдельными членами школы. Но человек не становится членом секции, он становится членом класса. Секции имеют значение только для дорнахского руководства. Правление работает с секциями, отдельный член работает с классом.

**Х.:** Нужно ли стремиться к тому, чтобы со временем подчинить школу Дорнаху?

**Д-р Штейнер:** Не правда ли, в стремлении к присоединению школы как таковой к Дорнаху скрывается — как, впрочем, и во всем, что может теперь быть сделано — и тот путь, с которого мы некогда вынуждены были сойти, поскольку

еще не доросли до ситуации. Это путь трехчленности. Если вы хотите присоединить Свободную вальдорфскую школу к Свободной высшей школе духовной науки, то это мыслимо вообще только под знаком трехчленности. Работа является конкретной, если все разумные учреждения работают, согласуясь с идеей трехчленности. Нужно предоставить миру идти своим путем, после того как он совершенно сознательно не захотел идти другой дорогой. Работа будет вестись по принципам трехчленности. И можно иметь перед глазами цель, что некогда такое учреждение, как Свободная вальдорфская школа, имеющая ясный антропософский характер, самостоятельно соединится с антропософским течением. Но только в настоящее время, действуя официальным путем, можно сломать себе шею. Поэтому я бы посоветовал, исходя из всего этого, не выбирать заново исполнительный совет, оставив его в том виде, каков он есть, а в остальном решить только в ту или иную сторону два упомянутых вопроса: удовлетворит ли учителей школы принадлежность их, как отдельных людей, к Свободной высшей школе духовной науки, или они хотят стать, всей коллегией, коллективным членом, и тогда каждый вступает в школу “как учитель Свободной вальдорфской школы”. Как следствие, педагогическая секция в Дорнахе будет заниматься Свободной вальдорфской школой, тогда как раньше она должна была заниматься только педагогикой как таковой.

Итак, значительное различие налицо. В наших письмах мы будем указывать: в Свободной вальдорфской школе самое правильное — сделать то-то и то-то. И для учителей Свободной вальдорфской школы, которые присоединились к Свободной высшей школе в качестве учителей, это будет до некоторой степени обязывающим. Без проблем примкнуть к Дорнаху могут различные ветви и группы Антропософского общества. Они даже должны это сделать. Все группы и

все отдельные люди, которые могут выполнить предварительные условия членства, а кроме того, такие организации, как Биологический институт, Исследовательский институт, клиника. У них будут трудности другого рода. Те трудности, которые возникнут у вальдорфской школы, тут не возникнут. В свое время большой упор был сделан на то, что школа основывается как учреждение, независимое от Антропософского общества. С этим очень хорошо логически согласуется тот факт, что преподавание религии происходит силами самих религиозных конфессий; и только свободное преподавание религии происходит силами Антропософского общества, которое в этом смысле находится в одном ряду с другими конфессиями. Антропософское общество по сути организует преподавание религии и совершает культ. Так мы можем в любой момент и с полным правом ответить, если нам будет выдвинут упрек, что вальдорфская школа является школой антропософской. Тот факт, что антропософия полагает, что она владеет лучшей в мире педагогикой, не означает, что школа имеет антропософский характер. Ситуация в этом отношении совершенно ясная. Если бы “Грядущее”, вводя свои упражнения, обратилось к Антропософскому обществу, чтобы общество ввело упражнения, в которых мог бы принять участие каждый, кто пожелает, то не нужно было бы давать примечание в “Листке сообщений”. В таких вещах реальные формальности играют очень большую роль.

*Х.:* Не меняется ли вся ситуация уже только потому, что д-р Штейнер как руководитель Свободной вальдорфской школы является одновременно руководителем Антропософского общества?

*Д-р Штейнер:* Это не так. Ничего не меняется от того, что я сам по себе являюсь к тому же руководителем школы. Одно имеет чисто антропософский характер, а другое — вальдорфская школа — не имеет никакого официального отношения к Антропософскому обществу. Ситуация изменится, если со временем преподавание религии будет на-

правляться дорнахским руководством через Антропософское общество. Это было бы вполне органично. Но это дело будущего.

*Х.:* Существенны ли и сегодня те позиции, которые некогда играли роль при основании школы?

*Д-р Штейнер:* Если вы ставите так вопрос, то нужно решить, а вообще, вправе ли педагогическая коллегия ставить вопрос в такой форме; не есть ли это прерогатива Вальдорфского школьного объединения. Ибо по отношению ко всему миру управляющим органом школы является именно Вальдорфское школьное объединение. Вы знаете тех семерых мудрых господ, которые принимают решения по поводу школы. Этот вопрос сразу же возникает, как только нужно решить, должна вальдорфская школа как таковая примкнуть к Дорнаху или нет. Вальдорфская школа остается во внешнем отношении такой, какова она есть. Вы должны смотреть на вещи реально. Что вы делаете, когда со стороны педагогической коллегии принимаете решение присоединить школу к Дорнаху, а Вальдорфское школьное объединение затем это решение блокирует? Теоретически все возможно.

*Х.* ставит вопрос о выпускных экзаменах.

*Д-р Штейнер:* Что изменится от присоединения в отношении к вопросу выпускных экзаменов, который суть в чистом виде вопрос компромисса?

*Х.* разворачивает свой вопрос.

*Д-р Штейнер:* Другие точки зрения могут быть только такими, что мы абсолютно отказываемся как-то учитывать желание школьников сдавать выпускные экзамены, что мы рассматриваем это как частное дело учеников. Ранее мы об этом не думали. Все школьники и их родители в результате будут поставлены перед вопросом: "Решусь ли я на то, чтобы мой ребенок начинал свою жизнь, не имея за плечами абитуриентских экзаменов?" Конечно, так поступить возможно, вопрос только, нужно ли. Совершенно отвлекаясь от

того, что, идя по этому пути, мы запросто можем не набрать учеников или набрать одних бездельников. Связывать вопрос экзаменов с этим вопросом представляется мне проблематичным. Я не думаю, что многое изменится от того, произойдет присоединение или нет. На этот компромисс все равно нужно будет пойти.

Я думаю, что вы должны вначале выбрать форму — ничто не вечно, в будущем к этому можно будет вернуться и обдумать все заново — и вступить в Свободную высшую школу духовной науки при Гетеануме в качестве учителей Свободной вальдорфской школы. Я полагаю, что это совпадает и с вашими пожеланиями, а все остальное пока совершенно излишне. Если вы вступите как частные лица, а не как учителя вальдорфской школы, то в наших письмах мы вообще не будем говорить о вальдорфской школе. Специальные вопросы вальдорфской школы вообще не могут подниматься в таком случае Дорнахом. Какой из двух вариантов выбрать — для вас самих это едва ли имеет значение. Но для культурной задачи вальдорфской школы это имеет большое значение, поскольку все остальные члены Свободной высшей школы будут тогда получать сообщения о том, что в Дорнахе думают по поводу Свободной вальдорфской школы. Вальдорфская школа будет включена в общий педагогико-антропософский контекст. Тогда всюду, где будут члены Свободной высшей школы, будет говориться о том, что в вальдорфской школе то хорошо, это хорошо и так далее. Благодаря этому вальдорфская школа станет антропософским делом, которым будет интересоваться Антропософское общество, тогда как теперь она таковым не является. Для вас в этом нет разницы. Вопросы, которые будут обсуждаться в Дорнахе, разумеется, не совпадут с вопросами, которые обсуждаются здесь. Но, может быть, мы посчитаем необходимым обсудить те же самые вопросы и у нас на конференции. Но

для всего Общества это не одно и то же. Для антропософской педагогики это будет иметь очень большое значение. Тем самым вы выполните одну из задач Свободной вальдорфской школы. Тем самым вы выполните отчасти то, чего желаете сами: чтобы вальдорфская школа стала частью той культурной миссии, которую выполняет антропософия. Может случиться так: конференция Свободной вальдорфской школы в Штутгарте поставила тот или иной вопрос. И затем этот вопрос уже рассматривается как дело Свободной высшей школы.

*Х.:* Это будет означать, что со стороны школы в "Листок сообщений" будут направляться определенные отчеты о работе школы.

*Д-р Штейнер:* Хорошо бы печатать такие педагогикометодические сообщения; в той мере, в какой они не затрагивают конкретных людей; поскольку они имеют ведь и чисто педагогическое значение.

Д-ру Штейнеру задается вопрос, как он относится к пасхальной педагогической конференции. Его просят указать направление и рамки этой конференции.

*Д-р Штейнер:* Я должен сказать только одно: пасхальная педагогическая конференция должна считаться с тем, что должен состояться педагогический курс в Цюрихе. Он начинается на второй день после Пасхи.

Теперь я хотел бы поднять один вопрос, который связан со всем предыдущим с совершенно иной точки зрения. Что мы можем сделать со стороны вальдорфской школы, это я должен еще сам внимательно обдумать. Но есть одна возможность, которая позволит вам ближе подойти к исполнению вашего желания и примкнуть к антропософскому движению. Предложение состоит в том, что вальдорфская школа выражает готовность взять на себя проведение пасхальной конференции, которую должно организовать в рамках своих задач и возможностей Антропософское общество. Этого оспорить не сможет никто. Свободная вальдорфская

школа может провести в своих помещениях антропософскую конференцию — здесь не о чем говорить. Я должен только продумать, уместно ли это делать именно сейчас; но я не думаю, что это предложение встретит негативную реакцию публики, а власти вряд ли что-то поймут. Они просто не поймут разницы. Это первое, что можно было бы сделать. Затем еще одно: кассельская молодежная конференция Общины христиан была абсолютно в духе высказанных вами устремлений. На этой конференции священниками Общины христиан со среды до конца недели был проведен своего рода ознакомительный курс, посвященный Общине христиан, для людей, которые искали для себя ответы на свои вопросы. Вся конференция завершилась священнодействием, а два последних дня были посвящены свободным высказываниям. В результате участники, — а это была или молодежь до двадцати лет, или уже зрелые люди после тридцати пяти: среднее поколение не было представлено, и это характерно для нашего времени, — официально познакомились со стоящей на своих собственных ногах и не зависящей от Антропософского общества Общиной христиан. Итак, участники присутствовали на службе. Затем развернулась свободная дискуссия, по поводу которой можно было бы ожидать, что она коснется вопросов, обсуждавшихся на конференции. Вместо этого у участников появилось стремление поговорить о будущем. Присутствовавшие антропософы говорили об антропософии. И тогда выяснилось, что конечной целью всего этого является антропософия. Это очень характерная конференция, поскольку она служит доказательством того, что примкнуть к антропософии можно, только имея предметное стремление. В следующем “Листке сообщений” мы опубликуем материалы, посвященные этой конференции.

Х. говорит об экзаменах. Некоторым ученикам нужно отсрочить участие в них.

*Д-р Штейнер:* Вопрос, в какой форме мы дадим такой совет. Если мы рассматриваем этот вопрос с нашей стороны, то возникает некоторое формальное несоответствие. Поясните, что вы имеете в виду.

*Х.:* Если ученики в конце 12-го класса должны сдавать выпускные экзамены, тогда в 10, 11 и 12-м классах нельзя достичь собственных целей, поскольку нужно готовиться к экзаменам. Ученики должны пройти еще 13-й класс и сдавать экзамены в чужой школе.

*Д-р Штейнер:* С другой стороны, вопрос экзаменов стоял и иначе, а именно: со стороны школьников было высказано желание сдавать экзамены. В этом отношении что-то изменилось? Ученики ладно, ученики несчастливы; но ученики в других школах тоже несчастливы, поскольку они должны изучать вещи, которые они не хотят изучать. Я хочу сказать, что то же самое состояние переживают и все остальные. Вопрос состоит в том, готовы ли мы с самого начала сказать приходящим к нам, что мы не готовим ни к каким экзаменам и это личное дело ученика, будет ли он сдавать экзамены или нет — вот в чем дело. На будущее этот вопрос должен быть решен в принципе, но для меня не представляется возможным решить его на нынешней стадии, уже в этом году.

*Х.* спрашивает, не лучше ли ученикам нашей школы закончить 13-й класс в других школах и там сдавать экзамены. Не разослать ли такой циркуляр всем родителям.

*Д-р Штейнер:* Можно сделать все, что угодно. Вопрос лишь в том, не провалятся ли тогда наши школьники на вступительных экзаменах. Или на выпускных, или на вступительных.

Желание большинства родителей состояло в том, чтобы мы дали ученикам возможность поступать в университеты. Это желание есть и у учеников, и у родителей. Вначале детям все нравилось. Они думали о том, смогут ли они сдавать экзамены. Такая попытка вполне возможна, но, передав

учеников в 13-м классе на попечение других школ, мы вопроса не решим. Мы уже обсуждали такую возможность и в свое время ее отклонили; однако вопрос по-прежнему в том, нельзя ли наряду со школьными занятиями организовать своего рода подготовительное отделение. Мы отклонили эту идею, поскольку посчитали ее антипедагогичной. Теперь вопрос, вернемся ли мы к этой идее или изменим учебный план. Мне представляется все же не самым разумным передавать учеников в другие школы. Они должны будут сдавать вступительные экзамены. Но если мы будем работать по своему учебному плану вплоть до 12-го класса, то затем мы можем учредить 13-й класс для подготовки к экзаменам.

Представьте себе — если подойти к вопросу с педагогической точки зрения, — представьте себе, что ребенок приходит в школу в 1-й класс между шестью и семью годами; тогда он заканчивает 12-й класс между восемнадцатью и девятнадцатью. Тут нужно бы поступать в университет. Не позже. И затем учредить еще один год, что является разумной мерой, как то полагает государство, заботясь о количестве изученного материала и включая этот год в медицинское образование, и так далее. От всего этого можно полезть на стену. Те, кто не собирается поступать в университет, должны искать свой жизненный путь. Пригодными для жизни людьми они станут и без экзаменов, поскольку все, что им требуется для жизни, они получают здесь. А те, кто должен поступать, могут спокойно употребить еще год на то, чтобы чуточку поглупеть. Я полагаю, что можно рассматривать этот 13-й класс как подготовительный класс зубрежки. Но мы должны сами позаботиться о том, чтобы они могли его закончить, поскольку передавать учеников в другие места мы не можем. Мы должны со своей стороны несколько отделить этот класс от вальдорфской школы. Мы можем принять на работу хороших репетиторов. Коллегия должна ведь расширяться.

Если принять на работу новых учителей, — и коллегия не проспит всего этого дела, — то решение принять можно. Так я полагаю.

Задается вопрос об учениках, которые пока еще не готовы к сдаче экзаменов.

*Д-р Штейнер:* Мы можем дать совет в той форме, что мы высказываем свое мнение, согласно которому ученики пока не готовы к сдаче. Не правда ли, абитуриентские экзамены в школах проходят таким образом, что некоторым ученикам последнего класса дается совет не заявлять себя на экзамены, а подождать еще один год. Такой совет можем дать и мы, а также сообщить по инстанциям, что мы этот совет дали. Вы всегда говорили, и это соответствует действительности, что мы приняли учеников в свою школу только с определенного класса. Мы предъявляем министерству свидетельство, в котором указывается, что за такое время просто не было возможности подготовить их к экзаменам. Мы считаем необходимым, чтобы они подождали еще год. Нужно попытаться дать им такой совет. Но если они все же захотят сделать попытку, то нужно сообщить по инстанциям, что мы со своей стороны обсуждали этот вопрос и посчитали необходимым для данных учеников пробыть в школе еще один год.

*Х.:* Советы по поводу профессионального выбора учеников.

*Д-р Штейнер:* Это следует делать только в определенных случаях, принципиально это не решается в школе. Школа, как правило, имеет очень небольшое влияние на профессиональный выбор. Мотивы этого выбора не так просты. На самом деле все должно происходить следующим образом: молодой человек к восемнадцати, девятнадцати годам приходит к решению овладеть той или иной профессией, и только на основе этого желания можно давать ему те или иные советы. Это очень ответственное дело.

Х. задает вопрос о внешней педагогической деятельности в форме статей и лекций.

*Д-р Штейнер:* В некоторых местах это пройдет прекрасно, например в эвритмической школе. Я представляю себе, что вы в своих лекциях можете придерживаться композиции моего цикла в Илкли.

Я не могу сказать, каким образом следует перерабатывать мои лекции. Невозможно сначала читать лекцию, а потом давать указания, как ее следует перерабатывать.

Задается вопрос по поводу рабочего отчета.

*Д-р Штейнер:* Почему бы не составить такое сообщение? Я представляю себе, что, с одной стороны, это может быть что-то вроде сообщения о преподавании немецкого языка, помещенное в “Гетеануме” Рутенбергом. С одной стороны, такого рода частности, такого рода детали, а с другой стороны, общие положения, как их понимает учитель соответствующего предмета. Можно для любого предмета дать такой материал, как тот, что предложил Рутенберг. И затем для каждого предмета некие общие положения; некие общие идеи и положения, лежащие в основе работы.

Было бы очень здорово, если бы с присущей вам краткостью вы опубликовали бы в “Гетеануме” некоторые конкретные моменты своей работы. Это было бы прекрасно — тираж “Гетеанума” равен теперь 6000, — если бы такие сообщения появились в нем или в каком-то другом журнале.

*Учитель труда* жалуется, что преподавание живописи в старших классах не удается вести так же регулярно и последовательно, как в младших классах. Он задает ряд технических вопросов по поводу живописи в младших классах.

*Д-р Штейнер:* Не страшно, если преподавание живописи выпадет на пару лет и будет заменено лепкой. Важно, что преподавание живописи воздействует на подсознательном уровне и возвращение этих уроков после некоторого

перерыва очень оживляет предмет и укрепляет навыки. Во всем, что касается навыков, всегда в развитии наблюдается некоторое замедление, а затем резкий скачок, причем именно после перерыва.

Я полагаю, что преподавание живописи в младших классах еще требует улучшения. Некоторые учителя слишком мало заботятся о технической готовности к уроку. Неправильно используются материалы. На самом деле нельзя рисовать с детьми на листах со складками, нужно добиться того, чтобы во всех классах дети работали красками на натянутой бумаге. И затем делать дело от начала и до конца. Большинство же листов представляют собой только начало работы.

Вы, поскольку вы являетесь художником, могли бы сами поговорить с учителями о технических вопросах, об использовании материалов. Другого практического решения я не вижу.

В обоих старших классах можно много работать в живописи с одаренными учениками. Времени у нас достаточно. Нужно только начинать опять с самых простых вещей. Если исходить из живописи, то больших проблем не будет. В живописи с более младшими детьми правильным будет опереться на душевное творчество; но при работе с более старшими учениками нужно исходить уже из чисто живописных точек зрения; нужно показать, как с живописной точки зрения действует падающий свет и так далее. Все практически так живописно! Уже с десяти лет нужно прекратить рисовать предметы, поскольку это только разрушает. *(Д-р Штейнер начинает рисовать на доске цветными мелками.)* Живописную точку зрения следует привлекать в тем большей степени, чем старше у вас дети. Нужно объяснить ученикам: там солнце. Солнечный свет падает на дерево. Но нужно идти не от дерева, не нужно рисовать дерево, нужно идти от световых поверхностей и от пятен тьмы, с тем чтобы дерево возникло из

светотени цвета, но цвета, который рождается из света. Идти следует не от абстракции: зеленое дерево. Не рисовать зеленых листьев. Листья вообще не нужно рисовать, нужно рисовать световые поверхности. Этим как раз и следует заниматься.

И затем с тринадцати-четырнадцатилетними учениками я взялся бы за “Меланхолию” Дюрера и показал бы им, насколько чудесно в ней распределение света и тени. Свет у окна “Иеронима в доме” и так далее. Вообще “Меланхолия” в качестве отправной точки очень плодотворна. Нужно перевести эту светотень в цветовую фантазию. Нельзя требовать от всех учителей, чтобы они упражнялись в живописи. Есть учителя, которые не в ладах с этим предметом. Для учителя должна существовать возможность преподавания, когда он не должен рисовать. Мы не можем привести всех детей к равному совершенству во всех искусствах.

*Х.:* Школе предложено промышленно реализовывать произведенные на уроках труда игрушки.

*Д-р Штейнер:* Я только не знаю, как это сделать. Я слышал, что в Англии хотели распространять и продавать такие вещи, причем также в пользу вальдорфской школы. Но из школы нельзя делать фабрику. Просто нельзя. Это абсурд. Все это имеет смысл только тогда, когда кто-то предлагает построить фабрику, в которой наши игрушки будут служить моделями. Если речь идет об этом, то от нас ничего не требуется, в крайнем случае предоставить такие модели. Но, мне кажется, это не так. И тогда впутывать сюда школу большого смысла не имеет. Каждый может изготовить модель такого типа. Если кто-то хочет основать фабрику и приходит к нам с таким предложением, то мы можем решить, хотим ли мы на него откликнуться или нет.

Высказывается просьба сформулировать новый учебный план для уроков религии для старших классов.

*Д-р Штейнер:* Мы говорили о преподавании религии для первых восьми классов в двух группах. 1 — 4-й

классы — младшая ступень, остальные — старшая. Итак, у нас есть учебная программа для двух ступеней. Вы же имеете в виду третью ступень?

Задается вопрос, нельзя ли специфицировать учебную программу для отдельных классов, например для 5, 8, 12-го.

*Д-р Штейнер:* Покажите мне завтра, до какого уровня я уже дошел.

*Х.* спрашивает о материале для уроков религии в 9-м классе.

*Д-р Штейнер:* Августин, Фома Кемпийский.

Задается вопрос, не мог бы д-р Штейнер как-то дополнить изменение культовых церемоний в течение года, например указать цвета или что-то подобное.

*Д-р Штейнер:* Молодежная служба — тут все дело в сути службы. Но я не знаю, что вы имеете в виду. Воздействие на детей и выработку некоторого суггестивного настроения. Но это нехорошо, пока мы говорим о школе. В результате детей лишают наивности. Не правда ли, необходимо, чтобы до определенного возраста ребенок оставался наивным по отношению к тем вещам, которые протекают без участия его сознания. То есть не следует брать весь календарь. Иначе возникнут определенные суггестивные настроения. Ребенок должен до определенного возраста сохранять наивность в восприятии таких вещей. Вы ведь не можете заниматься с маленьким ребенком, который только что научился ходить, настроением гласных и согласных звуков. Включение текста Евангелия существенно только в мессе. Я полагаю, что на молодежной службе можно действовать более предметно. В мессе также не все ориентировано на календарь. Историческая традиция, конечно, играет свою роль. От Рождества до Пасхи делается попытка познакомить с рождением, со страданиями, а позже основная задача — это познакомить слушателей с Евангелием. Я не думаю, что из этого следует делать нечто, ориентированное на календарь.

