

ВОСПИТАНИЕ К СВОБОДЕ

Педагогика Рудольфа Штейнера.

Издательство
Московского Центра
вальдорфской педагогики

ВОСПИТАНИЕ К СВОБОДЕ

Педагогика
Рудольфа Штейнера.
Из опыта международного
движения вальдорфских
школ

Текст: Франс Карлгрен
Редактор по иллюстрациям:
Арне Клинборг

2-е издание

«Парсифаль»,
издательство Московского
Центра вальдорфской
педагогики
Москва 1995

Карлгрен, Франс

**Воспитание к свободе/Пер. с нем. — 2-е изд. — Московский
Центр вальдорфской педагогики, 1995. — 272 с.: илл.**

Первая в России популярная книга, дающая полный обзор вальдорфской педагогики. Автор — известный шведский антропософ, вальдорфский учитель. В книге раскрыты духовные основы вальдорфской педагогики, описана история ее возникновения; описана богатейшая практика работы вальдорфских школ, по всем классам и по всем «предметам» (математика, родной язык, естественные науки, искусства в школе и т. д.). «Изыюминка» книги, сделавшая ее бестселлером на Западе, — иллюстративный ряд: каждая тема, каждый педагогический раздел книги сопровождается репродукциями соответствующих рисунков «вальдорфских» детей. Книга будет интересна педагогам, психологам, художникам, а также родителям.

Erziehung zur Freiheit: die Pädagogik Rudolf Steiners; Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung/Text: Franz Calgren. Bildred: Arne Klinborg. — Stuttgart; Verl. Freies Geistsleben, 1990

Diese russische Ausgabe ist durch die Hilfe des holländischen Fonds «Iona—Stichtung» möglich geworden.

Русское издание выполнено при поддержке голландского фонда «Иона»

ISBN 5-85251-004-1

© **Московский Центр
вальдорфской педагогики
(перевод, предисловие,
состав), 1993**

© **Московский Центр
вальдорфской педагогики,
1995**

Содержание

Предисловие
к русскому изданию

6

Предисловие
к немецкому изданию 1990 г.

9

Рудольф Штейнер
и его педагогика

11

Ребенок дошкольного возраста
Ребенок как единый орган чувств
Первые три года
Мало вещей, но много фантазии

31

37

44

Педагогические основы

Ритм дня 53
Преподавание по эпохам 55
Занятия искусством 56
Живое слово 56
Работа с книгами и тетрадями по эпохам 58
Роль художественной деятельности 59
О рисовании форм 63
Обращение с красками 69
Уроки рукоделия и ремесел 72
Гимнастика 81
Эвритмия 82
Календарный (месячный) праздник 87
Мир языка 88
Типы темперамента 91
Дифференцированное преподавание
религии 104
Мотив свободы 108

Первые восемь лет в школе

Проблема готовности к школе 111
Классный учитель 114
Авторитет или свобода 118
Потребность в образах 120
От наглядного образа к букве 124
Первый класс: сказки 129
Обучение арифметике 133

Второй класс: басни и легенды 137
Третий класс: Ветхий Завет 141
Рассказы о жизненных проблемах 142
Кризис на девятом году жизни 146
Бытоведение и краеведение 148
Учение о животных 154
Учение о растениях 156
География 161
История 168
Театральные постановки 170
Геометрия 176
Двенадцатый год жизни 177
Законы, которые можно увидеть и
услышать 180
Небесные явления, как мы их видим 186

Последние четыре года в школе

Половое созревание в наше время 190
Черно-белый рисунок в седьмом и
восьмом классах 196
От девятого до двенадцатого класса,
старшая ступень 200
Математика и геометрия 204
Физика 211
Химия 218
География 223
Учение о человеке и биология 227
История и социология 232
Преподавание искусств 235
История литературы 240
Драматургия 243
Музыка 245
Живопись 246

Глобальные проблемы

Школа в индустриальном обществе 250
Свободная школа 254
Всемирное школьное движение 259
Воспитание к свободе 264
Р. Штейнер (биографические данные) 266
Литература по
вальдорфской педагогике 268

*Первым вальдорфским учителям России.
с любовью,
и Эрнсту-Михаэлю Краниху,
руководителю Вальдорфского семинара в
Штутгарте, - с глубоким уважением и
благодарностью
посвящается русское издание этой книги.*

Diese russische Ausgabe widmen wir in Anerkennung
den ersten russischen Lehrern
und in Dankbarkeit dem Leiter des Stuttgarter Seminars
fuer Waldorfpädagogik, Dr. Ernst-Michael Kranich.