Задается вопрос об открытии к Пасхе новых классов.

*Д-р Штейнер:* Это вопрос помещений и, прежде всего, вопрос учителей. Ситуация такова, что мы исчерпали список тех лиц в Антропософском обществе, которые могли бы стать учителями в вальдорфской школе. Учителей не найти. Не говоря уж об учителях-мужчинах.

Х. спрашивает, что можно предпринять, чтобы исправить выговор детей.

*Д-р Штейнер:* А те речевые упражнения, которые я давал во время курса, вы ими занимались? Ими следовало заниматься раньше, в младших классах. Они давались, чтобы их делали. Можно заметить, что ученики плохо говорят. Как только вы это замечаете, вы можете начать делать с ними упражнения, данные и для учителя; но нужно чувствовать, что такое плохая речь. Мы довольно много говорили о гигиеническом воздействии правильной речи. Нужно с самого раннего возраста приучать детей к четкой речи. Это будет иметь самые различные последствия. На уроках греческого языка нет возможности делать речевые упражнения на немецком. Но на уроках немецкого языка такая возможность есть. Речевые упражнения можно делать на самых разных ступенях.

В Швейцарии актеры вынуждены заниматься речью, поскольку они должны произносить совершенно по-особенному определенные буквы, например "G", если хотят быть понятыми в Швейцарии. В каждом театре есть целая теория о произнесении звука "G". Что касается курса г-жи Штейнер, то вы должны оговорить четкое время. Если вы будете обращаться достаточно целенаправленно, все получится.

Задаются вопросы, касающиеся школьного сада, и того, каким образом его можно использовать для уроков ботаники.

*Д-р Штейнер:* Коровий навоз! Лошадиный навоз не хорош. Нужно действовать рационально, насколько позволяют финансы. На ограниченном участке полной идиллии не получится, если нет определенного числа коров и оп-

ределенного количества растений. Коровы дают навоз, и если растений больше, чем нужно, то возникают нездоровые условия.

Не следует употреблять торф. Это нездорово. Торф не ведет к увеличению производительности. Все дело в том, где вы используете растения. Когда для наблюдения, тогда все это не так важно. Но когда для пищи, тогда торф дает только кажущиеся прибавки. Вы не увеличиваете питательной ценности.

Нужно попробовать добавлять в землю некоторое количество гумуса. Еще лучше добавлять удобрения Альфреда Майера. Тогда земля здорово разрыхляется. Он использует остатки рога. Это действительно гомеопатические удобрения для ботанических садов, жирная земля. В школьном саду растения можно рассадить по родам и семействам, так, как вы хотите ими заниматься. Систематика растений в 12-м классе; об этом я еще буду говорить.

*Конференция 27 марта 1924 года, четверг, 10 часов*

*Д-р Штейнер:* Я бы сразу же предложил приступить к обсуждению дисциплинарных вопросов.

*Х.:* Ученик Ф.Р. бросил другому ученику в голову камень. Он был временно отчислен.

*Д-р Штейнер:* Я не могу согласиться с этим предложением. Оно выглядит так, как если бы мы хотели повлиять на мальчика, причем довольно карикатурными мерами. Что-то сказать по поводу броска мы можем только со слов других учеников. Теперь все нормально. Мы вряд ли можем предпринять что-то, кроме как вызвать Ф.Р. во время пасхальной конференции на комиссию или даже на заседание коллегии и поговорить с ним. Я тоже хочу поговорить с ним. Как отреагировал его отец?

*Х.:* Отец отказывается оставлять его в школе.

*Д-р Штейнер:* Решим так. Когда я приеду, мы займемся Ф.Р. Это, конечно, тяжелый случай, но исключать его все же плохо. Через какое-то время он приходит снова в порядок. Некоторое время он выдерживает. Для таких выходов должен быть какой-то повод. И затем он снова жалеет о содеянном.

Х. об одной девочке, С.Ф. из 6-го класса. Ее выгнали люди, у которых она жила. Тогда она решила отправиться пешком к своей живущей в другом городе матери, но по дороге была задержана полицейскими. Д-р Штейнер получил письмо от дяди этой девочки, в котором, в частности, упоминается, что хозяйка в недопустимых выражениях высказывалась о ребенке.

*Д-р Штейнер:* Мы что, призваны восхищаться храбрыми детьми? Дети не таковы, какими их хотят видеть. Все это показывает, что г-жа Н., у которой жила девочка, нимало не представляет себе, как обходиться с детьми. Это совершенно очевидно. Наша задача воспитывать детей, а не поощрять их на подвиги. Этот случай лишний раз доказывает, что г-же Н. больше нельзя ни в коем случае доверять детей. Письмо дяди написано очень разумно. Конечно, его чувства понятны, когда такое говорится о ребенке. “Батрачка” — это такая нелепость, что нет слов, которыми можно эту нелепость охарактеризовать. Так не годится, нужно огорчить г-жу Н. от наших дел. У ребенка прекрасный характер. В телесном отношении она не совсем нормальна: что-то скрывается за ее большим ростом. Все говорит за то, что ребенок нуждается в особенном внимании. Ситуацию с девочкой нужно уладить, сказав ей, что после Пасхи она переедет в лучшую квартиру. Хорошо бы написать ее дяде, что мы ни в коем случае не солидарны с поведением г-жи Н. Контакт с детьми налажен в вальдорфской школе пока недостаточно. У нас очень тщательные методы. Это требует, чтобы дети не оставались предоставленными сами себе, тогда как у них есть потребность войти в контакт с учителями. При такой мето-

дикое недопустимо, чтобы учителя с олимпийских высот взирали на частные дела учеников. Ученики и учителя должны пребывать хоть чуть-чуть в человеческих отношениях.

Рассказывается об ученике Н.Н., за которым числятся случаи воровства и наглого поведения.

*Д-р Штейнер:* Это трудный случай. Здесь нужно учесть, что настоящего отца нет. Отца никогда не было. Мать, безнадежно несчастная и беззащитная женщина, держится за сына. Она не знала, как ему помочь, беспокоилась по поводу каждого сообщения из Штутгарта. Она не знала, хватит ли у нее денег учить его здесь и дальше. Вся эта беспомощность прямо проявляется в ней. Психически она очень лабильна.

Все то, чем эта женщина является в психическом смысле, было перенесено с астрального тела матери на эфирное тело мальчика, стало частью его органики. Поведение ребенка стало точной копией психического состояния матери. В астральном теле мы имеем дело только с неуверенностью в суждениях, неуверенностью в ближайших действиях. У него же это выражается в желании всюду проявлять себя. Возьмите этот случай: мальчик бесстыдно вел себя перед окном. Мать остается при своих мнениях, бесстыдство в душевной сфере — это у нее психическая болезнь. У мальчика же это доходит до настоящего эксгибиционизма. На этом примере можно видеть, как в реальности обстоит дело с наследственностью. Душевное состояние родителей проявляется в следующем поколении как телесное состояние. Медицинский факт.

Мне совершенно ясно, что с этим мальчиком самое важное — это благосклонно относиться к нему до восемнадцати, девятнадцати лет. Затем заговорит его совесть. Но сперва он должен иметь возможность реально опереться на ту часть его “я” из прошлых инкарнаций, в которой коренится совесть. У него эта часть “я” пока совершенно не

вычленилась, поэтому его совесть молчит в тех случаях, когда у всех остальных она говорит в полный голос. Он экспериментирует со всеми этими вещами, как вообще люди экспериментируют с высшей природой человека, не имея в своей низшей природе упорядочивающих и сдерживающих факторов. И так будет до восемнадцати, девятнадцати лет. Нужно относиться к нему благосклонно, иначе его окончательная испорченность будет уже на вашей совести. Мальчик в конце концов одарен; но его одаренность не соответствует его нравственному состоянию. У него органически присутствует некоторая нравственная нечистоплотность. Нужно благосклонно и терпеливо работать с такими детьми вплоть до определенного возраста. Не называя то, что они вытворяют, хорошим. Тот случай, когда они спрятали деньги, не относится к сознательному воровству. Пусть он учится во вспомогательном классе, ему это пойдет на пользу. Работайте с ним и дальше так, как вы работали.

Гораздо неприятнее для нас, как для антропософов, ситуация с матерью. Решающим фактором явился ее приезд в Штутгарт, в тот город, о котором она все время думала. Она всегда мечтала о Штутгарте.

Все эти немецкие национальные интриги вокруг школы, — все это характерные явления эпохи. Об этом мне уже рассказали. У меня нет такого ощущения, что вся эта волна порождена одним-единственным мальчиком. Напрашивается вопрос, делают ли это мальчики просто по глупости или потому, что они принадлежат к некоторой группировке. Во всем этом довольно трудно разобраться. Можно только как-то позитивно противостоять этому, что-то такое сделать, к чему эти мальчики и девочки смогут присоединиться. Национализм не играет в этом возрасте сколько-нибудь заметной роли. Их притягивает сутолока и шум. И затем возникает мнение: наши вальдорфские учителя по воскресеньям

собираются в кружок, сидят с вот такими серьезными лицами и медитируют, медитируют, медитируют. А священник — парень другого склада! Что за милый человек! Если этому не противостоять, то при определенных условиях это может принять устрашающие размеры. Меня поражает это олимпийское хладнокровие и невозмутимость учителей.

Необходимо что-то противопоставить всему этому с нашей стороны. Вам не нужно все делать самим. Попросите совета у д-ра Х. Если правильно осуществить выбор, то можно привлечь подходящую молодежь из Свободного общества; и ребята помогут организовать походы и все такое. В смысле подвижности даже вальдорфским учителям тут есть чему поучиться. Иначе мы навсегда останемся при нашем олимпийском созерцании. Разумеется, главной задачей коллегии всегда остается руководство школой. Но что-то в этом роде вы должны придумать. Эти националистические выверты могут вдруг охватить очень широкие круги, и тогда мы получим толпу дикарей. Я не столько опасаюсь самого настроения, сколько этого дикарства. Но если у школьников есть чувство, что учителя с ними, то ничего не страшно.

Все это сыграло свою роль в тех обсуждениях, которые мы вели в Дорнахе при основании молодежной секции. Нам необходимо найти в рамках молодежной секции возможность для создания противовеса всем этим идущим слишком далеко устремлениям. Вспомните только о масонских группировках среди молодежи, которые всюду действуют в националистическом духе. Молодежное движение должно у нас каким-то образом войти в круг забот педагогической коллегии. Пока все слишком разобщено, слишком атомизировано. Учителя должны что-то противопоставить этому знаменитому штутгартскому принципу: “только не вместе, только по отдельности”.

Задается вопрос о следующих экзаменах.

*Д-р Штейнер:* Ученики старшего класса написали мне письмо, они хотят переговорить со мной. Я смогу участвовать в разговоре только во вторник, когда приеду на конференцию. И я прошу в этой связи собрать весь класс.

В целом же ситуация абитуриентских экзаменов еще раз показала, что все то, о чем мы говорили, не потеряло своего значения. Конечно, было бы лучше учредить дополнительный класс и оградить школу от того чуждого элемента, который иначе в нее проникает. Все, о чем мы говорили в этой связи, остается в силе. Но при всем том статистика показывает, что плохие результаты связаны в основном с тем, что, когда ученикам приходится самостоятельно решать поставленные перед ними задачи, они чувствуют себя неуверенно, поскольку слишком привыкли работать всем классом. Поэтому в целом класс производит впечатление более уверенного, чем ученики по отдельности. Конечно, не хватило времени, но мне представляется, что учеников слишком мало заставляли решать проблемы самостоятельно. И у них не складывается правильное понимание. Они были в шоке от отдельных заданий. Мне показалось, что совместной работе уделялось чересчур большое внимание. Например, как только возникает пара нарушений дисциплины, как сразу же учитель переходит к работе хором. Работа всем классом превратилась в привычку. Мало внимания уделялось работе с личностным ученика. Вот, по моему мнению, квинтэссенция всех проблем. У нас не должно быть никаких иллюзий: результаты этих экзаменов крайне неблагоприятны для школы. Из девяти учеников сдали пятеро, да и те далеко не блестяще. Что будет с теми, кто не сдавал или провалился? Все это нам следует обсудить в присутствии учителей старшего класса в среду по моем возвращении.

X. просит дать более подробные указания по поводу пасхальной педагогической конференции в Штутгарте.

*Д-р Штейнер:* На правлении мы обсудили эту конференцию и пришли к решению, что подобным мероприятием мы могли бы указать на то значение, которое вальдорфская школа имеет для современной системы образования, указать на важность вальдорфского принципа. Всюду возникают вопросы, зачем нужна вальдорфская школа и такая особенная методика. И вот у нас есть прекрасная возможность систематизированно представить отличие вальдорфской педагогики от других реформаторских устремлений. Другой момент состоит в том, что здесь практически осуществляется то, о чем сказано в письмах к молодежи, опубликованных в “Листке сообщений”.

Во втором письме к молодым членам Общества говорится о том, что современные люди совершенно зря рождаются детьми. Ситуация буквально такова, что, рождаясь на свет, люди вынуждены проходить через такое воспитание, которое с неотвратимостью превращает их в стариков. Сегодня людям совершенно безразлично, когда — на восемнадцатом или на семьдесят пятом году жизни — сообщать то или иное культурное содержание. Все едино. Вещи либо правильны, либо неправильны. Их можно либо логически доказать, либо логически же опровергнуть. Они справедливы или несправедливы. Проблема только в том, что все это нормально в восемнадцать лет. Значит, правильнее было бы рождаться не ребенком, а сразу восемнадцатилетним молодым человеком. Тогда проблем нет.

Если бы сегодня родился посвященный прежних времен, он не мог бы действовать как посвященный, пройдя через современную школу. Я рассказывал об этом в своих дорнахских лекциях, говоря об инкарнации Гарибальди. Он был в прежней жизни посвященным, но это посвящение смогло проявиться только в его практической революционной деятельности. *(Затем следуют дальнейшие объяснения д-ра*

*Штейнера, касающиеся Гарибальди, записанные очень фрагментарно.*) Гарибальди является только одним примером того, как сегодняшний человек не в состоянии проявить то, что в нем заложено. Мы должны вернуть детям их детство! Это задача вальдорфской школы. Современная молодежь стара.

Некоторое количество молодых людей прислало ответы на обращение молодежной секции. Без сомнения, они высказали все честно и прямо. Но мне при этом бросилось в глаза, насколько эта дорнахская молодежь стара. Они говорят все о тех же старых вещах. Они не в состоянии помолодеть. Они хотели бы помолодеть, но это желание не идет дальше подсознания. В их головах одно старье. Они такие умные, что тут уже ничего не сделать. Молодежь же должна иметь право на глупость. Они же говорят все так разумно, все так взвешенно, что места для глупостей не остается. Мне симпатичнее, когда говорятся глупости, пусть даже это и не так приятно. На одном молодежном собрании в Дорнахе некоторое время назад все было настолько умно, что казалось, будто вокруг одни профессора. Я высказал что-то в шутку, а они восприняли ее всерьез. При этом тот костюм рассудительности, который они на себя надели, топорщится сразу во всех местах. И это очевидно. Когда говорит современная молодежь, я чувствую себя ребенком!

Все эти вещи о задачах вальдорфской школы должны быть высказаны здесь, на пасхальной конференции, с известным подъемом. Должен быть подъем, а не просто мудрые разглагольствования. Когда вы будете говорить об отношениях между школой и Антропософским обществом, важно сохранять рассудительность, чтобы у слушателей не возникло чувства, что наконец-то ораторы добились своего, а именно учредили антропософскую школу. На это мы должны возразить, что мы хотим расширить антропософию,

дабы учреждать такие вещи, которые имеют общечеловеческое значение и которые должны показать, что антропософия способна дать миру нечто общезначимое. Но мы сами не можем придерживаться этого. Не должно возникать ощущение, что мы преподаем антропософию. В школе мы должны реализовывать антропософские истины, а не теоретически преподносить антропософию. Вот о чем мы говорили на правлении. И дорнахское правление с интересом следит за развитием событий. Оно хочет получать полную информацию и соучаствовать во всем. Оно должно включиться в работу. В письмах, публикуемых в “Листке сообщений”, постепенно будут освещаться все стороны антропософии.

В Берне придерживаются мнения, что на предпасхальном педагогическом курсе учителям вальдорфской школы нужно выступать не с развернутыми лекциями, а только с вступительными сообщениями, предваряющими заявленные в программе дискуссии.

Задается вопрос о том, не соединить ли два нынешних 8-х класса в один будущий 9-й класс.

*Д-р Штейнер:* Третий 5-й класс более необходим, чем второй 9-й. Все это вполне возможно. Детям по четырнадцать, пятнадцать лет. Не может быть, чтобы с ними нельзя было справиться. Трудно найти сейчас подходящего учителя. Я занимался этим. Все это мы обсудим попозже.

Задается вопрос о том, не лучше ли с педагогической точки зрения для старших классов иметь постоянно одного классного учителя, как это принято в младших классах.

*Д-р Штейнер:* Необходимые здесь вещи не могут быть сделаны одним классным учителем, если он не располагает правильными средствами. Необходимо, чтобы эта ситуация озаботила всех учителей, работающих в старших классах. Я не думаю, что один классный учитель будет иметь решающее влияние на ситуацию. Если у всех нас есть общее устремление стать ближе к ученикам, то я не понимаю, зачем нужно это регламентировать.

Задается вопрос о запланированном летнем лагере в Семигорье.

*Д-р Штейнер:* Это возможно, но под присмотром. Я только не очень представляю себе форму. Там совсем другие условия. Это далеко на востоке. Чего там только не встретишь. Зимой 1888/89 года я поехал на лекцию в Германштадт. Мне не удалось пересечь в Будапеште. Я должен был ехать через Сегедин и в два часа дня приехал в Медиаш. Там мне сказали, что я должен пробыть в городе до двух часов ночи. Я зашел в кофейню. Грязь нужно было соскабливать ножом. Потом пришли игроки. В астральных телах присутствовало нечто вулканно-ураганное, и все это закручивалось в один клубок. Воодушевления и широты было хоть отбавляй. Комната была рядом с хлебом. Воняло клопами. Вот обычный для тех мест опыт. Нужно ограждать детей от таких переживаний. Кроме того, их там покусают всякие насекомые.

По поводу одного учителя, у которого появились серьезные трудности.

*Д-р Штейнер:* Мне кажется, мы должны дать г-ну Z. отпуск, дать ему возможность собраться. У меня возникло ощущение, что он нуждается в отдыхе. Возникает вопрос, в какой мере его можно использовать в школе. Если он будет ощущать, что интенсивно занят здесь, то ему можно будет остаться. X. говорит, что он лабилен. Но нам не остается ничего иного, как только предоставить ему отпуск, а затем снова взять на работу.

Что касается этого случая в целом, то мне представляется необходимым обратить ваше внимание на то, что нельзя допускать таких вещей, как перепалки с учениками. К чему мы придем, если будем вступать с учениками в словесные баталии и позволять им высказываться против учителей. Так не годится. Уже в том случае, который привел к исключению учеников, ситуация была довольно тяжелой. И теперь опять. Приходят два произвольных ученика и хотят договориться с учителем. Так не годится. Конечно, все это делает Z.,

но мы не имеем права спокойно смотреть, как ученики хонрят авторитет учителя. Так дойдет и до того, что ученики будут выносить учителям приговор. Это ужасно. Ученики начнут чинить суд над учителями. Мы должны этому воспрепятствовать. Понятно, один их устраивает больше, другой меньше; один более интересен, другой менее. Но такие переговоры, которые ведут ученики, когда они призывают учителя явиться и предстать перед судом, — к этому нельзя относиться серьезно. Это недопустимо, иначе мы придем к тому, что уже как-то предлагалось. А именно: не учителя будут ставить ученикам оценки, а ученики будут еженедельно оценивать способности учителей. Нужно позаботиться о том, чтобы после Пасхи он преподавал только в младших классах. Ничего другого я предложить не могу.

Я боюсь, что с Z. снова произойдет что-то в этом роде. Он должен почувствовать — для этого потребуется время, — что так ставить себя нельзя. Ему нужно поставить это на вид. Нужно сказать ему, что он будет отправлен, вероятно, в длительный отпуск. С ним просто мучение. А с другой стороны, он неплохой человек. Он просто занял неправильную позицию. Возможно, наступит такой момент, когда его пребывание в школе станет совершенно нетерпимым. Но мы должны дать ему возможность реабилитировать себя. Я боюсь только, что он ею не воспользуется.

В таких случаях, как правило, не существует никакого иного выхода, как только найти себе друга (или подругу), который (или которая) постепенно выведет тебя из состояния детства. Здесь все дело в известной детскости. Несмотря на свою одаренность, в каком-то уголке своего существа он остался совершенным ребенком. Он находится на той же ступени, на которой находятся и ученики, и в этом все дело.

Жилищные условия ужасны. Я только не пойму, как его поведение связано с жилищными условиями. Другой

может жить в совершенно таких же ужасных условиях и тем не менее не доходит до того, чтобы откалывать в школе такие номера. Бедный человек. Он должен найти себе друга; пока он его не нашел. Тогда друг станет ему опорой. Другую опору вряд ли возможно отыскать. Другой помощи в подобном случае нет. У него, по всей видимости, нет ничего такого, к чему бы он мог с интересом обратиться. Возможно, он попал сюда, в педагогическую коллегия, в результате кармической ошибки. Если бы он сумел найти подходящего человека. Но я боюсь, что в коллегии нет никого, с кем бы Z. мог сблизиться и подружиться. Случай, напоминающий Гельдерлина, разумеется, не по масштабу!

*Конференция 9 апреля 1924 года, среда, 11 часов*

*Д-р Штейнер:* Абитуриенты приходят завтра в 12 часов. Должны также прийти и занятые в классе учителя.

*Х.:* Написаны жалобы на два свидетельства.

*Д-р Штейнер:* У меня возникает такое впечатление, что стиль свидетельств стал несколько неряшливым. Этого быть не должно. Если мы выдаем свидетельства такими, как мы это обсуждали, то мы должны брать на себя труд грамотно и предметно формулировать свои мысли. А в этих двух свидетельствах ничего такого нет. К моему ужасу, я увидел, что в одной из граф неправильно вписано имя ученицы. Это говорит о несовместимой с таким делом рассеянности. Оба свидетельства произвели на меня очень тяжелое впечатление. Почти необходимо переписать их заново. “В целом он не на высоте” — такой оборот нельзя использовать в подобных документах. Разумеется, писать такие свидетельства тяжело, но если мы не найдем способа, то мы должны будем от этого отказаться. Не правда ли, это трудно. Оценки, при всей их отвратительности, имеют ту особенность, что они в этом смысле неуязвимы. Разумеется, тут есть какие-то причины, но я не могу понять, что общего они имеют со свидетель-

ствами. Уж если так случилось, что ребенок должен переехать в Америку, то тем более нужно обратить внимание на составление документов. С такими свидетельствами американцам нечего будет делать. Если дети придут в американскую школу, то они с самого начала будут рассматриваться как люди второго сорта, как парии. Во всяком случае, я считаю, — мне думается, нет оснований проводить здесь особенное расследование, — необходимым переписать эти свидетельства. После их прочтения не возникает никакого образа ребенка, а вроде бы в этом была цель. Я не имею в виду, что нужно что-то менять по сути, но над стилем поработать необходимо. Написание свидетельств должно осуществляться более внимательно, иначе эти индивидуальные свидетельства не будут иметь той ценности, которую они иметь должны.

*Х.:* Что можно сделать с опозданиями учащихся?

*Д-р Штейнер:* Утренние опоздания очень плохо влияют на преподавание. Когда я посещаю школу по утрам, у меня остается впечатление, что учителям еще очень много нужно работать над началом урока. Мне кажется, что кто-то должен дежурить в коридорах, чтобы дети не играли там в прятки и так далее. Нечему удивляться дети, предоставленные сами себе, обязательно будут шалить. Мы все делали то же самое. За этим скрывается нечто такое, что не дает мне возможность считать случайностью отсутствие в коридорах какого бы то ни было из учителей те несколько раз, когда я приходил в школу с самого утра.

*Х.:* Перед началом занятий совместно прочитывается еженедельное изречение.

*Д-р Штейнер:* Нельзя ли так организовать чтение, чтобы от этого не страдала учеба? Вообще, среди антропософов принято делать из эзотерики козла отпущения. Эзотерика на то и эзотерика, чтобы ее не было видно. Но если в результате все летит вверх тормашками, поскольку учителя не подготовили дело должным образом, то она становится

весьма заметной. Я сам однажды присутствовал при чтении изречения; я вовсе не заметил, чтобы это изречение так уж способствовало эзотерическому углублению. И в том случае я опять-таки видел очень многих детей, которые при этом не присутствовали. Я полагаю, что все дело в том, что слишком поздно подходят учителя. Помните, что сказал старик Шпильхаген: “Я никогда не уйду с обеда иначе как последним”. Для учителей годилось бы противоположное по смыслу изречение, они должны приходиться в школу первыми. А мне кажется, что у нас это не так. Что вы сами думаете по этому поводу?

Происходит распределение классов и часов по отдельным учителям.

*Д-р Штейнер:* Нужно учесть еще следующую вещь. Эта вещь связана с возможностями развития нашего Антропософского общества. Я имею в виду, что в ближайшее время г-жа Рёшль должна будет взять на себя в Дорнахе некоторую задачу, от решения которой зависит дальнейшая педагогическая работа. Она должна будет преподавать там в профессиональной школе ученикам этой школы своего рода молодежную антропософию. Я часто говорил о том, что антропософия, какова она теперь, в сущности, предназначена для взрослых, и нужно еще разработать антропософию для юношества. Для взрослых молодых людей антропософия, разумеется, вполне годится. Я имею в виду ту антропософию, которая подошла бы для отроческих лет. Нужно выработать ее во время реального преподавания. Для этого я вместе с дорнахским правлением пригласил в Дорнах г-жу Рёшль. Это может произойти, только если г-жа Рёшль получит здесь отпуск, поскольку в Швейцарии нельзя устроиться на работу гражданам других стран. Поэтому г-жа Рёшль будет получать зарплату здесь. Из этого следует, что нужно найти замену на греческий язык и латынь. Итак, нужно по-

заботиться об учителе 5-го класса и об учителе греческого и латыни.

*Х.* еще раз рассказывает о случае с учеником Ф.Р. и зачитывает письмо за восемь подписями, написанное родителями.

*Д-р Штейнер:* Трудно что-то решать. Здесь пока только восемь имен, но если исключения Ф.Р. будет желать большее число родителей, то мимо этого уже нельзя будет просто так пройти. Но просто так вышвырнуть ребенка тоже трудно, особенно если так долго работаешь с ним. Он здесь пять лет. В определенном смысле вместе с ним мы исключаем и самих себя, поскольку это показывает, что мы ничего не смогли с ним сделать. Теперь еще одна вещь. Счет, выставленный врачом, составляет всего пятнадцать марок. Это объективное доказательство того, что произошедшее все же не было столь ужасным. Мы должны оставаться в рамках конкретных вещей, и, предметно смотря на вещи, я не вижу никаких особых оснований для исключения. Ситуация такова, что в этом классе отсутствует естественный авторитет учителя.

Что-то подобное случилось при мне во время занятий по теории черчения. К таким вещам, поверьте мне, не надо относиться слишком серьезно. Так вот, учитель наклонился над чертежной доской. А у него был короткий пиджак. И один ученик заехал ему, причем довольно громко, по той части тела, по которой обычно и принято шлепать. Учитель выпрямился, повернулся и сказал только одну фразу: “Вы перепутали меня с кем-то другим!”

*Х.:* ...

*Д-р Штейнер:* Я не знаю, устроим мы курсы или нет. Можно подумать об этом в связи со следующим учебным годом. Ученики будут учиться в 12-м классе. Принципиальный вопрос: доведем ли мы вальдорфскую методику до конца и затем задействуем курсы? Тогда нужно планировать следующий год. Поскольку те, кто пойдет сейчас в 12-й класс, должны будут его сперва закончить.

С курсами не все просто, поскольку недостаточно педагогов. Мы не можем просто учредить еще один класс силами наличных учителей. Нам нужно будет нанимать на работу новых.

Задается вопрос по поводу Свободной высшей школы в Дорнахе.

*Д-р Штейнер:* Высшая школа в Дорнахе задумывалась не в том смысле, что она должна стать заменой других высших учебных заведений, а в том смысле, что там будет преподаваться то, что в других высших учебных заведениях отсутствует. Не в том смысле, что нужно предлагать людям изучать в Дорнахе медицину. Представьте себе, какая задача легла бы на д-ра Ваксмута. Естественнонаучная секция не будет сразу же превращена в целый естественнонаучный факультет. Особенно потому, что руководитель естественнонаучной секции является самым молодым членом правления. Кто, как не д-р Ваксмут, должен этим заниматься? Г-жа Меллингер должна также войти в курс, но, я полагаю, в том смысле, что она будет проводить в Дорнахе приблизительно половину своего времени, чтобы заниматься политэкономическими вопросами. Ужасно, что мы что-то начинаем, а потом это бросаем. Политэкономический курс издан; было бы прекрасно создать теперь фонд, из которого выплачивались бы гонорары г-же М.; чтобы она могла семестр преподавать его здесь, а семестр работать в Дорнахе.

Высшая школа в Дорнахе существует и должна теперь действительно заработать, должна что-то делать.

*Конференция 29 апреля 1924 года, вторник, 21 час*

*Д-р Штейнер:* 1, 5, 6, 7-й классы переполнены. Начиная с 8-го класса есть свободные места. С 1-го по 4-й класс мы ограничены законом. Нужно будет подать заявку властям на увеличение квоты. В результате конфе-

ренции к нам поступило много заявлений. Помещения мы бы нашли.

Составляется список классных учителей на следующий год.

*Д-р Штейнер:* По поводу 5-го “С” класса вы должны телеграфировать д-ру Эриху Габерту. Он должен вначале посещать три недели уроки. До тех пор ученики должны быть распределены по 5-му “А” и 5-му “Б” классам; в каждом классе будет по шестьдесят учеников. До тех пор, пока он не освоится.

По поводу латыни и греческого: тут мы должны обратиться до четверга к г-же Верене Гильдемайстер.

Теперь вопрос, как мы поступим с классами с 9-го по 12-й. 9-й класс можно поделить.

Распределяются эпохи на главном уроке в старших классах; затем уроки иностранных языков, преподавание религии и эвритмии.

*Д-р Штейнер:* Теперь большой вопрос, как мы поступим на следующий год с выпускными экзаменами; продолжим ли мы все, как прежде, или сделаем двенадцать чистых классов, а над ними выстроим еще и тринадцатый. Тогда на следующий год ничего не будет. Только мы должны знать, как отреагируют ученики. Большое число учеников хочет сдавать экзамены.

Завтра в 9 часов будет прием учеников в 1-й класс, в 10 часов — праздник открытия. Затем в 12 часов я бы встретился с учениками нынешнего 12-го класса. Я выясню, насколько они ориентируются на экзамены. Учителя должны присутствовать при обсуждении. Если ученики настроены на немедленную сдачу, мы попадаем в трудное положение. В-первых, тем самым разрушается программа 12-го класса. Но если получится, то в этом году мы откажемся от экзаменов и в следующем году учредим подготовительные курсы.

Х. задает вопрос об учебной программе по физике для 12-го класса.

*Д-р Штейнер:* Учебная программа 12-го класса должна быть разработана. Ее нужно обсудить.

В физике, начиная с 9-го класса, мы имеем следующее: 9-й класс: телефон и паровая машина, учение о теплоте, акустика. 10-й класс: механика как таковая. 11-й класс: современное учение об электричестве. Теперь в 12-м классе нужно бы дать оптику.

Образы вместо лучей. Мы должны заняться количеством. Световые поля и световые пространства. Говорить не о преломлении, а о сжатии светового поля. Мы должны избавиться от таких оборотов, как лучи и тому подобное. Когда мы рассматриваем линзу, мы не должны рисовать ее поперечное сечение и затем некое фантастическое сечение лучей, но мы должны остановиться на том, чтобы рассмотреть линзу как нечто такое, что “стягивает образ”, уплотняет или увеличивает его. Итак, остановиться действительно на том, что дано нам в непосредственном опыте. Полностью преодолеть “лучи”. Вот задача оптики. В других областях важно другое. Но во всяком случае нужно заняться количественными вещами. Я не имею в виду учение о цвете, я имею в виду факты. Не выдуманный образ, а факты.

Оптика в широком смысле. Сюда относятся:

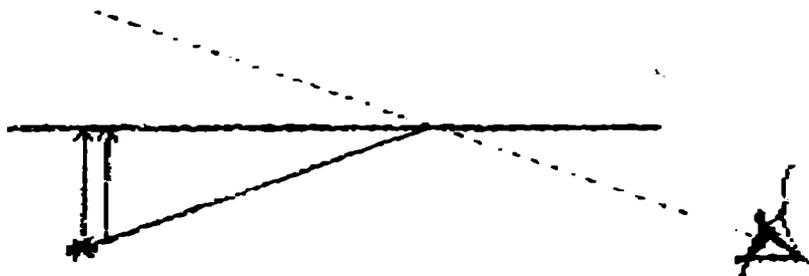
1. Свет как таковой; вначале свет как таковой! Распространение, связанная с распространением интенсивность, фотометрия. Затем...
2. Свет и материя, то, что называют преломлением. Увеличение или уменьшение образа. Смещение. Затем...
3. Возникновение цвета.
4. Явления поляризации и так далее.
5. Сущность двойного преломления, явления когерентности.

К первой главе, распространению света, относятся зеркала и отражение.

Оптика очень важна, так как в жизни духа отдельные части очень сильно связаны друг с другом. Вы не задумыв-

вались, почему в людях так мало понимания духовного? А ведь это понимание могло бы иметь место. Но его нет, поскольку не существует настоящей теории познания, существует только абстрактное философствование. Почему не существует настоящей теории познания? Поскольку, с тех пор как Беркли написал свою книгу о видении, никто больше не усматривает истинной связи между видением и познанием.

Если вы ищете истинных взаимосвязей, вы уже не будете объяснять явления отражения так, как это делается обычно: "вот зеркало, на него падает луч света", а вы будете исходить из глаза и пытаться объяснить, почему глаз видит именно то, что он видит, и ничего больше. Вы должны будете прийти к тому, что по сути зеркало "доносит" до глаза образ предмета.



Вы придете к субъективным силам притяжения. Вы должны только исходить из зрения. Тогда вся оптика явится перед вами в ином свете. Если вы смотрите прямо, вашему зрению ничто не мешает. Но если вы смотрите с помощью зеркала, то ваше зрение односторонне (?) и ориентировано на предмет. В тот момент, когда возникает зеркало, возникает поляризация. Одна из пространственных составляющих исчезает. Отправную точку вы найдете в моих лекциях по оптике.

*Х.* задает вопрос о преподавании истории в 12-м классе.

*Д-р Штейнер:* Не правда ли, вы прошли весь материал. Теперь важно в 12-м классе сделать обзор всей истории.

Вы знаете, что в рамках своей педагогики я говорю о том, что, начиная с двенадцати лет, ребенок воспринимает причинно-следственные взаимосвязи. И основанное на этом преподавание продолжается вплоть до 12-го класса. Оно должно быть оживлено и индивидуализировано. В 12-м же классе преподавание должно несколько углубиться и попытаться объяснить внутреннюю суть истории.

Дав очерк всей истории, можно показать, как в Греции в некотором роде присутствовали древность, средневековье и новое время, в том смысле, что древнейший период, гомеровские времена, — это и есть древность, эпоха великих трагиков сравнима со средневековьем, а эпоха платонизма и аристотелизма могла бы быть названа новым временем. То же самое справедливо и для Древнего Рима. И так далее. Как видите, я имею в виду такие занятия историей, когда на примере отдельных народов или культур показывается взаимосвязь явлений. Что такое древность, средневековье, новое время как таковые. Итак, нужно в каждой культуре показать свою древность, свое средневековье и свое новое время. Начало собственно средневековья — это такая же древность, как и те времена греческой культуры, которые связываются с греческой мифологией.

Затем рассматриваются изломанные культуры, неполные культуры, как, например, американская культура, у которой нет начала, или китайская культура, у которой нет конца, которая окостеневает в состоянии первичной древности. Нужно показать с этой точки зрения развитие отдельных культур. Подобные мысли приходили в голову Шпенглеру. Можно исходить из той точки зрения, что в действительности мы сталкиваемся не с очерком исторических событий, а с кругами, с началами, серединами и концами.

*Х.* задает вопрос о преподавании искусства в 12-м классе.

*Д-р Штейнер:* Совершенно правильным является эстетическая классификация Гегеля, символическое искусство,

классическое искусство и романтическое искусство. Символическое искусство — это самое первое, это искусство откровения, классическое — переходит к внешней форме, романтическое — углубляется еще дальше. Это можно показать на примере отдельных народов. У египтян мы находим символическое искусство. В Греции мы снова обнаруживаем все три вида, даже если символическое и романтическое в несколько урезанном виде. В новейшее время мы встречаемся больше с классическим и романтическим, тогда как символическое искусство едва намечено.

Эстетика Гегеля интересна даже в частности: это классический учебник эстетики. Вот что на 12-й класс. Символическое искусство свой основной характер получило в эпоху Древнего Египта. Два других вида искусства присутствовали в это время в совершенно рудиментарном состоянии. В греческом искусстве сформировался классицизм, который едва проявляется как до, так и после. В новое время развитие получили, по Гегелю, классическое и романтическое искусства. А само новое время всегда романтично.

Мы начинаем преподавать искусство с 9-го класса?

Рассказывается, каким образом прежде распределялся учебный материал: в 9-м классе — отдельные области живописи и скульптуры. В 10-м классе — кое-что из немецкой классической поэзии. В 11-м классе — соединение поэзии и музыки. В качестве основной темы нужно было проследить, как поэзия и музыка со времен Гёте продолжают подспудно свое развитие.

*Д-р Штейнер:* В 12-м классе работайте в том направлении, которое я задал. То, что делалось раньше, совершенно подходит. Элементы архитектуры. Если в 12-м классе кто-то заговорит об архитектуре и строительной технике, можно присовокупить к этому рассмотрение архитектурных стилей.

Технология у нас с 10-го класса. В 10-м классе — ткачество. Самым простым способом. Достаточно на модели.

В 11-м классе — паровые турбины. По два часа в неделю в 10-м классе и по одному в 11-м и 12-м.

*Х.* задает вопрос об оболочниках, как о двенадцатой группе.

*Д-р Штейнер:* Это Tunikaten, Salpen (???). Раньше их не рассматривали в качестве отдельного класса.

Вопрос об ученике Б.К.

*Д-р Штейнер:* Мне не кажется, что будет так уж ужасно, если он просто будет присутствовать в классе. Без следа для него это пребывание не пройдет. Бессознательно все будет меняться. В данном случае нужно подождать, пока мальчику не исполнится четырнадцать лет. Его следует по возможности разгрузить; небольшое количество учебного материала, но действующего достаточно сильно. Мать вся изолгалась. Дома его следовало приучать к живописи.

Вопрос об ученике П.К. из 6-го класса.

*Д-р Штейнер:* Не обращайтесь на него слишком много внимания. Пусть выделывает свои штучки, пока ему самому это не надоест. Нужно достичь того, чтобы остальные не обращали на него внимания. Чтобы он выкидывал свои номера в одиночестве.

*Х.:* Как следует рассаживать детей на уроках иностранного языка?

*Д-р Штейнер:* На уроках иностранного языка учеников следует рассаживать, соединяя в одной группе тех, кто чувствует звуковую сторону языка, и тех, кто интересуется содержательной стороной речи, ее смыслом. С этими двумя группами следует работать совершенно по-разному, но при этом обращать внимание одних на особенности других.

*Конференция 30 апреля 1924 года, среда, 20.30*

*Д-р Штейнер:* Первое, о чем бы я хотел поговорить, связано со вчерашним моим разговором с учениками 12-го класса. Все эти ученики, за исключением одного-единственного, высказались в том смысле, что для них вовсе не обяза-

тельно сдавать абитуриентские экзамены сразу же после окончания будущего года. Они готовы еще один год после окончания вальдорфской школы употребить на специальные подготовительные занятия. Но для них важно, чтобы сама эта подготовка проходила в рамках вальдорфской школы.

*Х.:* ...

*Д-р Штейнер:* Главное — это наша договоренность о том, что данный вопрос мы решим после конференции с учениками 12-го класса. Ничего нельзя решить, если, приходя после обсуждения, говорить: а вот еще один аргумент. Если происходит обсуждение, за которым следуют определенные действия, а затем кто-то приходит и выкладывает еще одно соображение, то ни к каким решениям прийти невозможно. Тогда возникает безалаберность. Почему двое? Откуда? Суть в том, что опять просмотрели. Что является мерилом — ученики или коллегия? Нужно придерживаться утреннего решения: а именно одну девочку нужно каким-то частным образом подготовить к экзаменам.

В целом же мы собираемся все сделать так, чтобы 12-й класс учился как 12-й класс вальдорфской школы.

Для учебного плана наиболее определяющим будет преподавание истории литературы. Поскольку в целом весь материал нужно пройти, то, как я говорил вчера, для тех произведений, которые еще не рассматривались, будет достаточным беглое с ними ознакомление. С другой стороны, истории немецкой литературы вместе со связанными с ней обстоятельствами должно быть отведено достойное место.

Итак, нужно начать со старейших литературных памятников и дать ученикам обзор. Старейшие литературные памятники: действительно, начать с готики, перейти к старонемецкой эпохе, ко всему тому развитию, которое привело к появлению “Песни о Нибелунгах” и “Гудрун”; причем все это очень пунктирно, только чтобы возникло

общее представление. Затем — средневековье, затем — доклассическая эпоха, классическая эпоха, романтизм и современность; обзор, но такой обзор, чтобы в результате сложилось некоторое представление и о содержании — именно содержание требуется человеку в жизни, чтобы что-то знать, например, о Клопштоке или Логау. Все это, как я полагаю, можно освоить за пять-шесть часов. За пять-шесть часов.

К этому следует затем присоединить рассмотрение современности. В самом старшем классе современность следует рассматривать несколько подробнее. Под современностью я понимаю следующее: краткое рассмотрение важнейших литературных памятников пятидесятых, шестидесятых и семидесятых годов, но при этом более подробное рассмотрение появившихся затем более новых течений, чтобы молодые люди получили некоторое представление о Ницше, об Ибсене, о Толстом, о Достоевском — словом, обо всем, что должны знать образованные люди.

Затем история. И тут аналогично: обзор всей исторической жизни, начиная с истории древнего Востока, затем история Древней Греции и переход к последующему христианскому развитию. Здесь можно абсолютно естественно включить — без апелляции к какой бы то ни было антропософской догматике — множество глубоко духовных моментов. Например, ведя занятия в школе для рабочих, я однажды показал, что семь римских царей полностью соответствовали семи принципам человечества. Разумеется, нельзя просто схематически соотносить Ромула с физическим телом и так далее. Но внутренняя структура повествований Тита Ливия такова, что в пятом царе, Тарквинии Приске, мы имеем дело с ярко выраженным человеком интеллекта — соответствующем “я”, принципу “я”, — что вместе с ним в историю вступает новый элемент, этрусский элемент, как это имеет место и в случае самодуха. Деятельность последнего

царя, Тарквиния Гордого, следует рассматривать таким образом, что самые высшие достижения касаются самого низшего, спускаются до самой земли, как это и было характерно для римского народа.

Столь же красиво выстраивается и история древнего Востока: в индийской истории мы видим проработку физического тела, в египетской — эфирного тела, в халдейско-вавилонской — астрального тела. Но в такой форме данные факты, разумеется, представлять не следует; нужно показать, каким образом люди, живущие в астральном теле, развивают науку о звездах, каким образом древние иудеи в принципе Яхве выражают принцип “я”, каким образом греки, впервые исходя из человека, развивают истинное воззрение на природу; прежние цивилизации ограничивались одним только человеком. Можно дать такого рода обзор. С историческими событиями разобрались.

Преподавание географии также имеет своей целью своего рода обзор.

В истории и географии вообще возможен только обзор; имея представление о целом, каждый сам может отыскать частности.

В связи с эстетикой и искусством мы уже вчера говорили о разделении искусства на символическое, классическое и романтическое. Это дает нам возможность рассмотреть искусствоведение так, что вплоть до Египта мы в основном будем говорить о символизме, вплоть до Греции — о классике, а далее — о романтизме. Но не только искусствоведение — данное разделение мы можем распространить и на искусства как таковые. Архитектуру можно рассматривать как символическое искусство, скульптуру — как классическое искусство, а живопись, музыку и поэзию — как романтические искусства.

В эстетике и искусстве следует рассмотреть архитектуру, вплоть до того, что молодые люди получают вполне яс-

ное представление о том, как конструируется здание. Итак, строительный материал, конструкции крыши и так далее — и все в эстетике.