Предисловие автора к русскому изданию

Эта книга возникла из совместной работы многих людей. Вальдорфские школьники в разных частях света рисовали себе на уроках, не задумываясь над тем, что некоторые из этих работ однажды появятся в какой-то книге. Рисунки отобрал художник Арнэ Клингборг.

Прежде чем сесть за эту книгу, я собрал опыт и советы многих коллег из разных стран. Особо следует упомянуть, что главы, посвященные математике, физике, и химии в старших классах, написаны Бенгтом Улином, Хансом Рорвахером и Вальтером Либендорфером. Глава «Драматические постановки» принадлежит перу Маргареты Лундмарк. Первое издание этой книги увидело свет в Германии в 1972 г. Затем, к моей большой радости, она стала переводиться на все новые и новые языки. Поскольку теперь появляется и русский перевод и книга ляжет на прилавки Москвы и других городов России, я хотел бы от всего сердца высказать мои самые горячие пожелания успеха в предстоящей работе всему русскому вальдорфскому движению.

Франс Карлгрен.

От подражания — к самостоятельному суждению

(предисловие к 2-му изданию книги Ф. Калгрена «Воспитание к свободе»)

Прошло три года с момента выхода первого издания этой книги, три года существует и Московская Свободная вальдорфская школа. 20-30 вальдорфских школьных инициатив в самых разных городах России также отработали свои первые годы. Конечно, в масштабах педагогического движения, в котором центральным процессом является постепенный, долгий процесс развития ребенка, — этот срок явно недостаточен для каких-либо окончательных выводов; однако трехлетний практический опыт позволяет ставить первые осознанные вопросы и делать первые, пусть промежуточные, выводы.

Можно сказать и иначе — в терминах самой вальдорфской педагогики: когда вальдорфское движение в России только зарождалось, наш уровень сознания (имеются в виду российские «зачинатели» этого движения) примерно соответствовал сознанию школьников до первого Рубикона: безусловная вера в авторитет учителя (имеются в виду первые приезжающие в Россию вальдорфские учителя с Запада) и ведущая роль сил подражания. То был этап ученичества и только ученичества. Примерно 2 — 3 года назад были основаны первые российские вальдорфские школы, и сейчас жизнь больше не позволяет нам оставаться в «первом школьном семилетии» — на смену полного принятия «любимого авторитета» приходит необходимость выработки собственного суждения, пробуждение самостоятельного мышления. Пока, конечно, еще рано говорить о рождении «индивидуального Я этого существа», но думаю, что через несколько лет произойдет и это, когда российское вальдорфское движение осознает, в педагогическом и социальном плане, свою индивидуальную самостоятельность и ответственность (и когда объективно сформируются предпосылки для такого осознания).

В чем здесь состоит глобальная задача, на содержательное осмысление и решение которой будут еще уходить годы и годы? Имеются некоторые идеальные, сущностные принципы и методы вальдорфской педагогики. Эти принципы, воплощаясь в одних (западноевропейских, в первую очередь) социальных, культурных, духовных условиях, привели к некоей «классической» модели вальдорфской школы. Теперь, в России, эти принципы и идеи воплощаются в совершенно иных условиях. Значит, и результат — образ и вид российской вальдорфской школы — будет иным.

Какие уже сейчас видны факторы, влияющие у нас на классическую «вальдорфскую модель» и на учебную программу и могущие в течение ряда лет привести к построению базовой (рамочной, примерной) программы российской вальдорфской школы и созданию ее специфического цельного облика?