Затем иностранные языки. Здесь самое лучшее — это поставить себе определенную цель, а именно добиться того, чтобы учащиеся получили некоторое представление о современном состоянии литературы на соответствующем языке.

Теперь математика. Насколько мы продвинулись в математике в 11-м классе?

*Х.:* В 11-м классе мы дошли в алгебре вплоть до диофантовых уравнений, прошли всю тригонометрию, кроме сферической, вплоть до решения треугольника. Комплексные числа — вплоть до теоремы Муавра. В аналитической геометрии — вплоть до кривых второго порядка, но очень бегло, подробно же только окружность. В начертательной геометрии сечения и взаимное пересечение тел.

*Д-р Штейнер:* Как раз прошлогодний опыт преподавания в 12-м классе показывает, что так на самом деле делать нельзя. Для человеческой души это непосильно.

Речь идет о том, чтобы по возможности удобным для понимания образом изучить сферическую тригонометрию и элементы пространственной аналитической геометрии.

В начертательной геометрии — перспектива Кавальери; ученики должны выйти на такой уровень, когда они могут нарисовать в перспективе Кавальери дом сложной формы, в том числе и его внутреннее устройство. В алгебре необходимо пройти только самые начальные моменты дифференциального и интегрального исчислений. Максимумы и минимумы — это уже лишнее. Это уже материал высшей школы. Нужно вообще ограничиться только понятиями интеграла и дифференциала, но их проработать основательно.

Нужно обратить внимание на то, чтобы сферическая тригонометрия и ее приложения в астрономии и геодезии были пройдены соответствующим возрасту образом, так, чтобы ученики этот материал поняли и усвоили.

Аналитическая геометрия пространства должна быть использована для анализа и наглядного решения уравнений. Я бы не боялся дойти до того, чтобы выяснить с учениками, какую форму имеет поверхность, описываемая уравнением  $x^{2p} + y^{2p} + z^{2p} = a$ .

Итак, в первую очередь требуются самые общие понятия, позволяющие ученикам наглядно работать с уравнениями. Ребята должны почувствовать, как все это связано с уравнениями.

Но и наоборот: учитель рисует плоскую кривую или пространственную форму, а ученики должны представить себе уравнение, соответствующее этой кривой. Конечно, формула при этом должна носить лишь принципиальный характер.

Для математического образования мне представляется не вполне полезным выводить понятие дифференциала и интеграла из геометрических соображений. Я бы начал с дифференциального исчисления, а именно с частного

$$\frac{\Delta y}{\Delta x},$$

постепенно уменьшая делимое и делитель и таким образом, из чисто числовых соображений, переходя к дифференциальному отношению. Я бы не начинал с понятия непрерывности, поскольку на этом пути нельзя подойти к данному отношению, я бы не начинал с дифференциала — я бы начал с отношения. Вы начинаете с рядов и только в самом конце подходите к геометрической интерпретации через касательную — от секущих к касательной. И только после того как вы достаточно поработали с числами, вы переходите к геометрической интерпретации, с тем чтобы у учеников возникло такое чувство, что геометрия только иллюстрирует числовые закономерности. И затем, обращая ситуацию, вы переходите к интегралу. На этом пути вы формируете в учениках определенное чувство: числовые соотношения

перестают выступать для них в качестве фиксации геометрического содержания, наоборот, геометрия начинает иллюстрировать числовые соотношения. На эти вещи следует больше обращать внимания. Например, не следует рассматривать отдельно положительные и отрицательные числа. Нужно исходить из рядов: 5-01, 5-2, 5-3, 5-4, 5-5, 5-6... Ага, тут мне не хватает одного, значит, я пишу “-1”. Без всякой числовой оси. Тем самым вы остаетесь чисто в рамках числа. Отрицательное число — это не некая наличность, это отсутствие наличности. В этом гораздо более внутренней активности! Тем самым вы имеете возможность пробудить в учениках способности, которые имеют гораздо более реальную природу, чем все то, что основывается на геометрии.

*Х.:* Откуда следует начинать?

*Д-р Штейнер:* Поскольку класс подошел к сферической тригонометрии, нужно перейти от обычной тригонометрии к понятию сферы, но качественно, не вдаваясь немедленно в вычисления. Вместо рисунков на плоскости следует использовать рисунки на сфере, в результате чего ученики должны подойти к понятию сферического треугольника. Это понятие нужно сделать для учеников наглядным. И затем показать, что сумма углов такого треугольника не равна в точности  $180^\circ$ , но несколько больше. Ученики действительно должны понять, что такое треугольник с кривыми сторонами. И только после этого начать вычислять. В геометрии вычисления — это только интерпретация сферических закономерностей. Я хотел бы, чтобы вы рассматривали сферу не с точки зрения центра шара, а с точки зрения искривленности ее поверхности, с тем чтобы вы могли сразу же перейти от общих обсуждений к понятию кривизны, к тому, как, например, на эллипсоиде выглядит та фигура, которую мы называем в применении к сфере “сферическим треугольником”. Ученики тогда сумеют отыскать эту фигуру и на параболоид-

де вращения, где она имеет две незамкнутые, уходящие в бесконечность стороны. Если вы не будете исходить из кривизны поверхности, то вы не сможете перейти к общему случаю других, несферических тел. Вы должны представить себя внутри поверхности, должны, до известной степени, сформировать понятие о том, что с вами происходит, когда вы “обходите” сферический треугольник, и что происходит, когда вы “обходите” аналог сферического треугольника на эллипсоиде.

Затем я бы обратил внимание школьников на то, что происходит, если применить к сферическому треугольнику обычную теорему Пифагора. Разумеется, нельзя брать на сфере квадраты. Такие вещи — вклад в общее образование, но обычно они используются только для рассудочной тренировки.

Перестановки, сочетания — это уже пройдено. Если есть время, то первые элементы теории вероятностей; например, вероятная продолжительность жизни человека.

Для 11-го класса подходят сечения и взаимные пересечения, построения тени, диофантовы уравнения, аналитическая геометрия вплоть до конических сечений. В тригонометрии для 11-го класса функции нужно рассматривать более углубленно, чтобы в центре стояло соотношение между синусом и косинусом. Тут нужно, естественно, исходить из геометрии.

По поводу физики 12-го класса мы вчера говорили об оптике.

Естествознание. Зоологию мы уже обсудили. В геологии и палеонтологии нужно исходить из зоологии, только тогда эти рассматривания имеют внутреннюю ценность. От зоологии нужно переходить к палеонтологии и затем к наслоениям земной поверхности.

В ботанике фанерогамы (???), и от них можно перейти к геологии и палеонтологии.

**Химия.** Химию давайте рассматривать в теснейшей связи с человеком. Ученики нашего 12-го класса имеют уже представление об органических и неорганических процессах. Теперь же нужно действительно добраться до процессов, которые происходят не только в животных, но и в человеке. Я имею в виду образование пепсина, пепсина и панкреатина. Нужно показать, что вещества и процессы в человеке качественно совершенно иные. В случае образования пепсина все дело в том, чтобы еще раз начать с получения кислых солей, рассмотреть этот процесс как нечто безжизненное и в качестве противоположности этому рассмотреть процесс формирования пепсина как нечто такое, что может происходить только внутри эфирного тела, причем должно оказывать свое воздействие даже астральное тело. Полный слом всего процесса — и затем его полное воссоздание. Итак, соли; вы отталкиваетесь от неорганического процесса, от поваренной соли, или от синтеза, проговариваете свойства солей. Затем вы пытаетесь вызвать в учениках понимание того, насколько этот процесс отличается от происходящего в органическом мире. Кульминацией должно послужить указание на различие между растительными белками, животными белками и белками, находящимися в человеческом организме. В результате у учеников возникает представление о новом качестве белка, связанном с различиями в структуре эфирного тела. Человеческий белок отличается от животного белка. Вы можете исходить из этой разницы и сказать: если мы возьмем льва и корову и рассмотрим происходящие в них процессы, то мы можем увидеть, что процессы, происходящие в организме льва, гораздо более ориентированы на циркуляцию крови, тогда как процессы, происходящие в корове, более ориентированы на пищеварение. Лев свои процессы пищеварения ориентирует на процессы дыхания, корова же наоборот—

в ней определяющим является в основном пищеварение. Таким образом оживляются сами процессы. Нужно развить неорганическую, органическую, животную и человеческую химию. Для учеников нужно привести несколько примеров: кислые соли — пепсин; “Prunus-spinosa”-сок (???) и птиалин. Этим очерчивается самое необходимое. Или процесс-превращение “муравьиная кислота — щавелевая кислота”.

Задается вопрос, нужно ли обсуждать количественные соотношения.

*Д-р Штейнер:* Объяснять такие вещи при имеющихся предпосылках чрезвычайно трудно. Нужно отталкиваться от мировых ритмов и объяснить периодическую систему, исходя из мировых ритмов. Нужно, увы, прибегать к этому обходному пути, но он по сути уже лежит за рамками возможной школьной программы. Исходить же из атомных весов — это варварство. Нужно отталкиваться от ритма! Все количественные соотношения нужно объяснять, исходя из колебаний. Отношение водорода к кислороду сродни октаве. Но это заведет нас слишком далеко. Я полагаю, что вы должны сосредоточиться на тех понятиях, которые мы уже упомянули. И тем самым учебная программа 12-го класса уже исчерпана.

Эвритмия к абитуриентским экзаменам никакого отношения не имеет.

Преподавание религии. В целом учебная программа по этому предмету уже существует. То, что вы мне предложили, я не склонен особенно исправлять. Здесь ничего особо менять не нужно. Кульминацией программы должен стать обзор в 12-м классе мировых религий, но не в том смысле, чтобы показать их неправильность, а как раз наоборот, употребить обзор на то, чтобы показать их относительную правомочность, выраженную в определенных формах. Это могло бы стать девятой ступенью. Восьмая ступень должна быть посвящена христианству, которое на девятой ступени явилось бы синтезом религий. На восьмой ступени

должно быть уделено время в основном христианству. А на девятой ступени тогда обзор мировых религий, и затем, с этой новой позиции, обращение к христианству. На седьмой ступени нужно дать своего рода гармонию Евангелий. Показать христианство в его сущности и в тех формах, в которых оно проявилось в мире. Вот в чем на данной ступени цель изучения Евангелий. Итак, седьмая ступень — гармония Евангелий. Восьмая — христианство. Девятая ступень — мировые религии.

*Примечание.* Преподавание религии происходило в то время следующим образом: первая ступень = 1-й и 2-й классы; вторая ступень = 3-й и 4-й классы; третья ступень = 5-й класс; четвертая ступень = 6-й класс; пятая ступень = 7-й класс; шестая ступень = 8-й класс; седьмая ступень = 9-й класс; восьмая ступень = 10-й класс; девятая ступень = 11-й и 12-й классы.

Учебную программу по иностранным языкам в 9—12-м классах я подготовлю и сообщу вам на конференции, посвященной этой теме.

Разговор заходит о штутгартском курсе, посвященном вопросам высшей школы.

*Д-р Штейнер:* Я хотел бы знать, насколько предложения по программе этого курса отвечают вашим ожиданиям. Что вы думали по поводу курса, который сейчас начнется и продлится вплоть до больших каникул? В течение недели не должно быть занято более пяти дней, иначе наступит полнейший хаос. Мы планировали пять видов заседаний, исключая среду и пятницу. Лекции могут быть в понедельник, вторник, четверг, субботу. В течение дня можно прочесть две лекции.

Я полагал, что следует затронуть только пять областей. Социальные науки пока не могут быть представлены. Было бы неплохо, если бы одной из тем стала какая-нибудь практическая область, например тот или иной раздел геодезии. Мы не собираемся устанавливать заранее определенных тем. Планировалось: эстетика и литература — Швеш; история —

Штайн; теория познания — Унгер; математика — Бараваль; геодезия — Штокмайер.

Кажется, была допущена одна ошибка — запланировано слишком много лекций. Нужно включить также теорию музыки. Все остальное мы рассмотрим в течение следующего курса. Он состоится ближайшей зимой. Чтобы возникла некоторая общая линия, я бы предложил рассмотреть во всех областях по возможности новейшие явления. Например, было бы очень неплохо, если бы удалось поработать с наших точек зрения в эстетике и литературе. По поводу эстетики я уже высказывался в двух своих небольших брошюрах. Конечно, за недостатком времени эстетика может быть представлена только очень фрагментарно. Можно отталкиваться от слов: “Прекрасное возникает, когда чувственное получает духовную форму”, почерпнутых из моей брошюры “Гёте как отец новой эстетики”. И эти слова можно проиллюстрировать применительно к различным видам искусства — к архитектуре, живописи и так далее. Касаясь литературы, я бы тоже предложил рассмотреть самые новые ее явления, такие, как погружение в некую бессознательную духовность, наблюдаемое у Ибсена, Стринберга и других, и затем рассмотреть ту патологическую сторону литературы, которая доходит у Достоевского до гениальности.

*Г-жа Штейнер:* Не рассмотреть ли также Моргенштерна, Штеффена и Штейнера?

*Д-р Штейнер:* Можно коснуться рассуждений Штеффена о лирике.

В истории можно дать обзор эпохи, ограниченной 1870 и 1914 годами, чтобы слушатели ушли озадаченными, размышляя над первой мировой войной самостоятельно. Вплоть до сараевских событий.

Математика должна ориентироваться на ранее сказанное. Я полагал бы, что нужно коснуться самых принципов

альных сторон математики. (*Обращаясь к Баравалю.*) Вы вполне можете рассказать о тех вещах, которые отражены в вашей диссертации. И далее, было бы прекрасно, если бы совершенно наглядными для слушателей стали такие математические понятия, как, например, понятие функции, эллиптической функции; но не просто путём перегрузки изложения сухой математикой, а путём представления вещи качественно. Это могло бы явиться хорошей отправной точкой для последующего анализа теории относительности с точки зрения ее правомерности или неправомерности. Я полагаю, что люди должны понять следующее.

Одну из проблем теории относительности можно рассматривать следующим образом: во Фрайбурге стреляет пушка, и через некоторое время звук выстрела слышится на определенном расстоянии. Все можно вычислить. И теперь можно перейти к тому, чтобы задать вопрос и посчитать, как меняется время при приближении или удалении от точки выстрела. Время увеличивается, если двигаться от Карлсруэ по направлению к Франкфурту. Если же вы начнете двигаться в противоположном направлении, то время будет уменьшаться и в пределе, в тот момент, когда вы оказываетесь во Фрайбурге, оно становится нулевым. Вы можете двигаться далее, и миновать Фрайбург, и прийти в своих рассуждениях к тому, что теперь пушка будет слышна еще до выстрела. Вот основная ошибка теории относительности. Все дело в неправомерном расширении понятия.

Мне кажется, что ошибки предыдущих курсов состояли в их бесполезности. С небольшими изменениями докладчики придерживались того, что уже содержалось в популярных лекциях. В этом, однако, нет необходимости. И в этом нет никакой потребности.

В геодезии очень важно отойти от картины (?) Земли. Если вы будете исходить из того, чтобы показать, как

с помощью тех или иных методов можно избежать ошибок, то вы должны будете в той или иной мере указать на геодезические методы. Вы придете к попыткам приближения. Можно показать, насколько полезно не мыслить чересчур определенно о таких вещах, как, скажем, характер человека. Тут нужно думать так же, как измеряют с помощью диоптера, оставляя небольшой зазор. В этом гораздо больше правды, чем в подборе чересчур определенных слов. Нужно характеризовать людей, только подходя к ним с той или другой стороны. Человек может быть одновременно и холериком, и меланхоликом. Этот взгляд можно как-то поставить в центр рассмотрения. Если вы используете высшую и низшую геодезию для того, чтобы показать всю проблематику системы Коперника, вы сделаете очень большое дело.

Другую серию лекций можно озаглавить так: “Чем обогащают взгляды человека на жизнь эстетика и литература?” — “Чем обогащает взгляды человека на жизнь история?” — “Чем обогащает взгляды человека на жизнь теория познания?” — “Чем обогащает взгляды человека на жизнь математическое рассмотрение?” — “Чем обогащает взгляды человека на жизнь низшая и высшая геодезия?”

Внизу можно указать: “Правление Антропософского общества и руководство учебной коллегии курсов по высшей школе”. А поверх: “Курсы Свободной высшей школы и Гетеанума”.

Вот наши предложения, которые я привез из Дорнаха.

*Конференция 2 июня 1924 года, понедельник, 22 часа — 1 час ночи*

В начале заседания прочитываются девятая лекция курса, посвященного методике и дидактике, и данные ранее указания по учебной программе, собранные г-ном Б.

*Д-р Штейнер:* Учителя иностранных языков интересовались тем, что уже было дано ранее. Нужно не забывать,

что ранее у нас были с преподаванием языков определенные трудности. К нам приходили ученики различных возрастов, мы все время должны были принимать учеников в старшие классы, но в целом мы могли полагаться на то, что девятилетний ребенок, приходящий к нам в школу, до нас чему-то уже научился и достиг определенного уровня. Но только не в иностранных языках. К нам приходили в 5-й класс ученики, которые просто не знали ни одного французского или ни одного английского слова, и мы оказывались в такой ситуации, которая не позволяла нам, просто из-за подбора учеников, придерживаться в преподавании строгой учебной программы. Теперь возникает вопрос, будем ли мы выработать такую программу на каждый конкретный год, или же мы должны будем удовлетвориться тем, что сформулируем некоторые общие положения, которые ориентированы на учеников, обучающихся у нас с самого первого класса.

Наше преподавание иностранных языков вообще более свободно. Мы рассматриваем происходящее в течение первых двух часов каждого учебного дня как стержень воспитания. И преподавание языков в будущем должно сохранить свой более свободный характер.

В целом можно считать, что ребенок в 1-м классе уже обучается иностранным языкам и что вплоть до 3-го класса мы проводим занятия таким образом, что ученики учатся, воспринимая речь. Мы отказываемся от прямого перевода слов или выражений на немецкий язык, мы следим за тем, чтобы ребенок связывал слова или выражения непосредственно с предметами. Итак, не следует привлекать для усвоения слов иностранного языка немецкий перевод, а следует оставаться на уровне предметов и в рамках изучаемого языка. И таким образом нужно работать до конца 3-го класса. Вплоть до этого возраста грамматики вообще не должно быть заметно.

Рассматривая фрагменты и тексты на иностранном языке, не следует бояться, что ребенок понимает строфу или какое-то стихотворение только фрагментарно, что он следует за звучанием языка. Дело может дойти и до того, что ребенок выучивает четыре, шесть, восемь строк, усваивая только звучание чужой речи. Изучению иностранного языка может очень и очень помочь то обстоятельство, что ребенок, выучивший какое-то стихотворение на слух, учится понимать его смысл, опираясь на свою память. В три первых года поэзия решительно перевешивает прозу. По сути самой методики эти три класса никак особенно не разграничиваются, и преподавание иностранных языков в это время может носить один и тот же характер.

Затем 4-й класс. И здесь очень полезно прямо перейти к изучению грамматики, но не путем заучивания правил, а путем рассмотрения и анализа уже выученных детьми текстов. Нужно начать совершенно последовательно выстраивать грамматические правила и, выстроив их, следить за тем, чтобы ребенок эти правила действительно знал, и знал именно как правила. То есть нельзя впадать в другую крайность, когда ребенок вообще не знает никаких правил; но, выведя правило, ученики должны его усваивать и запоминать. Это усвоение правил является элементом развития “я” в период между девятью и десятью годами. Развитию “я” может очень способствовать то обстоятельство, что ребенок усваивает грамматические правила логического характера, связанные со строением языка.

Затем можно перейти от поэзии к прозе, которая вплоть до конца 3-го класса давалась в самых минимальных количествах. Но теперь, начиная с 4-го класса, можно перейти к отбору материала, пригодного и для изучения грамматики. А это материал прозаический. Выводить грамматические правила из поэтических примеров — значит вы-

холащивать и высушивать поэзию. Но с прозой это вполне проходит. И на прозаических отрывках можно постепенно переходить к переводу.

Разумеется, ранее уже делались попытки включить все сказанное в наше преподавание. Но в том или ином классе учитель со временем все равно сбивался на лексикографический подход, ища связи не столько между иностранным словом и предметом, сколько между иностранным словом и его немецким эквивалентом. Для учителя это удобнее, но приводит к тому, что постепенно теряется чувство языка.

Такой подход должен начинаться в 4-м классе. С 4-го класса мы должны сконцентрироваться в основном на изучении слов и их форм.

В 5-м классе мы можем перейти к синтаксису. В 6-м классе можно продолжить изучение синтаксического материала, но уже более сложного. Параллельно мы все время должны заниматься чтением. Но не переводом с немецкого на иностранный язык. Далее мы должны заниматься с учениками написанием кратких, не длинных, сочинений. Перевод заключается только в том, что учитель что-то кратко формулирует, а затем требует от учеников выразить то же самое на иностранном языке. Сказанное по-немецки ребенок должен сказать на иностранном языке. В таком виде перевод продолжается вплоть до завершения 6-го класса. Во всяком случае, нужно воздерживаться от того, чтобы давать ученикам для перевода на иностранный язык большие отрывки немецкого текста.

Напротив, чтением необходимо заниматься больше, но чтением таких произведений, в которых присутствует юмор. По-дружески и очень тактично нужно обсуждать на материале прочитанного все, что связано с традициями и обычаями. Жизненные привычки и душевный строй людей, говорящих на изучаемом языке. Итак, в 5-м и 6-м классах

нужно обратиться к материалу страноведения и народоведения, и обратиться с юмором. Начиная с 5-го класса, следует также обращать внимание на особенности произношения. Опять-таки начиная с 5-го класса, следует начать формирование у учеников запаса пословиц, поговорок и фразеологических оборотов, изучая оборот, соответствующий некоторой немецкой фразеологеме, но построенный совершенно иначе.

В 7-м классе преподавание должно уже ориентироваться на то, что после 8-го класса значительная часть учеников покинет школу. В 7-м и 8-м классах основной упор следует сделать на чтение и характер иностранного языка, выраженный в строении предложения. И снова речь идет о таких вещах, которые связаны с жизнью и привычками людей, живущих в стране изучаемого языка. Этим нужно заниматься в связи с прочитанным, обращая внимание на то, чтобы ученики в процессе пересказа упражнялись в выразительности. Переводом нужно заниматься только от случая к случаю. Напротив, пересказом прочитанного заниматься следует; даже пересказом драматических произведений. Драматические произведения, в отличие от лирики и эпики, можно пересказывать собственными словами. Но в 8-м классе следует лишь изредка обращаться к поэзии изучаемого иностранного языка. И кроме того, в этих двух классах следует дать очень краткий очерк истории литературы страны изучаемого языка.

Теперь мы переходим к 9-му классу. Здесь было бы важно некоторое с юмором предпринятое повторение грамматики. С юмором, значит, постоянно приводя юмористические примеры. Таким образом, на примерах, в течение года можно повторить всю грамматику. И, разумеется, наряду с этим подходящее для возраста чтение.

В 10-м классе рассматривается метрика изучаемого языка с преимущественно поэтическими примерами. В 11-м классе нужно начать с драматического чтения. Наряду

с этим читается проза и изучается — в определенных границах — эстетика языка. Понимание поэтики вырабатывается на основе драматических произведений и углубляется в 12-м классе на основе лирических и поэтических произведений. Нужно брать произведения, которые связаны с современностью. И к этому прибавляется знание современной литературы.

Вот какого плана мы собираемся придерживаться в будущем.

Не следует приступать к чтению произведения, не познакомя детей с его содержанием в целом. В 4-м и 5-м классах можно начать с элементов грамматики. По возможности переходить к тому, чтобы дети больше учились говорить.

По поводу драматического материала 7-го и 8-го классов следует еще сказать следующее: вы выбираете, например из комедии Мольера, длинный пассаж для чтения. Нужно познакомить детей, по возможности в веселой и непринужденной манере, с содержанием произведения вплоть до этого момента и только после этого приступать к чтению отрывка.

В течение ряда лет мы сделали к сказанному ряд небольших дополнений, но в принципе остановиться мы должны на этом. Письменные работы, начиная с тех возрастных ступеней, которые указаны в курсах.

Разумеется, по самому месту этих предметов в школе учебная программа древних языков будет особой. Я постараюсь разработать соответствующую программу и представлю ее вам. А то, что у нас уже есть и что мы постепенно вводили в практику, вы уже получили.

*Х.* просит провести семинар по иностранным языкам.

*Д-р Штейнер* соглашается.

*Д-р Штейнер:* Теперь я охотно бы узнал о дидактических находках со времен Пасхи.

Задается вопрос о библейской истории и ее преподавании в 3-м классе.

*Д-р Штейнер:* Как я заметил, некоторые коллеги пользуются книгой Гебеля. По моему ощущению путеводная нить для работы над библейской историей может быть почерпнута только из структуры книги Шустера. Лучше не держаться очень жестко за текст, а перерабатывать библейские главы свободным образом. Этот материал нужно давать детям только в свободном пересказе. Книга нужна только как опора и только для цитирования. Старая библия Шустера, хотя в новом издании она сильно испорчена, все еще является самым лучшим подспорьем. Я полагаю, что книга Гебеля, какой бы интересной она ни была, для начального преподавания все же не подходит. Итак, я бы предложил остановиться на издании Шустера. Структура у нее блестящая. Да, она несколько педантична и католизована, но, я полагаю, вам не грозит опасность впасть в излишний католицизм.

*Учитель религии* спрашивает о том отличии, которое существует в преподавании библейской истории на уроках религии и на главном уроке.

*Д-р Штейнер:* Вы многому научитесь, если подумаете над методическими принципами, которые лежат в основе преподавания библейской истории на этих двух различных уроках. Не правда ли, когда мы рассматриваем библейскую историю на главном уроке, в рамках общего вальдорфского учебного плана, мы подходим к этому как к чему-то совершенно общечеловеческому. Мы просто знакомим детей с содержанием Библии, не придавая этому знакомству никакой особенной религиозной окраски, а относясь к содержанию Библии как к любой другой классической литературе.

Когда же мы рассматриваем Библию на уроках, посвященных свободному религиозному преподаванию, мы становимся на религиозную точку зрения, на служение свободному религиозному элементу. Если мы тактично

преподаем этот предмет, если мы не занимаемся на главном уроке просветительством, то из тонких нюансов и различий в методике преподавания этой темы на двух различных уроках мы можем очень многому научиться. Огромное различие в том, как ведется преподавание.

Рассказанное позже прочитывается для закрепления. Я не могу себе представить, что Библия Шустера является плохим материалом для чтения. Образы полны юмора, и это неплохо; несколько слащаво, но не сентиментально. Как материала для чтения ее совершенно достаточно.

Задается вопрос о трудностях новых учеников на уроках стенографии.

*Д-р Штейнер:* Нам остается только сделать этот предмет необязательным. Мы рассматриваем этот предмет как нечто такое, чему дети должны научиться.

Представим себе, что в 11-й класс приходит новый ученик. Ранее у него был учитель по естественной истории с католическим мировоззрением. И вот он приходит и говорит, что хочет изучать естественную историю на католический манер. Но от этого предмета мы освободить его не можем.

Мы учим самой лучшей системе, системе Гебельсберга, и мы делаем это преподавание обязательным, поскольку в настоящее время для воспитания это необходимо. Мне это не кажется предрассудком. Это единственная система, которая имеет внутреннюю необходимость. Остальные системы выдуманы искусственно. Следует подумать над тем, не передвинуть ли этот предмет в более младшие классы.

*Х.:* Не слишком ли много у первоклассников уроков из-за иностранных языков?

*Д-р Штейнер:* Если вы видите, что дети устают, лучше пусть этот предмет в первые два года будет вообще исключен. Вообще-то я за то, чтобы малыши учились по два урока в день.

Школьный врач задает вопрос по поводу упражнений по лечебной эвритмии.

*Д-р Штейнер:* Это вопрос по возможности разумного использования времени. Ребенок делает лечебно-эвритмические упражнения некоторое время, причем ежедневно. Ребенок на это время должен быть извлечен из класса. Если ребенку назначается лечебная эвритмия, значит, он болен. Поскольку лечебная эвритмия — это терапия, то ребенок может сниматься с любых уроков, кроме уроков конфессионального религиозного преподавания. Если он что-то пропускает, это его судьба. Трудностей от серьезного отношения к лечебной эвритмии возникнуть не может. Не должно быть таких учителей, которые недооценивают лечебную эвритмию настолько, что не отпускают детей с уроков.

*Х.* задает вопрос о перспективе Кавальери на уроках в 12-м классе.

*Д-р Штейнер:* Перспектива Кавальери является реалистической. Все мелочи мы видим в перспективе Кавальери. Архитектоника predetermined для перспективы Кавальери. Архитравы первого Гетеанума были спроектированы в перспективе Кавальери.

Я только хотел бы, чтобы ученики одновременно упражнялись в рисовании всех конструкций, например конических сечений, просто от руки. С другой стороны, настоящие чертежи можно выполнять с циркулем и линейкой.

Несколько вопросов по поводу характеристик.

*Д-р Штейнер:* По поводу характеристик многого не скажешь. В наш первый год работы в вальдорфской школе характеристики были действительно прелестными. Это было ново. Ученики оценивались не баллами, а теми характеристиками, которые давали учителя. Со многих сторон это воспринималось очень благожелательно. Формулировки были преникнуты огромной любовью. Если вы прочтете эти характеристики сегодня, то вы увидите, что они написаны из любви.

Когда я после жалобы на плохо составленные характеристики просмотрел их, я обнаружил, что положение дел стало постепенно напоминать положение дел в обычных школах, где составление характеристик давно превратилось для большинства учителей в обузу и где от них рады поскорее отделаться. Мне было по прочтении очевидно, что в характеристиках теперь не присутствует ни грамма любви. Формулировки предельно сухие. Уж лучше тогда ввести балльные оценки: 4, 3, 2, 1. Мы должны работать старательнее и в формулировки вкладывать больше фантазии. Нужно больше прилежания и любви, иначе мы обречены на вырождение, обречены на формулировки типа: “Пока еще ничему не научился, но в конце концов все устроится” или “Поведение отсутствующее” и так далее. Это перестает иметь смысл. Я не имею ничего против; если написание характеристик воспринимается как слишком большая обуза, то, как это ни горько, мы должны перейти к обычным школьным методам. А жаль. Просто так что-то там написать за последние восемь дней учебного года никуда не годится. Никаких правил быть не может, поскольку каждый ученик задает свои особые правила.

Характеристика С.Т. меня очень огорчила. Я ясно выразился, когда решил на прием его в школу — это было во время моего пребывания в И., и пойти на этот шаг мне показалось необходимым из-за состояния вальдорфской школы и опасения, как бы она в конце концов не загнила, — что мы можем принимать такие решения, только сохраняя широту души. Нельзя руководить вальдорфской школой и надеяться на поддержку, если проводишь при этом затворническую политику. Гораздо удобнее было бы ответить, что мы не имеем возможности принять такого ученика. Но все дело в том, что мы должны решать глобальные вопросы, и один из них — это прием в школу такого мальчика. Я не скрывал, что нам предстоит с ним помучиться. Обо всем этом я предупредил. Мы должны были так решить вопрос. Мы

приняли в 9-й класс мальчика, который был не по возрасту одарен. Какие он задает вопросы! Но, с другой стороны, почти ничего не умеет. На всех предметах он проявлял себя не с лучшей стороны. И вот он получает характеристику, в которой все сказанное остается полностью без внимания. Характеристика была написана без всякого учета специфики этого конкретного ребенка, и от этого мне хотелось залезть на стену — написана более чем схематически и абсолютно без учета психологии ученика. Вальдорфские учителя меня осрамили. Для мальчика такая характеристика — пустое место. Мать не знала, что и думать. Характеристика явилась верхом небрежности. В данном случае вы повели себя гораздо слабее, чем обычно. Бумага была написана в стиле обычной плохонькой школы.

А ведь характеристика адресована тем, кто стремится узнать о ребенке что-то новое. Самому ребенку в течение года можно высказать все в гораздо более прямой форме. А характеристику читать должны другие! Эта характеристика не дает никакого представления о том, как мальчик прожил этот важнейший год своей жизни, насколько он к концу его изменился. Из нее нельзя почерпнуть ничего позитивного. Чтобы получить такую характеристику, не надо было отдавать ребенка в вальдорфскую школу. Конечно, можно сесть на любимый конек классного наставника. Но мы должны обладать некоторой широтой натуры.

Характеристики должны быть написаны с большей любовью. Пока же это не так. На индивидуальность ребенка нужно смотреть с большей любовью. Даже с внешней точки зрения данная характеристика написана безалаберно. И выглядит она неряшливо. Характеристика должна быть четко оформленной и аккуратной. Есть такие дети, в случае которых учитель принужден писать о внутреннем развитии. Если же мы настолько слабы, лучше не рисковать. Я боюсь,

будет еще хуже, если к подобной личности мы не будем относиться с должным вниманием.

Задается вопрос, не следует ли перевести ребенка Л.К. из 3-го класса во вспомогательный.

*Д-р Штейнер:* Мать в ужасном состоянии. Еще будучи молодой девушкой, она была склонна к патологии. Ребенок не предназначен для вспомогательного класса, куда мы должны отправлять только тех детей, что имеют интеллектуальные или душевные дефекты. К. же просто несносна. Ее нужно просто наказывать. Во вспомогательном классе ей делать нечего. Не всех следует туда засовывать.

*Х:* Можно ли считать К.Е. из 4-го класса нормальной?

*Д-р Штейнер:* Что такое нормальной? Четкой границы здесь провести нельзя. К.Е. не является ненормальной. В крайнем случае можно перевести ее в один из младших классов.

*Х:* задает вопрос по поводу Р.А. из 5-го класса, замеченного в случаях воровства.

*Д-р Штейнер:* Четыре года он не воровал. Теперь начинает. Наша задача сделать из него нормального человека. Где кроется причина отчуждения между педагогами и учениками? Если у детей есть доверие к учителям, таких нравственных дефектов возникнуть не может. Его вы должны оставить в классе. Тут не kleптомания. У него не было сообщников. Нужно проникнуть в его психологию. Можно сводить его на бравурную пьесу. Дело, может быть, в тайном ощущении бесполезности. Я высказал ему мое мнение.

Вопрос о курсе по речевой эвритмии.

*Д-р Штейнер:* На февральском курсе по музыкальной эвритмии присутствовали учителя эвритмии и г-н Бауман.

Теперь ситуация несколько иная. В 1912 году я положил основание речевой эвритмии. Появилось несколько учениц: Киселева, Бауман, Вольфрам; наметилось некоторое продолжение и развитие. При этом первоначально данное

традиционно развивалось усилиями Лори Смит. Появились разногласия. Этот курс должен положить новое начало. Насколько далеко мы продвинемся, покажет будущее. Но этот курс может иметь огромное значение. Настолько большое, что может привести даже к прекращению преподавания эвритмии в школе.

На лечебно-педагогическом курсе достаточно присутствие д-ра Колиско и д-ра Шуберта. Остальные — кто как может.

Г-жа Михельс может посетить сельскохозяйственный курс, кто-то должен заменить ее на это время.

*Конференция 19 июня 1924 года, четверг, 21 час*

*Д-р Штейнер:* К сожалению, я не смог посетить классы, но вы по возможности восполните этот пробел. Программу по древним языкам я еще не приготовил.

Задается вопрос о грамматических ступенях в преподавании иностранных языков и о том, насколько они тождественны ступеням, принятым при преподавании родного языка.

*Д-р Штейнер:* Не правда ли, ситуация такова: то, что я дал, было дано в соответствии с возрастом. Те или иные душевные нюансы — это просто вопрос того или иного возраста. Родной язык позволяет самым непосредственным образом оживить в детях эти вещи. И в высшей степени благодетельной для ребенка будет проработка на уроках иностранного языка того же самого материала, который он только что усвоил на уроках языка родного. Просто показать, насколько в других языках все обстоит по-иному и отклоняется от канонов родного языка. В эти сравнения можно с достаточной плодотворностью погрузиться.

Преподавание грамматики совершенно отсутствует до достижения детьми девяти-десятилетнего возраста. Преподавание иностранного языка на более ранней ступени строится, чисто исходя из речи и чувства речи, так что ребен-

нок учится говорить по чувству. На следующей ступени, которую, естественно, невозможно определить совершенно однозначно, где-то между девятью и десятью годами, начинается грамматика. И рассмотрение языка с точки зрения грамматики связано с развитием “я”. Грамматический подход к иностранному языку связан с развитием “я”. Грамматика сама по себе развивает “я”. Тут никаких предварительных попыток делать не нужно. Изучение грамматики просто не начинается раньше, и грамматика развивается целиком и полностью из субстанции языка.

*Х.:* В 8-м классе следует давать начатки поэтики и метрики, а в 11-м классе — эстетику изучаемого языка. Как это следует понимать?

*Д-р Штейнер:* Метрика — это учение о строении стиха, о строении строфы; поэтика же занимается поэтическими формами, видами лирики, видами эпики, видами драматических произведений. Вот что такое метрика и поэтика. Затем нужно перейти к теории тропов и фигур. И все это на примерах, чтобы перед детьми возникали многочисленные примеры, скажем, метафор.

Эстетика языка состоит в том, что вы, например, обращаете внимание учеников на следующее: богат ли язык звуками “У” и “О”, или он богат звуками “И” и “Э”; вы пытаетесь пробудить у учеников чувство, насколько в музыкальном отношении богат язык, содержащий множество слов со звуками “У” и “О”, насколько он музыкально богаче языка, содержащего множество слов со звуками “И” или “Э”. При этом ученики ведь обладают уже порядочным словарным запасом; немецкий, французский и английский можно использовать как основу для таких рассмотрений и привлекать для сравнения самые различные языки. Вы пытаетесь вызвать у учеников чувство, насколько умалется эстетическая красота языка, если исчезает возможность внутреннего превращения слов, если у слов исчезают окончания. Итак, в эстетике обна-

руживает себя строение языка. Насколько оно пластично, насколько оно лирически-музыкально, насколько оно допускает сложные междометия и так далее. Это все же отличается от поэтики и метрики. Эстетика затрагивает собственно красоту языка.

Санскрит очень богат звуками “А”, “У” и “О” так же делают язык музыкальным; “Э” и “И” — взрывным. Немецкий язык имеет взрывной характер. Санскрит из-за обилия “А” несколько монотонен, при этом, по той же причине, он содержит в себе некий элемент, промежуточный между музыкой и пластикой. В музыкальном он действует пластически, а в пластическом не производит немusicalного впечатления. И все это благодаря “А”. Хотя кроме “А” в санскрите есть и другие звуки, все же этот звук особенно характерен. Очень характерно звучит, например, трехкратное приветствие индийца “мир, мир, мир”. Сначала “А”, а затем тихий, едва заметный намек на “Я”. Такое впечатление возникает, когда слышишь его “шанти, шанти, шанти”. И это по преимуществу эгоистический звук. Когда индеец произносит “И”, он как бы краснеет от смущения.

Х: Финский язык также содержит много “А”.

*Д-р Штейнер:* Все дело в том, сколь долго язык задерживается на соответствующей ступени. В финском языке “А” имеет несколько застывший, жесткий характер. Это связано, естественно, с сильными согласными. Согласные обладают косностью, но иного рода. Косность “А” несколько иного рода, она имеет более симпатический характер. Но все эти вещи основываются на тонком эстетическом чувстве языка. Это тонкое эстетическое чувство сегодня просто несвойственно людям. Если бы англичанин так же выговаривал последние слоги своих слов, как это делают немец или француз, то он стал бы тверже и жестче. Он склонен к пропуску конечных слогов, поскольку он вообще склонен к уходу от язы-

ка. Что является для одного народа жестким, то для другого совершенно естественно.

*Х.* задает еще один вопрос о тропах и фигурах.

*Д-р Штейнер:* Тропы соответствуют имажинации, фигуры — инспирации. Сначала вы сталкиваетесь с абсолютно непозитическими произведениями, которые составляют огромную, в 99 процентов, часть поэзии. Остается 1 процент. В этом 1 проценте находятся поэты, которые, стремясь освободиться из физического плана, оказываются принужденными набросить поверх адекватности прозы парящий над обычными вещами язык образов и фигур. Как еще выразить: “О лилия, ты — цветущий лебедь; о лебедь, ты — плавающая лилия”. Это тропы. То, что выражено в этих словах, не является ни лебедем, ни лилией, а парит как бы между ними. В прозе такое выразить нельзя. Так же обстоит дело и с фигурами. Но есть и возможность говорить о сверхчувственном адекватно, без образов и фигур, как это некогда удалось Гёте. Тогда не нужен образ. Тогда действует интуиция. Вы попадаете прямо в речь. Это удавалось Гёте, это иногда удавалось Мартину Грайфу. Это можно назвать объективной лирикой. Иногда это удавалось и Шекспиру в его лирических фрагментах, рассыпанных внутри драматических произведений.

*Д-р Штейнер* охарактеризовал в 11-й лекции педагогического курса в Илкли, прочитанной в августе 1923 года, четыре языка, не называя их.

Задается вопрос, какие языки он тогда имел в виду.

*Д-р Штейнер:* Первый язык, когда говорящего слышно как бы издали, когда речь словно бы доносится с корабля, да еще и против ветра, — это английский. Второй язык, слыша который представляешь, что слушаешь музыку, — это итальянский. Третий, действующий исходя из интеллекта, из логических форм, из рассудка, — это французский. И четвертый, формирующий слова скульптурно, — это немецкий.

*Х.:* Что лежит в основе французской метрики?

*Д-р Штейнер:* В основе французской метрики, как бы невероятно это ни звучало, лежит математическое чувство речи. Оно бессознательно. Во французской метрике все измерено рассудком, как, впрочем, и вообще все французское мышление. Только это завуалировано риторикой. Рассудок превращается в риторику, а не в интеллект. Звучащий рассудок, риторика.

*Х.* задает вопрос о выборе материала для чтения на иностранных языках.

*Д-р Штейнер:* О 12-м классе мы уже много говорили. Я дал вам пробные примеры, например Макензи. В предыдущих классах не так важно, что берет учитель. Важно, чтобы книга ему нравилась. Поэтому я больше упирал на качественные характеристики. Для 10-го класса прежде всего должна рассматриваться старая и современная лирика.

*Х.* говорит, что он начал с лирики эпохи Мильтона.

*Д-р Штейнер:* Вы должны сделать так: отложить в 10-м классе лирику эпохи Шекспира и нагнать ее в 12-м классе. Мы не можем совершенно проигнорировать лирику шекспировского времени, поскольку она удивительным образом глубоко связана с определенной эпохой европейского развития, в которую германские языки были еще гораздо ближе друг к другу, чем всего лишь немногие столетия спустя. Английская лирика того времени звучит еще очень по-немецки; лирика Шекспира, если вы прочтете, не так уж и отлична от немецкой поэзии. Это мы можем оставить для 12-го класса, чтобы у учеников возникло ощущение, столь важное для развития общечеловеческих чувств.

Итак, 10-й класс: Роберт Бёрнс, кое-что из эпохи Томаса Перси, кое-что из морской школы, например Колриджа; затем Шелли, Китса. Нужно, естественно, выбирать, но из того, что вам лично нравится; тогда и уроки пойдут лучше. Некоторые отправные точки можно, конечно, задать. Но с лирикой вообще и с английской лирикой в особен-

ности дело обстоит так, что там, где она хороша, она имеет сугубо сентиментальный характер; слов нет, она прекрасна, но тем не менее сентиментальна.

И кроме того, английский способ мышления, приобретаемая поэтические формы, совершенно не склонен к юмору. Все становится слишком тривиальным. Юмора, в высшем смысле, нет вообще. Даже подходящего слова для этого нет. Как назвать по-английски юмор? “Фальстафа” мы не назовем сегодня юмористическим. Мы, конечно, скажем, что юмор в этом произведении есть, но назвать все произведение юмористическим мы не сможем. Бросается в глаза точность характеристик. Мы ощущаем человеческую сторону. Во времена Шекспира это так не ощущалось. Такая законченность, такая точность характеристик людям прежних эпох была совершенно безразлична. Для прежних времен важны были колоритные сценические персонажи, удачные сцены. Раньше мышление было более театральным.

Сегодня “Фальстафа” нельзя назвать “юмористическим” произведением. Словом “юмористический” мы обозначаем человека, растворяющегося в тумане, в неопределенности, — в тумане своего темперамента. “Юмор” — это род темперамента. Каждый темперамент юмористичен по-своему. Сегодня мы не можем говорить о меланхолическом “юморе”. Итак, некая фигура, которую невозможно ухватить, которая растворена в тумане своего темперамента. Но этого, в сегодняшнем смысле слова, юмора в английской лирике нет. Нет больше языка, который был в поэзии столь склонен к сентиментальности.

Рассматривая драматический жанр, нужно показать, каким определяющим образом действует здесь развитие народа, показать, что английская драма достигла своей кульминации во времена Шекспира и более уже таких высот не достигала. Естественно, интересно — но это уже для 12-го класса —

обратить внимание на то, как идет развитие, каким образом в Средней Европе Реформация сохраняет в основном религиозный характер, при том что в Германии можно указать на значительную роль церковной лирики. Во Франции Реформация по сути дела не принимает религиозного характера, она проявляется в основном в общественно-социальной сфере; но это нужно проследить на примере поэзии. В Англии же она приобретает тот политико-нравственный оттенок, который и выступает у Шекспира. Это связано с тем, что в течение длительного времени у англичан не было идеалистической философии. Они живут, исходя из поэзии. Но это придает поэзии неизбежную сентиментальность. И подготавливает почву для дарвинизма.

*Х.:* Можно ли одновременно вести уроки греческого и латыни для учеников всех трех пятых классов?

*Д-р Штейнер:* Это будет зависеть от того, сможет ли вести эти предметы г-н Х.

Задается вопрос о преподавании религии в вальдорфской школе и в Общине христиан.

*Д-р Штейнер:* Тут нужно учесть следующее. Община христиан также проводит для своих учеников уроки религии. И постоянно возникают вопросы: 1. Каким образом свободное преподавание религии в вальдорфской школе соединимо с религиозным обучением Общины христиан? и 2. Каким образом воскресная школьная служба соединима с воскресной службой Общины христиан? Я хотел бы услышать ваши мнения по этому поводу. Но прежде я хотел бы сказать, что принципиально нельзя ничего возразить, если ученики, которые этого хотят, посещают как то, так и другое и участвуют в обеих службах. Единственным препятствием может быть здоровье. Для ребенка и то и другое вместе может оказаться уже слишком. Но прошу вас, высказитесь по этому поводу. Дело не в том, чтобы мы приняли то или иное догматическое решение.

Ситуация такова. Мы видели, как Община христиан выросла из Антропософского движения. Какого-то содержательного противоречия между ними быть не может. Вопрос о преподавании религии является принципиальным в той мере, в какой Община христиан претендует на преподавание религии тем детям, которые к ней относятся, и тут, разумеется, мы должны предоставить ей те же права, что и всем остальным конфессиям. При этом мы имеем достаточное число детей, посещающих уроки свободного религиозного воспитания, которые не относятся к Общине христиан. Если это так, то одной группой учеников становится больше. Но почему кроме уроков свободного религиозного воспитания мы должны учреждать какое-то дополнительное обучение Общины христиан? Я не понимаю, как мы можем участвовать в решении этого вопроса. Мы же не можем со своей стороны давать людям совет не посылать детей на наши уроки. Это было бы неправильно.

Представьте себе чисто теоретически, что некий папаша-католик заявляет, что он хочет послать своих детей на католические уроки, но, кроме того, и на уроки свободного религиозного воспитания. Мы ничего не можем против этого возразить, если это только возможно с точки зрения расписания. Мы не можем принимать в этом случае решения; решать должна Община христиан. *(Здесь в стенограмме пропуск. Последующая запись также не очень надежна.)* В вальдорфской школе не должно быть такого, чтобы ученик, сравнивая, приходил к выводу, что преподавание религии, которое ведут вальдорфские учителя, нехорошо. Школа внутренне имеет антропософские основы. Поэтому если ребенок начнет сравнивать, какой учитель лучше, — если такое случится, — то само собой разумеющимся образом по природе вещей окажется, что лучше вальдорфский учитель.

Х. задает вопрос о выборе нового учителя религии.

*Д-р Штейнер:* Видите ли, этот вопрос однажды поставит нас в очень трудное положение. Вы знаете, сколько мы искали подходящего учителя. Учителя имеют дело со своими предметами. Для преподавания религии требуются определенные предпосылки. Мы можем однажды оказаться в таком положении, что нам придется искать преподавателя религии в Общине христиан. По возможности, я бы от такого шага воздерживался, но такая необходимость со временем может возникнуть. Я также не могу понять, почему выбор должен быть таким уж эксклюзивным. Можно привлечь учеников и родителей. Самым гармоничным было бы обсуждать с ними материал уроков религии.

Вы не должны также оставлять без внимания вот что: священники Общины христиан как таковые принадлежат все же к числу антропософов, которые в течение самого краткого времени сделали очень значительные шаги в своем развитии. Священники не те же самые люди, какими они ранее были; они сделали огромные шаги в своем внутреннем развитии. В душевном отношении их развитие, с того момента, как существует Движение за религиозное обновление, можно назвать образцовым. Не все, конечно, одинаковы, но в целом они во всех областях действуют очень плодотворно. В Бреслау они провели молодежную встречу, на которой работали два теолога. И очень хорошо. Молодой Вистингхаузен стал прямо благословением для тамошней молодежи.

*Х.:* Как относиться к вновь пришедшим? Дети уже подтверждены в Общине христиан. Могут ли новые ученики сразу участвовать в молодежной службе?

*Д-р Штейнер:* Да, но это не очень хорошо. Тогда молодежная служба начнется для них не с Пасхи. А пасхальное начало здесь очень важно. Нужно только объяснить им, что они начнут участвовать в службе попозже. Оставить их в роли зрителей, конечно, можно, но не на весь же год. Молодежная служба могла бы начаться для них на Пас-

ху, когда будут подтверждены восьмиклассники. Но в целом надо понимать, что эта служба ориентирована на Пасху.

**Х.:** Как поступать с теми, кто был подтвержден в евангелической церкви?

**Д-р Штейнер:** Вначале принципиальные вещи. Дети подтверждены. Теперь они принимают участие в свободных уроках религии. Тем самым весь смысл акта подтверждения теряется. Они отрицают его, вычеркивают из своей жизни. Если человек был подтвержден, он не может так просто участвовать в свободных уроках религии. Быть подтвержденным — значит быть деятельным членом евангелической церкви. Тогда нельзя участвовать в свободных уроках религии, поскольку тем самым акт подтверждения перечеркивается. Ваша задача — самым деликатным образом объяснить детям, что они должны сперва вжиться в новое. Тогда не так уж и плохо, если они со следующей Пасхи начнут участвовать в службе. Нужно сперва подготовить их к “измене” и указать им на нечто совершенно иное. К таким вещам нужно относиться очень серьезно. Если эти семеро начнут ходить на службу с Пасхи, это будет в крайнем случае слишком рано, но никак не слишком поздно. Мы должны очень внимательно относиться к диссидентству.

Вопрос не записан.

**Д-р Штейнер:** Я не понимаю, как это ребенка, подтвержденного у пастора К., невозможно убедить еще год посещать воскресную службу, учитывая, что раньше он ее не посещал вовсе. В данном случае единственный вопрос состоит в том, что ребенок еще год будет посещать воскресную службу.

Если вы обратитесь к внутреннему смыслу нашего молодежного посвящения и молодежного посвящения в Общине христиан, то вы увидите, что их вполне можно соединить. Внутренний смысл нашей службы состоит в том, чтобы ввести молодого человека в человечество. Ввести в самом общем смысле, а не в смысле определенной ре-

лигиозной общины. Община же христиан вводит в определенную религиозную общину. Итак, внутренне их вполне можно соединить. Если молодой человек дополнительно участвует в одной из этих служб, то никакого противоречия здесь не возникает. Но с другими конфессиями это несоединимо. Если ребенок был конфирмован в другой конфессии до того момента, как он решил участвовать в нашей молодежной службе, то возникает противоречие. В данном же случае его нет. Меня спрашивали представители Общины христиан, меня спрашивали родители. Вначале молодежное посвящение здесь, затем своего рода конфирмация в Общине христиан. Мы не вводим детей в Общину христиан, поэтому такие вещи вполне соединимы. Я не говорил, что они должны проходить конфирмацию в Общине христиан, я говорил просто, что они могут. Наше молодежное посвящение не заменяет службу Общины христиан, поскольку оно не вводит подростка в Общину. Если дети конфирмованы в Общине христиан, им придется подождать до следующей Пасхи.

*Преподаватель религии* говорит, что старшие школьники не участвуют уже с прежней охотой в службе для маленьких. Им кажется, что они уже слишком взрослые.

*Д-р Штейнер:* Это совершенно неправильное понимание культа, евангелическое понимание, по сути отвержение культа. Повторное участие в культе возможно на протяжении всей жизни. В основе этих взглядов лежит представление, что все нужно принимать как учение, как подготовку, не как собственно культ. Мы должны отучиться от евангелических представлений.

Задастся вопрос о том, как работать с учениками, которые присутствуют на уроках только в качестве гостей.

*Д-р Штейнер:* Это школьный вопрос такого рода, где нужно быть совершенно объективным, и тогда двух разных мнений возникнуть не должно. Мы преподаем

здесь по вальдорфской методе, предполагающей определенную методику и дидактику. Мы действуем, согласуясь с этой методикой и дидактикой, а не с внешними обстоятельствами. Если кто-то присутствует на занятиях в вальдорфской школе, то тем самым предполагается, что он должен обучаться по нашей методике. На этот вопрос невозможно ответить субъективно. Вы не можете модифицировать эту методику, сказав себе, что одного вы спрашивать будете, а другого не будете. Тем самым ваша методика и ваша дидактика перестанут быть вальдорфскими. Пока ученик присутствует в классе, он должен обучаться наравне со всеми.

А что происходит с характеристиками? Если гость посещает уроки по всем предметам, то он уже не гость. Характеристика говорит сама за себя, поскольку в ней затронуты только несколько предметов. И теперь это нужно где-то суммировать. В конце характеристики должно быть указано, что в ней описаны не все предметы, поскольку ученик, в качестве гостя, не посещал ряд уроков. Характеристики оформляются по единому образцу. И из характеристики должно вытекать, что ученик присутствовал на уроках в качестве гостя, до тех пор пока мы не решим по тем или иным причинам не указывать этого в характеристике. Мы говорили с вами о том, что если характеристики превращаются все больше и больше в банальность, то лучше от них отказаться. Они теряют смысл. Я не понимаю, почему с ним надо работать по иным принципам. Если мы вообще работаем с гостями, то мы должны работать с ними, как со всеми остальными. Это разумеется само собой.

Единственный вопрос состоит в том, следует ли ему выдавать характеристику при всех обстоятельствах или только по его требованию. Но этот вопрос не принципиален.

Выдадим ли мы ему характеристику при всех обстоятельствах, и он затем порвет ее на мелкие кусочки, или мы сначала зададим ему вопрос и тем самым сэкономим себе силы, это не принципиально. Он должен посещать уроки так, как это принято в вальдорфской школе. Все остальное не соответствует духу вальдорфской школы. Другой вопрос — академический отпуск.

Еще раз затрагивается тема ученика С.Т. Зачитываются письма, адресованные его матери.

*Д-р Штейнер:* Я уже недавно высказывался по этому вопросу и ясно дал понять, что при приеме я предполагал, что с мальчиком будут работать в соответствии с его индивидуальными задатками, в соответствии с его индивидуальностью. Я предполагаю это; в противном случае мне нужно было бы отговорить его от поступления. Я говорил в свое время, насколько необходимо, чтобы его обучал вальдорфский учитель. Кроме того, я говорил, что ребенок не расположен педантично прогрессировать по отдельным предметам. Этих проблем мы не миновали. Были характеристики, но их схематизм ничем не отличался от обычных отметок. В известном смысле коллегия в случае С.Т. меня подставила. И это все еще не исправлено. Письма направлены на защиту характеристик. Я не могу согласиться с характеристикой и поэтому не могу согласиться и с ее защитой. Не было обращено никакого внимания на индивидуальность. Случай трудный, но со стороны коллегии в этом индивидуальном случае не было проявлено необходимой воли. Я вынужден прибегнуть к резким высказываниям, чтобы не осталось никаких неясностей. Все, что написано в характеристике, можно сказать иначе. Естественно, вам ничего не остается, как только отослать это письмо. Но я полагаю, что все дело в бессодержательной характеристике. Кроме того, он живет в пансионе Р. Мое желание опять-таки не было выполнено. Определенные ученики живут у определенных учителей.

Я не думаю, что от переработки письма будет много толку. Все, что нужно было сделать, нужно было делать в течение учебного года. Все дело в том, чтобы работать более тщательно. В противном случае лучше бы мальчика не принимать.

*Х.:* Следует ли советовать ученику 11-го класса, который хочет учиться музыке, не посещать школу?

*Д-р Штейнер:* Мы — такая школа, которая не может ничего на это возразить, даже если ученик отсутствует. У нас нет принуждения. Мы, как вальдорфская школа, не можем ведь советовать ученику в таком возрасте не посещать вальдорфскую школу. Этого мы делать не можем. Мы можем сказать: наша точка зрения, что он должен закончить школу. Вот что мы вправе советовать. Если ему не нужно заканчивать вальдорфскую школу, если он хочет стать музыкантом, то он сделает все сам — и никакая мать его не удержит. Мы не вправе советовать ему не заканчивать школу, даже если он хочет стать хорошим музыкантом.

*Х.:* задает вопрос по поводу одного ребенка из 3-го класса, который плохо концентрируется и при написании маленьких сочинений не может указать никаких взаимосвязей.

*Д-р Штейнер:* Пусть ребенок представит и перечислит следующие вещи. Дерево: “корень, ствол, ветвь, лист, цветок, плод”. Теперь назад: “плод, цветок, лист, ветвь, ствол, корень”. Или человек: “голова, грудь, живот, нога, стопа; стопа, нога, живот, грудь, голова”.

*Х.:* Как часто следует проводить родительские собрания?

*Д-р Штейнер:* По сути каждый месяц.

*Конференция 15 июля 1924 года, вторник, 20.30*

*Д-р Штейнер:* Я и не предполагал, что во время моего столь кратковременного пребывания возможно будет присутствие на педагогической конференции. После полученных сообщений я, однако, посчитал необходимым провести эту конференцию и обсудить последние события.

Эта конференция не может продлиться очень долго, поскольку затем запланировано еще одно заседание. Но последние события следует все же обсудить. И я попросил бы вас перейти к обсуждению.

Сообщается о случае воровства учениками С.Ц. и В.Р.

*Д-р Штейнер:* Оба мальчика учатся в 11-м классе? Происходило ли в последнее время еще что-либо примечательное?

*Х.:* В самой школе ничего. В.Р. погружен в события. С.Ц. меньше интересуется учебой.

*Д-р Штейнер:* С.Ц. жил у г-жи А., а В.Р. сказал, что они хотят полюбоваться ее мебелью. Без сомнения, был такой момент, когда они подобрали ключ, и тогда возникает вопрос, был ли Ц. активен, или же в роли искusstителя выступал Р.

Сколько они учатся в школе?

*Х.:* С.Ц. в школе три года, а В.Р. четыре.

*Д-р Штейнер:* В.Р. воровал также и деньги. Кто из учителей еще сталкивался с Р.?

Берет слово несколько учителей.

*Д-р Штейнер:* Да, тут есть над чем подумать. Чем больше мы слышим, тем больше материала для раздумий. Все это симптомы тех процессов, которые очень сильны в последнее время.

Не правда ли, методикой нашего вальдорфского обучения мы очень многое делаем для интеллектуально-духовного развития учеников. И наши ученики действительно в этом отношении более продвинуты, чем их сверстники. Это отрицать невозможно. Ученики 8-го и 9-го классов — это совершенно другая молодежь, отличная от учеников остальных школ. Но человек, не правда ли, является цельным существом, и потому требуется, продвигая его в интеллектуально-духовном смысле, равно продвигать его и в смысле нравственно-душевном. Нельзя отрицать, что наши усилия ограничиваются в основном тем временем, которое выделяется на уроки, и отношения с учениками строятся главным образом благодаря тому, что происходит в процессе преподавания. Так получилось, — и в этом отношении мало что

можно изменить, имея столь перегруженных учителей, — что не возникло таких личных отношений с учениками, которые бы наряду с интеллектуально-духовным развитием учащихся способствовали и их нравственно-душевному развитию. По сути дела чувствуется сильный недостаток нравственного воздействия учителей на учеников, начиная с 8-го класса. Кроме того, между учителями и учениками не возникло такого нравственного контакта, который ориентировал бы учеников, начиная с 8-го класса, в нравственном отношении на самих себя. Мы говорим об учениках не так, как мы говорили бы о них, если бы наличествовал этот нравственный контакт. Письмо, которое вы написали мне по поводу Р., также было написано на основе тех отношений, которые возникли во время уроков. Из письма не было заметно никакого личного отношения к ученикам. Да и из устных сообщений коллег, сделанных сегодня, с достаточной ясностью следует отсутствие этого нравственного контакта. Конечно, я допускаю, что тому виной нехватка времени, перегрузка учителей; но, с другой стороны, такое положение вещей является уже длительное время объективным фактом. И в результате не возникает то, что должно возникать при правильном устройстве вальдорфской педагогики: в душе учителя не живет точный психический образ ученика. Я не знаю, в какой форме в коллегии в последнее время говорилось об этой психологии школьников, и я не знаю, что бы могло измениться, присутствуй я на этих конференциях. А ведь здесь в старших классах могли бы учиться юноши и девушки, достойные особого внимания. Я не знаю, что в этом отношении действительно происходит на ваших конференциях, но того, что должно быть, нет.

Не правда ли, мы столкнулись с тремя случаями: Н.Н., С.Ц. и В.Р. В случае Н.Н. мы имели дело с не особенно заметным, вполне поддающимся коррекции с помощью ряда энергичных, психического свойства, мер, видом слабоумия.

Поэтому всегда, когда речь заходила о Н., я говорил о таких отношениях с мальчиком, которые позволили бы ему почувствовать доверие к учителям, вплоть до того, чтобы в трудную минуту он мог прийти к какому-нибудь учителю буквально как к отцу. Тогда дела Н.Н. улучшились бы. Но этого, по моему впечатлению, не произошло. В подобном случае не помогают никакие увещания, никакие нравственные дискуссии. Помогает только особое отношение с каким-нибудь учителем. Но такого контакта не наладилось. Я надеялся, что он возникнет. Теперь мальчик уже не учится в школе. Но нашей заслуги в укреплении его нравственного облика на самом деле нет.

Теперь случай с С.Ц. Кажется, хотя я и меньше знаю этого ученика, причина также в серьезном нравственном и интеллектуальном слабоумии. Мальчик, видимо, слабоумен, причем еще и сильно подвержен влияниям. Видимо, он достаточно подвержен внушениям, причем как внушениям нравственного порядка, так и всяких бессмысленных вещей. К тому же он в нравственном отношении достаточно испорчен, и это накладывается на его слабоумие.

Новый случай, В.Р. Безусловное, причем сильное, слабоумие. При этом я все время повторял, что подросток может быть совершенно слабоумным, но в интеллектуальном отношении действовать совершенно на уровне средних результатов. Он может выносить точные и основательные суждения, может разумно высказываться, но при этом, как это имеет место у В.Р., налицо абсолютное, конституциональное, сильное слабоумие. С ним можно было бы справиться, если бы воспитание в семье и воспитание в школе сделали совершенно созвучно одно другому, чтобы и там, и там он был под постоянным контролем. Но ни того, ни другого не было. Как дом, так и школа предоставили его в нравственном отношении са-

тому себе, недостаточно заботились о нем. Поэтому внутренняя развращенность в данном случае и достигла таких размеров. Все это мы должны представить себе, учитывая психологическую значимость данных обстоятельств для ребенка. Если вальдорфской школе суждено существовать и дальше, то нам надлежит серьезно об этом подумать. И для этого необходима совместная добрая воля всех коллег. Может быть, перед началом каждого учебного года следовало бы касаться этого вопроса в течение целой серии конференций. Иначе мы не продвинемся дальше. В этом месте чувствуется огромная дыра. Возникает ощущение, что о необходимости тесного контакта между учителями и учениками в школе просто забыли. Вот то, что касается школы.

Что касается обоих учеников, Ц. и Р., то вопрос состоит в том, возможно ли после всех тех безобразий, которые они натворили, хотя и учились в вальдорфской школе, после такого их поведения, после отсутствия всякого присмотра, все же благотворно воздействовать на них, если они, конечно, останутся в вальдорфской школе. Видимо, действенность всех мер сводится на нет отсутствием контакта. Так что после всего того, что за это время выяснилось, к сожалению, приходится с горечью констатировать, что если оба этих ученика останутся в вальдорфской школе, то в нравственном отношении они будут все более и более деградировать, и сказанное сегодня на конференции всецело подтверждает это. Другого результата я не ожидаю. Итак, после тщательного разбора мы оказываемся перед необходимостью исключить В.Р. С более слабым Ц., может быть, мы справимся. В этом случае даже возможно улучшение, поскольку мальчик довольно впечатлительный. Над этим можно было бы поразмыслить. Пока в игре был только Ц., я всегда гово-

рил, что мы должны попробовать, должны даже действовать против воли отца. Но если в школе останутся оба мальчика, то они будут становиться все хуже и хуже, это точно. В случае В.Р. не может быть и речи о том, чтобы он остался в школе. Ситуация в высшей степени трагическая, особенно из-за того, что для нашей школы это вопрос совести. Мы не смогли так организовать школьное обучение этих мальчиков, чтобы они в нравственном отношении становились лучше.

Клептоманами они оба не являются. Все дело в слабумии, а не в kleптoмании, в интеллектуальном и нравственном слабумии, умноженном на душевное слабумие. Вот что усугубляет всю ситуацию. Если бы они были kleптoманами, можно было бы говорить о терапии, но поскольку они слабумны, нам не остается ничего иного, как передать их в класс для слабумных. Что, правда, тоже малореально.

На сегодняшний день в глазах В.Р. мы не являемся авторитетной инстанцией. Совершенно очевидно, что уже несколько месяцев в душах этих мальчиков происходят внутренне разрушительные процессы. Нам не остается ничего иного, как дать в случае Р. совет забрать мальчика из школы.

Для С.Ц. можно организовать очень короткий пробный период, во время которого мы, однако, действительно будем следить за ним и заботиться о нем. С В.Р. это очень трудно сделать. Его нужно отправить куда-то, где будут непосредственно следить за его нравственным выздоровлением. Если он останется в школе, то станет еще хуже. Но если он уйдет из школы и будет предоставлен самому себе, то ситуация станет самой тяжелой. Он должен быть пристроен в какую-нибудь семью, где сможет стать в нравственном отношении лучше. Или в какое-то учреждение. Другого выхода для такого мальчика нет. Внутреннее разрушение достигло в душе этого мальчика чрезвычайно больших размеров вследствие сильного, конституционального

слабоумия. Как для школы, так и для самого подростка дальнейшее пребывание в школе в тех же условиях очень опасно. Нужно найти ему семью.

Мы не можем воспрепятствовать тому, чтобы мальчики предстали перед судом для несовершеннолетних. Это случится. Но нет ли какой-нибудь возможности включить в процесс компетентного человека? Кого-нибудь из врачей, кто способен разобраться в этом случае.

И еще одну вещь хотелось бы сказать; в высшей степени примечательно, что здесь, в вальдорфской школе, так плохо проявляют себя именно дети антропософов. Ведь мы уже исключали детей антропософов.

Ну а то, о чем я говорил ранее, имеет более общее значение. Я говорил об отсутствии контакта с детьми. Этим мы должны заняться. От этого у меня беспокойно на душе. Причем другие симптомы говорят о том же. Мы пока еще не пришли к тому, чтобы учителя имели достаточно ясное внутреннее представление о каждом ученике. И в результате нет должного контакта — и дело не во времени, дело просто в том, чтобы замыслы учителей благосклонно принимались учениками. Этим умением нужно овладеть. Пока же чувствуется некоторая отчужденность.

Да, и еще мне пришло на ум, что когда я проходил по классам, то заметил, что академический тон, о котором я так часто говорил вам, скорее усилился, чем ослабел. Происходит доцирование. Учителя, правда, пытаются применять сократическую методику, но сами вспомните, так ли часто это происходит. Учитель читает лекции и в промежутках задает вопросы, но эти вопросы, как правило, совершенно тривиальны. На них даются тривиальные ответы. И иллюзии только возрастают. А затем все остальное в лекционной форме обрушивается на головы детей. Заметна большая разница между преподаванием в младших и преподаванием в стар-

ших классах, но как раз на уровне 8-го класса чувствуется недостаток правильного внутреннего контакта с учениками. В младших классах доцирования, конечно, нет. И ситуация существенно лучше. Все это вызывает у меня большую тревогу. Я часто затрагивал данные вопросы, но, не правда ли, особенного улучшения нет. Пожалуйста, выскажитесь. Затем мы обсудим остальное.

Х.: Что за конституция у этих детей? Вы говорили о конституциональном слабоумии.

*Д-р Штейнер:* В случае kleptomании дело обстоит так: у человека есть противоположные полюсы. “Головная” система устроена таким образом, что она хочет овладеть всем на свете. Голова — это один полюс, тогда как другой полюс, система обмена веществ, является носителем нравственного переживания. Это можно даже нарисовать схематически, в образе лемнискаты. Голова не признает собственности, она признает только полное обладание всем, что попадает в ее сферу. Другой полюс связан с нравственностью. Но если “головная” организация сползает вниз и вторгается в волевую сферу, то возникает kleptomания. В основе этого заболевания лежит то обстоятельство, что человек в своей волевой сфере несет элементы, принадлежащие “головной” организации. Воровство радикально отличается от таких нездоровых задатков. Все происходит в основном при столкновении с выкрадываемым предметом. Предмет в данном случае выступает в роли искусителя; ничего особенного для воровства не предпринимается. Симптоматика kleptomании четко очерчена.

Случай Н.Н. противоположен kleptomании. У двух же мальчиков присутствует “moral insanity”, абсолютная неспособность охватить, даже в голове, свою физическую организацию, неспособность войти в эфирное и физическое тела. Не мгновенная эпилептическая неспособность, а неспособность длительная.

В.Р. — это такой человек, который никогда не находится совершенно в себе, который ходит по земле не как обыкновенный человек, а как сомнамбула. Он смотрит не как обычный человек. Постановка глаз совершенно ненормальная. Кроме того, очень жестка система сна головного мозга. Астральное тело не может войти внутрь. Перед нами случай явного слабоумия, унаследованного от отца и матери, мешающего ему составить для себя суждение о том, что позволено, а что не позволено. Этого он постичь не может, такие вещи от него ускользают. Ускользают, как испачканная жиром линза, которую пытаешься схватить рукой. Поскольку интеллектуальное отражается в эфирном теле и отражается от астрального тела, то в интеллектуальном смысле он может работать отлично. Но если человек должен развить нравственные импульсы, то его эфирное тело должно суметь охватить его физическое тело. А это в нашем случае не так. Ребенок не в состоянии сказать себе: “Это хорошо, так ты сделать можешь, а это — нет” — и так далее. Для того чтобы образовать такое суждение, требуется не только соединение субъекта и предиката, но еще и определенная сила, для того чтобы в это суждение вжиться. Он вполне может связать субъект и предикат, но только образно, а не волей. Поэтому ему не удастся развивать нравственные импульсы. Только представьте себе, в какой мере у него это наследственное! Случай очень тяжелый.

Почему он лжет? Он лжет потому, что при его слабой волевой способности формирования суждений ему не удастся выработать чувство истины. Ему все равно, что сказать — белое или черное, да или нет. Понимание с этим никак не связано. Вы должны видеть различие между пониманием и способностью претворять понятое. У слабоумных нет этой способности претворения. С логикой это не связано, это — психологическая проблема.

Х.: Как вести себя по отношению к классу?

*Д-р Штейнер:* Классу нужно сказать, что, поскольку он совершил такие поступки, он не может больше учиться в классе. Нравственных обвинений не требуется. Указать на то, что в человеческом обществе принято уважать собственность, что в земной жизни это — необходимый атрибут. Как бы мы к нему ни относились, невозможно, чтобы он смог остаться в школе.

С.Ц. слабоумен.

Я должен перейти к новой теме. В начале сентября я проведу два курса в Дорнахе, теологический курс и курс для медиков и священников. А после этого, в сентябре, вернусь сюда и проведу курс, посвященный обсуждаемым вопросам.

*Один из учителей* говорит о том, насколько трудно за такое короткое время установить контакт со школьниками и просит Штейнера о помощи.

*Д-р Штейнер:* Я попробую. Только не забывайте, что это преимущественно вопрос интереса к детям и подросткам, вопрос энтузиазма. Я не зря подчеркиваю при каждой возможности, что мы не продвинемся вперед ни в одной области без энтузиазма, без внутренней подвижности. Это, конечно, ужасно, но, увы, я не нахожу этого энтузиазма и не вижу, чтобы люди взяли на себя труд пробудить этот энтузиазм в себе. Мне так и хочется после одной из конференций, на которой я излагаю все те вопросы, что волнуют меня, проверить, не клейкие ли те стулья, на которых вы сидите. Такое ощущение, что вы сидите, как приклеенные, что вы устали. Если человек живет духовной жизнью, он не может уставать. Усталость — это следствие отсутствия интереса. Об этом я вынужден сказать.

Построение психологического портрета ученика — это в том числе и вопрос технико-педагогических навыков, о которых мы поговорим. Но прежде всего это дело энтузиазма и интереса. Воодушевлению научиться нельзя. У

меня возникает такое ощущение, что для кое-кого из присутствующих преподавание превратилось в скучную и рутинную обязанность. Нет самого простого интереса. Нам требуется энтузиазм. Нам не нужны особенная рассудительность и фантастическое остроумие. Мы должны научиться не уставать. Коллеги выглядят уставшими прямо в классе, во время уроков. Так нельзя. Это все равно что сидящая на репетиции эвритмистка. Ужасный образ.

*Х.:* Кто имеется в виду, когда говорится: “старый член Общества”?

*Д-р Штейнер:* Есть люди, которых можно назвать “старыми членами”, хотя они состоят в Обществе только три дня.

*Конференция 3 сентября 1924 года, среда, 19—21 час*

*Д-р Штейнер:* Я, к сожалению, здесь проездом, но тем не менее хотел бы обсудить с вами ряд важных вопросов. Завтра я обязательно должен быть в Дорнахе по поводу строительства Гетеанума.

Задастся вопрос о практикантах и гостях.

*Д-р Штейнер:* Практикантов-учителей можно допускать. Необходимо отдельно рассматривать каждый случай. Если ограничиваться определенным временем, то следует ограничиться и определенным числом. Не более чем трое в одном классе. Может быть, лучше не распределять их. Мы должны учесть, что каждое такое посещение — это все же помеха. Итак, нужно зафиксировать: не более трех посторонних в одном классе. Вспомогательная школа Остхаймера должна дожидаться более подходящего момента, начала месяца.

*Х.:* Имеет ли отдельный учитель право допускать на урок гостя, руководствуясь своими соображениями, или это ваша прерогатива?

*Д-р Штейнер:* В принципе — последнее. В принципе, во всем, что касается преподавания, учителя абсолютно свободны, но эта свобода не касается управления школой. Нельзя произвольно пускать гостей. Я не думаю, что это

вопрос отдельного учителя. Даже если кто-то обращается в Управляющий совет, нужно позвонить мне в Дорнах.

*Х:* Можно ли показать на фестивале гимнастику?

*Д-р Штейнер:* Гимнастика на фестивале — это прекрасно.

Сообщается о желании одной матери перевести ребенка в параллельный класс.

*Д-р Штейнер:* Мы должны ответить, что обычно этого не делаем и решаемся на такие меры, только если есть очень серьезные причины.

*Х:* Некоторые родители из Нюрнберга просили прочесть у них несколько лекций о педагогике. Там нужно основать школу.

*Д-р Штейнер:* Лекции — это пожалуйста. Я думаю, у них там все, что необходимо, уже есть, кроме денег.

*Х:* Нужно прочесть публичные педагогические лекции в Мюнхене.

*Д-р Штейнер:* Каково положение в Мюнхене? Не могут ли они обратиться в какой-нибудь союз, который занимается такими вещами? Тогда не будет скандалов. Они должны обратиться в Педагогический союз. Крайне жаль, если снова будет скандал.

*Х:* В одной из церковных газет появилась неадекватная статья по поводу молодежной службы.

*Д-р Штейнер:* Нужно внести поправки. Но повредить нам это не повредит. Мы можем спокойно игнорировать такие вещи. Я бы только послал официальное опровержение.

*Х:* Кто должен вести преподавание искусства в 9-м классе?

*Д-р Штейнер:* Это мог бы сделать г-н Ули.

Задается вопрос об обзорном курсе истории в 12-м классе. Особенно по поводу Индии и Египта.

*Д-р Штейнер:* Эфирное тело индийцев не было predisposed к цивилизации. При этом я имею в виду прадревнеиндийскую культуру, а не последующие времена. Человек тогда жил в очень сильной разделенности эфирного и физического тел. И, как необходимое следствие, — он очень интенсивно воспринимал структуру своего физического тела и всего того, что живет в его физическом теле, так

что для его познания, не в последнюю очередь ввиду развитости эфирного тела, физическое тело представлялось открытой книгой. Его познание основывалось на созерцании физического тела с помощью эфирного тела.

Обратите на это внимание: древний индус воспринимает тайны мира в отражении от своего физического тела и познает при этом все чудеса этого физического тела. Он обнаруживает для себя, в какой мере физическое тело является отражением человеческой памяти, — что это своего рода память всего макрокосма. На этом основывается вся его жизнь и все его мировоззрение. Например, он не чувствовал связи между двумя половинами своей жизни и ощущал в середине своего земного пути настоящий надлом. Представьте себе, что вы смотрите на физическое тело. Это возможно только до тридцати с небольшим лет, затем наступает распад физического тела, и оно перестает что-либо сообщать наблюдателю. У древнего индуса с этим было связано более или менее полное забывание всего того, что он пережил до тридцати лет. Имелся — конечно, не в таком примитивном виде, как это обычно представляют — своего рода регистр, из которого каждый мог узнать, кем он прежде был, потому что с определенного момента он переставал это знать. Но определенная служба могла это установить. Могло произойти следующее: двое индусов были дружны, одному было 32 года, а другому — 28 лет, и старший мог вдруг не узнать младшего. Или он не мог понять без посторонней помощи, как это кто-то узнает его. Итак, наступало второе рождение, и позднейшее выражение “второе рождение” восходит еще к этому конкретному обстоятельству второго рождения в древней Индии.

Египтянин формировал астральное тело и поэтому в известных обстоятельствах мог хорошо видеть свое эфирное тело. В эфирном теле он особенно четко мог наблюдать аст-

ральную область — Солнце, Луну и звезды. С другой стороны, он имел прозрения в жизнь после смерти, прозрения такого рода, как описанное в “Книге мертвых”. Персы стоят в одном ряду с халдеями.

**Х.:** Нужно ли учителям эвритмии приезжать в Дорнах на драматический курс?

**Д-р Штейнер:** Я не понимаю, зачем учительнице эвритмии приезжать на курс, посвященный художественному формированию речи. Курс задуман для актеров; исходя из этого, он и будет строиться. Единственный резон — если у учителя есть драматическое дарование. Единственным мотивом у учителей должна быть школа. Курс будет посвящен сценической речи. Вторая часть — режиссуре и сценическому мастерству. Отношения сцены и публики, сцены и критики. В идеале из курса могла бы возникнуть странствующая труппа. Приедет Хаас-Берков, Гюмбель-Зайлинг, Кугельман. На этот курс должны приехать г-жа Ламмерт, Швеш, Колиско, Шуберт и Руц.

Задается вопрос о выпускных экзаменах.

**Д-р Штейнер:** В этом году мы не обращаем внимания на экзамены и проводим в жизнь вальдорфскую педагогику. Мы не считаемся с экзаменами. Мы постараемся сами организовать в следующем году подготовку. Вы слышали наше сегодняшнее обсуждение. Из него следует, насколько сильно ребята прикипели к школе. Нынешний 12-й класс в целом не хочет сдавать экзамены уже в этом году. И давление мы на них оказывать не будем. Ученики любят школу и учителей. Мы не будем называть их 13-м классом. Назовем их “подготовительным классом к сдаче абитуриентских экзаменов”.

В сентябре или в течение первой недели октября я прочту лекции о нравственной стороне воспитания и преподавания.

*Хронологическая таблица: ноябрь 1919 — апрель 1921 года*

(ПСТ — полное собрание трудов Рудольфа Штейнера)

Штутгарт, с воскресенья 25 по четверг 29 марта 1923 года: художественно-педагогическая конференция Свободной вальдорфской школы. — 25 марта, 1-я лекция "Педагогика и искусство"; 26 марта, 2-я лекция "Педагогика и мораль". Обе лекции изданы в брошюре "Педагогика и искусство. Педагогика и мораль". Штутгарт, 1957 год; 27 марта, вступительное слово к детскому эвритмическому выступлению, в "Общечеловеческой школе", 11-й год издания, 1937 год, том 1/2; 29 марта "Рецитация и декламация", в "Искусстве рецитации и декламации", ПСТ, 3 281. Дорнах, 1967 год.

Штутгарт, пятница 30 марта 1923 года: педагогическая конференция.

Дорнах, с воскресенья 15 по воскресенье 22 апреля 1923 года: педагогический курс для учителей, в "Педагогической практике с точки зрения духовно-научного познания человека", ПСТ, № 306. Берн, 1956 год.

Дорнах, среда 18 апреля 1923 года: вступительное слово к эвритмическому выступлению "Эвритмия как средство воспитания". Записей не сохранилось.

Штутгарт, вторник 24 апреля 1923 года: праздник, посвященный началу 5-го учебного года, в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, вторник 24 апреля 1923 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, среда 25 апреля 1923 года: педагогическая конференция.

Прага, понедельник 30 апреля 1923 года, публично: "Развитие человека и воспитание человека в свете антропософии", в "К чему стремится Гетеанум и что должна антропософия?", ПСТ, № 84. Дорнах, 1961 год.

Штутгарт, среда 2 мая 1923 года: лекция в Антропософском обществе "Индивидуализированный логос и искусство, высвобождение духа из слов", в "Человеческой душе в ее связи с божественно-духовными индивидуальностями", ПСТ, № 224. Дорнах, 1966 год.

Штутгарт, четверг 3 мая 1923 года: фестиваль, в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, четверг 3 мая 1923 года: педагогическая конференция.

Христиания, вторник 15 мая 1923 года, публично: "Развитие и воспитание человека с точки зрения антропософии".

Штутгарт, пятница 25 мая 1923 года, 17 часов: 3-е очередное собрание Объединения "Свободная вальдорфская школа", в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Штутгарт, пятница 25 мая 1923 года, 20.30: педагогическая конференция.

Штутгарт, четверг 21 июня 1923 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, четверг 21 июня 1923 года, вечером: лекция в Антропософском обществе, в "Человеческой душе в ее взаимосвязи с божественно-духовными индивидуальностями", ПСТ, № 224. Дорнах, 1966 год.

Штутгарт, пятница 22 июня 1923 года: родительское собрание "Вопросы о школе и доме", в "Рудольфе Штейнере в вальдорфской школе". Штутгарт, 1958 год.

Дорнах, суббота 30 июня и воскресенье 1 июля 1923 года: педагогическая конференция в Гетеануме "Почему антропософская педагогика?", в "Общечеловеческой школе", 36-й год издания, 1962 год, том 5.

Штутгарт, вторник, 3 июля 1923 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, среда 4 июля 1923 года: лекция в Антропософском обществе, в "Человеческой душе в ее взаимосвязи с божественно-духовными индивидуальностями", ПСТ, № 224. Дорнах, 1966 год.

Штутгарт, 11 июля 1923 года: лекция в Антропософском обществе, в ПСТ, № 224.

Штутгарт, четверг 12 июля 1923 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, вторник 31 июля 1923 года: педагогическая конференция.

Илки, с воскресенья 5 по пятницу 17 августа 1923 года: каникулярная конференция Образовательного союза за реализацию духовных ценностей в образовании. 14 лекций, 6 дискуссий, 1 вступительное слово на открытии выставки детских работ, см. "Современная духовная жизнь и воспитание", ПСТ, № 307. Штутгарт, 1957 год.

Илкли, среда 8 августа 1923 года: вступительное слово перед детским эвритмическим выступлением.

Бингли-хол, пятница 10 августа 1923 года: лекция, прочитанная по особому приглашению участников конференции и посвященная вальдорфской педагогике, в "Общечеловеческой школе", 39-й год издания, 1963 год, том 1.

Пенмаэрмаур, воскресенье 19 августа 1923 года: высказывание о будущем Антропософского общества в Англии, в "Рудольфе Штейнере и общественных задачах антропософии". Дорнах, 1943 год.

Пенмаэрмаур, воскресенье 26 августа 1923 года: дискуссия о педагогике (о школе мисс Макмиллан).

Штутгарт, с пятницы 14 по понедельник 17 сентября 1923 года: конференция Антропософского общества Германии. — Вступительное слово, в "Рудольфе Штейнере и общественных задачах антропософии". Дорнах, 1943 год.

Штутгарт, с пятницы 14 по воскресенье 16 сентября 1923 года: три лекции для членов Антропософского общества, в "Науке инициации и звездной мудрости", ПСТ, № 228. Дорнах, 1964 год.

Штутгарт, понедельник 17 сентября 1923 года: заключительное слово к дискуссии.

Штутгарт, вторник 18 сентября 1923 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, понедельник 15, вторник 16 октября 1923 года (2 лекции): 3 лекции для вальдорфских учителей, в "Воспитании и преподавании, исходя из познания человека", ПСТ, № 302а. Дорнах, 1972 год.

Штутгарт, понедельник 15 октября 1923 года: лекция в Антропософском обществе, в "Кругообороте года как процессе дыхания Земли и четырех больших праздниках", ПСТ, № 223/229. Дорнах, 1966 год.

Штутгарт, вторник 16 октября 1923 года: педагогическая конференция.

Гаага, среда 14, понедельник 19 ноября 1923 года: две лекции о педагогике: "Антропософия и педагогика" и "Искусство нравственного и физического воспитания".

Штутгарт, вторник 18 декабря 1923 года: педагогическая конференция.

Дорнах, с понедельника 24 декабря по вторник 1 января 1924 года: учредительное собрание Всеобщего антропософского обще-

ства (Рождественское собрание), см. "Рождественское собрание по основанию Всеобщего антропософского общества", ПСТ, № 260. Дорнах, 1963 год.

Дорнах, пятница, 28 декабря 1923 года: общее собрание Швейцарского школьного союза.

Штутгарт, вторник, 5 февраля 1924 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, среда 6 февраля 1924 года: лекция в Антропософском обществе, в "Эзотерических рассмотрениях кармических взаимосвязей", ПСТ, № 240. Дорнах, 1966 год.

Дорнах, воскресенье 24 февраля 1924 года: лекция для членов Антропософского общества, в "Эзотерических рассмотрениях кармических закономерностей", ПСТ, № 235. Дорнах, 1970 год.

Штутгарт, четверг 27 марта 1924 года, 8 часов: фестиваль.

Штутгарт, четверг 27 марта 1924 года, 10 часов: педагогическая конференция.

Прага, пятница 4 апреля 1924 года, публично: "Воспитание и преподавание на основе истинного познания человека".

Штутгарт, 8, 9, 10 (2 лекции), 11 апреля 1924 года: конференция Свободной вальдорфской школы, 5 лекций, "Методика обучения и жизненные предпосылки воспитания", карманное издание. Штутгарт, 1961 год.

Штутгарт, среда 9 апреля 1924 года, 11 часов: педагогическая конференция.

Штутгарт, среда 9 апреля 1924 года, вторая половина дня: собрание членов Антропософского общества.

Штутгарт, среда 9 апреля 1924 года, 20 часов: лекция в Антропософском обществе, в "Эзотерических рассмотрениях кармических закономерностей", ПСТ, № 236. Дорнах, 1972 год.

Штутгарт, четверг 10 апреля 1924 года: обсуждение с учениками первого выпускного 12-го класса. Записей не сохранилось.

Штутгарт, пятница 11 апреля 1924 года: собрание антропософской молодежи. Записей не сохранилось.

Берн, с воскресенья 13 по четверг 17 апреля 1924 года: педагогическая конференция. 5 лекций, вступительное слово к зрительскому выступлению, ответы на вопросы, "Антропософская педагогика и ее предпосылки", ПСТ, № 309. Дорнах, 1972 год.

Штутгарт, вторник 29 апреля 1924 года: педагогическая конференция.

Штутгарт, среда 30 апреля 1924 года, 10 часов: празднование начала 6-го учебного года.

Штутгарт, среда 30 апреля 1924 года, 20 часов: педагогическая конференция.

Штутгарт, воскресенье 1 июня 1924 года, 16 часов: собрание членов союза "Свободная вальдорфская школа", "Взаимодействие учителя с родительским домом в духе вальдорфской педагогики".

Штутгарт, воскресенье 1 июня 1924 года, 20 часов: лекция в Антропософском обществе, в "Эзотерических рассматриваниях кармических закономерностей, ПСТ, № 236. Дорнах 1972 год.

Штутгарт, понедельник 2 июня 1924 года: педагогическая конференция.

Бреслау, понедельник 9 июня 1924 года: обсуждение с группой молодежи, в "Познавательных задачах юношества". Дорнах, 1957 год.

Бреслау, суббота 14 июня 1924 года: собрание с молодежной группой Свободного антропософского общества, в "Познавательных задачах молодежи", записей не сохранилось.

Кобервиц, вторник 17 июня 1924 года: лекция для группы молодежи, в "Познавательных задачах молодежи". Дорнах, 1957 год.

Штутгарт, четверг 19 июня 1924 года: педагогическая конференция.

Дорнах, со среды 25 июня по понедельник 7 июля 1924 года: курс, посвященный лечебной педагогике, в "Лечебно-педагогическом курсе", ПСТ, № 317. Дорнах, 1965 год.

Штутгарт, вторник 15 июля 1924 года, первая половина дня: встреча с членами Антропософского общества, акционерами "Грядущего". Не издано.

Штутгарт, вторник 15 июля 1924 года, 20 часов: педагогическая конференция.

Арнхэм, с четверга 17 по четверг 24 июля 1924 года: антропософско-педагогическая конференция "Педагогическая ценность познания и культурная ценность педагогики", ПСТ, № 310. Дорнах, 1965 год.

Арнхэм, суббота 19, воскресенье 20 июля 1924 года: ответы на вопросы. Записей не сохранилось.

Арнхэм, воскресенье 20 июля 1924 года: собрание молодежи, в "Познавательных задачах молодежи".

Торки, 12—20 августа 1924 года: педагогический курс для учителей основывающейся в Лондоне школы, в "Искусстве воспитания и постижении человеческой сущности", 7 лекций, ответы на вопросы, ПСТ, № 311. Дорнах, 1963 год.

Лондон, пятница 29 августа 1924 года: обращение к собранию "Образовательного союза".

Лондон, суббота 30 августа 1924 года: лекция о педагогике. Обе в "Общечеловеческой школе", 14-й год издания, 1940 год, тома 3 и 4.

Штутгарт, среда 3 сентября 1924 года, первая половина дня: собеседование с бывшими учениками 12-го класса. Записей не сохранилось.

Штутгарт, среда 3 сентября 1924 года, 19—21 час: педагогическая конференция.

## Алфавитный указатель

- Абитуриентские экзамены (абитур) 1/219, 295; 2/85, 86, 95, 136, 151, 168, 195-199, 270, 271, 299, 324; 3/27, 29, 32, 35, 39, 40, 46-50, 82, 87, 113, 132, 136-137, 149, 159, 165, 216
- отказ от экзаменов 3/33, 35, 39-40, 46-47, 132
  - результаты 3/149
  - компромиссы 1/295; 3/29, 33, 48-50, 132-133
  - литературоведение 3/29, 113
  - работы школьников 2/135, 324; 3/26, 51, 89, 114
  - экзаменационные задания 3/32-33, 49, 82, 113
  - органы образования 2/270-271; 3/49, 82, 113
  - преподавание иностранных языков 2/151, 167, 193-200, 295
  - подготовка 12 класса 3/29, 33, 35, 82, 113
  - подготовительные классы 3/136-137, 159, 165, 216
  - допуск 3/40, 48-49, 136-137, 165
- авторитет 1/91, 95, 138, 143, 300; 2/47, 74, 127, 133, 141, 160, 219, 238, 274; 3/69, 81, 90, 91, 154, 158
- Английский язык 1/81, 83, 91, 131, 139, 145, 151, 154, 309, 318, 319; 2/25, 28, 36, 39, 50, 110, 111, 166-170, 193-198, 207, 208, 210-212, 218, 220, 221, 235, 291-296; 3/32, 41, 42, 115, 168, 178-182, 190-195
- Астральное тело 1/319; 2/187, 280; 3/59, 89, 107, 108, 117, 127, 167, 171, 209, 215
- Астрономия 1/104-109, 127, 252; 2/119, 209, 246; 3/32, 36, 44, 45
- Биология 1/97, 115, 120-124, 139, 148, 277, 316, 317; 2/25, 26, 101, 103, 108, 109, 196; 3/142, 143, 171
- Ботаника 1/109, 123, 126, 127; 2/103, 107, 244; 3/43, 84, 142, 143, 171
- Возрастные ступени ребенка
- 1 семилетие 1/94, 151, 152, 164; 2/48; 3/100, 135
  - 7-14 лет 1/151, 154; 2/83, 111, 112; 3/36, 137
  - 7-9 лет 1/151, 155; 2/83, 111, 112; 3/36, 114
  - 9-10 лет 1/92, 93; 2/62, 212; 3/139, 179, 190
  - 9-12 лет 1/92, 117-121; 2/91, 244, 245
  - 11-12 лет 1/92; 2/212; 3/97, 98
  - 12-14 лет 1/89-91, 96, 118-121, 154; 2/64, 87-91, 210, 211; 3/139
  - 14-15 лет 1/293; 2/83, 240; 3/65, 66, 92, 104
  - 14-16 лет 1/143, 293, 294, 311, 312; 2/35, 36, 41, 86-91, 99, 105, 112, 113, 235, 245, 246;

3/45, 63-66, 89-9116-18 2/93,  
102, 106, 109, 133, 246; 3/35, 36,  
87, 135, 136, 146  
около 20 лет 1/94, 162, 163; 3/133,  
150  
последующие семилетия 1/171; 2/  
68-70; 3/36-38, 87, 134, 149, 150  
Воспитание мышления 1/123,  
129, 152, 169, 170, 251, 298; 2/75,  
114, 274, 277; 3/36, 37, 80, 93,  
162  
– чувства 1/114, 118, 120; 2/242-  
245  
– воли 1/118, 119, 122  
Вспомогательный класс 1/140,  
142, 169-171, 257, 297, 315, 317,  
321; 2/37, 45, 54, 114, 327; 3/186  
География 1/100-103, 130, 249,  
315-317; 2/22, 109, 249, 312; 3/  
30, 31, 34, 35, 43-45, 82, 85, 167  
Геодезия 2/28, 109; 3/168, 173,  
175  
Геология и минералогия 1/100-  
103, 123-126, 250; 2/21, 25, 103,  
109; 3/30, 31, 36, 43-45, 82-85,  
174  
Геометрия 1/252, 255, 256, 263,  
265, 267, 299; 2/21, 22, 42-44,  
107, 136; 3/38, 39, 99, 168-171,  
186  
Гимнастика 2/313; 3/213  
Грамматика 1/146, 153, 248; 2/63,  
67, 119, 120, 212, 231, 249, 282,  
291, 292, 311, 312; 3/56, 57, 72-  
75, 179-182, 190, 191  
Графика 1/273; 2/246  
Декламация и рецитация 1/254;  
2/41, 111, 112; 3/142  
Дисциплина 1/87, 95, 96, 111,

131, 138, 143, 178-180, 226, 269,  
270, 275, 276, 280, 281, 308, 316,  
320; 2/35, 47-49, 73, 73, 103, 104,  
125-132, 135-143, 143-145, 190,  
191, 200, 218, 238, 290; 3/43, 69,  
81, 90, 91, 156

Домашние задания 1/131, 132,  
134; 2/40, 87, 112, 218

Древние языки 1/81, 133, 140,  
145, 190, 191, 228, 256, 268, 302,  
307; 2/16, 29, 38, 41, 60, 72, 85, 98,  
114, 120, 151, 152, 158, 166-170,  
176, 177, 193-197, 215, 216, 220,  
223, 224, 234, 247, 273, 291-294,  
323; 3/40, 41, 159, 175, 190-191

Естественная история, общие за-  
мечания 1/97, 115; 116, 123-  
127, 139, 148, 277, 316; 2/24, 25,  
101, 103, 108, 196; 3/142, 143,  
171

Живопись 1/130, 151, 175, 220,  
262-265, 276, 277; 2/26, 43, 51,  
83, 92, 100, 158; 3/45, 70, 88, 114,  
139, 140, 164

Зоология 1/102, 121, 122-124; 2/  
87, 109, 159, 244; 3/43, 83-86,  
107, 164, 172

Исключение из школы, общие  
положения 1/137, 138; 2/105; 3/  
90, 92, 205

– отдельные случаи 2/125-131,  
135-143, 143-146, 154-155, 189-  
191, 206; 3/89-91, 203-208

История 1/82-84, 97, 102, 103,  
107-112, 120, 122, 123, 133, 136,  
139, 146, 147, 177, 249, 250, 266,

267, 290, 291, 298, 309, 315, 316;  
2/14, 16, 20, 32, 34, 47, 76, 106,  
134, 151, 157, 225-227, 235, 237,  
250, 272, 293-296, 303, 304, 311,  
312; 3/17, 28, 29, 30-32, 35, 36,  
54-56, 70, 80, 95, 100, 101, 162,  
166, 167, 174-177, 214, 215

История Земли 1/100-103, 124-  
127; 2/20, 21; 3/83-85, 171

Классный учитель 1/79, 82, 83,  
88, 93, 113, 130, 135, 144, 146,  
153, 194, 226, 228, 310, 318, 321,  
322; 2/14, 19, 36, 51, 52, 76, 98,  
127, 143, 166, 195, 209; 3/140

Классы 1-3 1/130, 154, 197, 228,  
268, 269; 2/31, 32, 212, 231; 3/  
178, 179

1 класс

– учителя и расписание 1/79,  
179, 195, 197, 211, 226, 228; 2/14,  
167, 208, 323; 3/21, 159, 182  
– учебные планы и программы  
1/130, 140, 145, 150, 151, 170,  
270, 271; 2/33, 86, 110, 187, 232,  
233, 234, 244; 3/60

2 класс

– учителя и расписание 1/79, 185,  
197, 211, 227, 228; 2/143, 208  
– учебные планы и программы  
1/130, 140, 145, 299, 318, 319; 2/  
67, 158, 159, 232, 233, 234, 244

3 класс

– учителя и расписание 1/79,  
137, 195, 197, 227; 2/14, 208, 232;  
3/101  
– учебные планы и программы  
1/130, 140, 145, 153, 161, 162; 2/  
85, 93, 157, 188, 224; 3/182, 183,  
186, 191

4 класс

– учителя и расписание 1/79,  
137, 197, 211, 227, 228; 2/208,  
215

– учебные планы и программы  
1/124, 131, 139, 145, 158, 159,  
318; 2/33, 85, 186, 244; 3/179, 180

Классы 1-4 1/91, 92, 93, 112, 113,  
115, 116, 117, 304; 3/32; 3/159

5 класс

– учителя и расписание 1/79,  
137, 211, 227, 228, 308, 309; 2/14,  
208; 3/98, 101, 109, 150, 159, 195

– учебные планы и программы  
1/117, 131, 139, 146, 154, 160,  
280, 317, 320; 2/16, 85, 188, 246;  
3/98, 101, 180

Классы 1-5 2/193, 233

6 класс

– учителя и расписание 1/79,  
137, 191, 227, 228, 309; 2/197,  
232; 3/159

– учебные планы и программы  
1/92, 117, 131, 132, 139, 146, 154,  
160, 297, 298, 310, 311; 2/85, 245;  
3/180

Классы 1-6 2/169

7 класс

– учителя и расписание 1/79,  
227; 2/168, 193, 197; 3/159  
– учебные планы и программы  
1/81, 83, 97, 130, 133, 136, 139,  
140, 154, 309, 310; 2/32, 39, 63,  
76, 87, 162, 217; 3/180, 181

Классы 4-7 1/154, 228, 268

8 класс

– учителя и расписание 1/79,  
138, 227, 294, 295; 2/166, 272,  
273; 3/25, 26, 159

– учебные планы и программы

1/81, 83, 97, 130, 133, 136, 139, 140, 154, 253, 266, 273, 309; 2/15, 20, 85, 87-89, 92, 119, 168, 313; 3/ 31-34, 88, 141, 180, 181, 191, 192, 197

Классы 5-8 1/93, 94, 113, 115, 118-122, 143, 303; 2/160

9 класс

– учителя и расписание 1/136, 197, 212, 227, 269; 2/14, 15, 19, 60, 197, 100; 3/151, 159, 214

– учебные планы и программы 1/219, 248, 266, 268, 304, 309, 314, 321; 2/19, 38, 64, 85, 91, 102, 246; 3/28, 31, 43, 141, 160, 164, 182

Классы 7-9 1/121, 154, 228, 256, 266, 268, 303; 2/114, 217

10 класс

– учителя и расписание 1/197, 309, 312, 314; 2/15, 60, 150, 153,

– учебные планы и программы 1/274, 327; 2/15, 19, 21, 38, 49, 96, 98, 105, 217-219, 229, 235, 245, 246, 294, 311, 312; 3/29, 43, 55, 115, 160, 164, 182, 194

Классы 8-10 2/20, 36, 38, 41, 52, 197

11 класс

– учителя и расписание 2/18, 150, 166, 198

– учебные планы и программы 1/274; 2/15, 93, 94, 97, 101, 103, 106, 195, 224, 231, 235, 246; 3/29, 70, 82, 93, 115, 160, 164, 168, 182, 184, 191

Классы 9-11 2/97, 106, 125, 130, 233, 237, 323, 326

12 класс

– учителя и расписание 3/27, 28,

135, 155, 158, 160, 166

– учебные планы и программы 2/85, 103, 184, 235, 246, 324; 3/ 33, 35, 41-43, 47, 54, 56, 112, 115, 160, 214

Классы 8-12 2/85, 86, 121, 171; 3/ 47, 58, 153, 159, 203, 204

Латынь 1/81, 97, 98, 133, 140, 197, 228, 268, 310, 322; 2/16, 30, 38, 42, 62, 72, 86, 99, 114, 119, 120, 150, 151, 166-170, 193-168, 207, 208, 235, 247, 249, 272, 273, 291-293, 297, 102, 322; 3/42, 47, 57, 58, 181; 190, 191

Лечебная эвритмия 1/218, 304; 2/ 54, 161, 172; 3/53, 182

Мальчики и девочки 1/143, 159, 155, 196; 2/27, 28, 29, 47, 48, 95, 96, 104, 217, 317; 3/57, 80

Математика 1/104-107, 127, 251, 252, 264, 267, 273, 285, 299, 300; 2/21, 22, 40, 41, 42-44, 50, 86, 101, 102, 107, 113, 136, 146, 160, 166, 182, 183, 213, 312; 3/25, 33, 38, 40, 41, 56, 95, 98, 168-170, 176, 177, 186

Медицина 1/131, 136, 140, 162, 172, 173, 176, 182, 194, 232, 257, 291, 292, 296-298, 318-220; 2/15, 17, 18, 27, 40, 65, 70, 74, 96, 102, 103, 105, 181, 182, 187, 188, 202-204, 213, 214, 272, 274-285, 304-309, 316, 317, 319; 3/34, 53, 60-62, 76, 77, 88, 93, 94, 107, 118, 119, 145, 146, 210

Механика 1/104, 105, 139, 252; 2/ 15, 22, 28, 29, 42, 103, 109; 3/134

Музыка 1/79, 82, 137, 152, 160,

- 161, 170, 178, 196, 197, 253, 254, 270-274, 278, 290, 291, 303, 317, 320, 324, 325; 2/14, 24, 25, 43, 65, 94, 96, 102, 103, 110, 152, 153, 170-172, 198, 207, 211, 256; 3/36, 42, 103, 104
- Музыкальная эвритмия** 1/93, 163, 270; 2/27, 54, 96, 170; 3/189
- Немецкий язык** 1/80, 112-114, 136, 137, 140, 145, 146, 152, 159, 170, 171, 248, 249, 266-268, 270, 276, 309, 314, 318, 320; 2/16, 17, 19, 28, 33-36, 39, 40, 41, 49, 66, 69, 87-94, 102, 103, 106, 110-112, 148, 149, 154, 155, 182-185, 218, 224-230, 238, 245, 281, 282, 290-293, 296, 297, 300, 301, 311, 312; 3/20, 21, 29-31, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 56, 57, 59-61, 63, 64-66, 69-74, 85-86, 94, 95, 113, 114, 118, 142, 165-167, 173, 174, 178-181, 182, 183, 190-193, 195, 196
- Общее учение о человеке** 1/93, 94, 102, 124-127, 189, 254, 257, 316; 2/16, 27, 33, 35, 53, 65, 108, 109, 119, 192, 193, 213, 214, 234, 243-246, 274-285, 305-310, 314-317; 3/26, 27, 36, 43, 76, 77, 92, 97, 98, 116, 149, 150, 209, 210, 213, 214
- Одаренные и неодаренные дети** 1/88, 89, 90, 152, 153; 3/91, 102
- Освобождение от предметов** 1/324; 2/60, 217, 311, 327; 3/27, 57, 186
- Память** 3/76, 77, 214,
- Подготовка к уроку**
- Преподавание религии, общие положения** 1/77, 93, 114, 322; 2/16, 116, 117, 236; 3/141
- Прием учеников, общие положения** 1/206, 207, 208, 211-218, 230, 231, 256, 257, 288; 2/45, 72, 186, 257, 266; 3/53
- в классы 1/166, 167, 191; 2/45, 235, 237; 3/51, 91
- Прикладное искусство** 1/174, 178, 180, 221-223, 227, 253, 254, 270, 278, 305, 317; 2/27, 28, 51, 52, 120, 121, 169, 207, 233, 256; 3/99, 140
- Результаты обучения** 1/89, 131, 169, 170, 294; 2/35, 67, 68, 84-87, 98, 105, 111, 112, 119, 145-147, 152, 154-156, 184, 217, 218, 297, 324; 3/40, 46, 47, 49, 203
- Рукоделие** 1/81, 133, 166, 167, 183, 221-223, 226, 256, 257, 270, 272-274, 281, 304, 305, 317; 2/16, 26, 27, 34, 43, 51-53, 67, 77, 93, 96, 102, 113, 169, 171, 172-174, 182, 207, 208, 217, 256, 311; 3/99, 140
- Русский язык** 2/295
- Садоводство** 1/137, 138, 164, 165, 221-224; 2/59, 98, 136, 137
- Современные языки** 1/81, 83, 89, 131, 133, 140, 145, 151, 159, 193, 194, 253, 280, 304, 309, 319, 320; 2/16, 26, 29, 30, 33, 38, 39, 51, 53, 63, 86, 89-91, 99, 102, 110, 111, 119, 120, 150, 152, 153, 160, 161, 166-170, 177, 178, 193-198, 207-209, 211-213, 217, 218, 231, 235, 247, 291-293, 295-303, 323; 3/32, 41, 53, 115, 159, 165, 168, 173, 178-182, 190-195

стенография 2/31, 54, 102, 173, 180,  
217, 218, 219; 3/183

Темпераменты 1/88, 90, 127, 144,  
145, 152, 162, 163; 2/96, 275, 285,  
319; 3/81, 117

Технология 1/100, 144, 154, 152,  
293, 323, 325; 2/15, 27, 28, 93,  
102, 109, 246, 111; 3/36, 82, 99,  
164

Утреннее изречение 1/96, 112,  
113

Уход из школы 1/85, 134, 183,  
295; 2/65, 85, 155, 204, 258; 3/  
106, 202

Учебники 1/84, 85, 123, 136, 283;  
2/39, 55, 64, 65, 106, 119, 120,  
153, 187, 188, 212, 213, 312; 3/41,  
55

Учительская коллегия 1/76, 157,  
227, 233; 243-246, 259, 305, 306;  
2/36, 44, 56, 57, 78-83, 97-100,  
146, 147, 153-155, 162, 182, 190-  
192, 239-242, 251-255, 271, 285-  
288; 3/14, 58, 101, 109, 124-128,  
138

учителя-предметники 1/63, 226,  
227, 297; 2/14, 36, 65, 82, 112,  
113, 183, 184, 199-200, 231

Физика 1/82, 97, 103-113, 139,  
252, 267, 291; 2/22, 42, 86, 87,  
101, 102, 107, 108, 166, 200, 201;  
3/36, 160, 161, 172, 176, 177

Физкультура 1/79, 80, 164, 196-  
199, 232, 320; 2/18, 44, 65, 110,  
149, 158, 173, 202, 207-209, 214,  
216, 232-234, 256, 313-321; 3/54,  
57-59, 116, 213

Финансирование 1/84, 85, 111,  
166, 210-206, 207-210, 211-217,  
225, 228-230, 234-240, 258-264,  
283, 289, 298; 2/18, 38, 95, 153,  
206, 215, 216; 3/97, 98, 142

Французский язык 1/81, 83, 91,  
131, 140, 145, 268, 319; 2/26, 29,  
33, 63, 64, 91, 99, 101, 102, 110,  
111, 119, 120, 121, 166-170, 193-  
198, 207-209

Химия 1/139, 253; 2/24, 102, 103,  
107, 108; 3/31, 36, 37-38, 81, 82,  
171

Эвритмия 1/80, 81, 93, 131, 132,  
137, 140, 144, 153; 154, 163, 166,  
173, 174, 177, 178, 183, 196, 197,  
253, 270, 274, 290, 291, 304, 306,  
310, 311, 314, 322, 323; 2/18, 27,  
53, 54, 76, 96, 110, 121, 122, 158,  
170, 174, 198, 209, 232, 257, 314-  
297; 3/27, 69, 81, 82, 97, 104,  
115, 116, 119, 172, 189, 190, 215

Эпохальное преподавание 1/80,  
86, 139, 140, 302, 303; 2/14, 15,  
20, 24, 25, 41, 52, 53, 69, 86, 97,  
120, 121, 150, 172, 182, 196, 198,  
216, 248, 249; 3/25-27, 113

Эстетика 1/63, 140, 249; 2/26, 37,  
41-42, 102, 106, 111, 185; 3/22,  
28, 113, 163-164, 168, 175-178,  
191-192

Эфирное тело 1/125-127, 162,  
257, 258; 2/307; 3/62, 65, 76, 119,  
146, 168, 173, 210, 214

# ДЛЯ ЗАМЕТОК

---

# ДЛЯ ЗАМЕТОК

---

# ДЛЯ ЗАМЕТОК

---

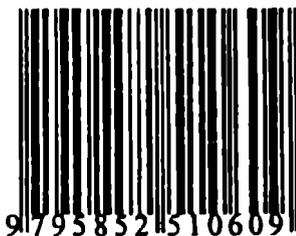
*Рудольф Штейнер*  
Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе.  
Штутгарт, 1919—1924  
Том III

Корректор Б.Г.Прилипко  
Компьютерная верстка Е.В.Губайдуллина

Издательство "Парсифаль"  
Московского Центра вальдорфской педагогики  
тел. 236-55-29

Лицензия № 030402 от 23.06.97 г.  
Формат 60 x 84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 149

ISEN 585251060-2



Отпечатано в готового оригинал-макета в ГУП «Облиздат»  
248640, г. Калуга, пл. Старый торг, 5