Не претендуя на полноту и системность, перечислим сначала некоторые из таких дидактических и организационно-педагогических факторов:

1) *Общие сроки полного среднего образования в школе. Классическая вальдорфская школа в Западной Европе (Германия и другие страны) имеет, как и государственные средние учебные заведения, 13-летний срок обучения (до университета).* В России мы имеем 11-летку. Это очень серьезный фактор, вызывающий много содержательных и структурных вопросов. Например, должны ли российские вальдорфские школы «укладывать» содержа-

ние классической вальдорфской 12-летки в 10 классов, а 11-й год (подобно 13-му в Германии) готовить детей к выпускным (и вступительным) экзаменам? Или нам надо стремиться в наших школах продлить обучение на 2 года (по сравнению с государственными) и довести его до западноевропейских 13 лет? (По нашему мнению, это неразумно и нереально; почему среднее образование в вальдорфских школах должно требовать двух лишних лет, в сравнении со стандартами данной страны? Почему вальдорфские ученики в России должны идти в вузы или на работу на 2 года позже выпускников «нормальных» школ? К тому же есть еще сложности, связанные с призывом в 18 лет мальчиков в армию). Пока даже самая большая российская вальдорфская школа — Московская — старшим классом имеет седьмой (который, заметим, учится по «смешанной» программе 7-8 классов), эти вопросы еще могут оставаться открытыми. Но чем старше становятся дети, тем все более жестко будут они подступать.

2) *Соотношение с государственным компонентом начального, базового и полного среднего образования на этапах обучения, определенных законом РФ «Об образовании».* — Здесь возникает сразу же спектр вопросов. Как соотносится классическая вальдорфская программа в начальной школе с государственными программами «1-3» и «1-4»? И отсюда — следующий, очень важный вопрос: детей какого именно возраста набирать в первый класс вальдорфской школы? Как известно, многие российские вальдорфские школы принимали в первые классы семилеток, хотя Р. Штейнер ясно говорил о «седьмом годе жизни», т. е. о шестилетках. Сейчас, например, общая позиция учителей Московской вальдорфской школы состоит в том, что набирать надо 6-леток (например, начиная с 6 лет 3 месяцев), а если начинать учить 7-летних детей по вальдорфской классической программе 1-го класса, то обучение будет неоправданно затянутым, неадекватным познавательным способностям детей.

Вторая проблема — соответствие уровня знаний детей государственному стандарту по завершении начального и базового этапа образования — тесно связана с вопросом государственной аттестации и аккредитации школ, следовательно, их государственного финансирования. А здесь мы напрямую переходим к социальным принципам вальдорфских школ и к экономическим основаниям их работы. По нашему мнению, если вальдорфские школы в России хотят оставаться демократическими, общедоступными, то они не смогут существовать без государственного финансирования, — а ведь для этого, по законодательству, требуется пройти аттестацию. То есть мы видим, что чисто «учебный», педагогический вопрос тесно переплетается с социальной и экономической проблематикой.

3) *Изучение отдельных предметов, прямо связанных с социально-культурным и природным российским контекстом.* — Речь идет о преподавании русского языка и литературы, истории, географии. Очевидно, что от разработчиков программ по этим предметам потребуются очень большая содержательная работа. Не изучать же российскую географию на материале долины Рейна или Альп! И еще вопросы: с какого класса и в какой форме начинать изучение истории России? Как отбивать и структурировать материал по литературе? Особая и почти исключительная по важности проблема — вся система изучения русского языка. Ясно, что соответствующие разделы в классических зарубежных книгах по вальдорфской педагогике могут служить лишь для вычленения общих дидактических принципов в каждом предмете, но

их развертывание и наполнение во многом будет зависеть от учителей и разработчиков программ и «методик» по конкретным предметам.

4) *Существует также ряд вопросов, которые определяются, так сказать, уже не местом, но временем.* — Можно ли на уроках физики в старших классах ограничиться лишь изучением старых моделей телефона? Где и как надо изучать компьютер? В каком виде раскрывать элементы современных физических теорий и гипотез? И так далее, и так далее.

Но ведь имеются и иные крупные социальные и духовные факторы, объективно определяющие контекст вальдорфского движения в России.

Один из них — это школьное законодательство и школьная политика применительно к вопросам существования негосударственных школ.

В настоящее время в России примерно 700 негосударственных школ, в Москве — около 170. т.е. четверть (на Западе это называется «свободные школы»). FS) Уже из этого видно, что Московский Департамент образования проводит целенаправленную политику поддержки негосударственных образовательных учреждений (НОУ), ибо статистически, в сравнении с численностью населения, в Москве НОУ примерно в 4 раза больше, чем в среднем их приходится на 1 млн. человек по России. НОУ в России сейчас существуют в рамках общего закона «Об образовании» от 1992 г.

Важнейшими в законе являются две процедуры: лицензирование и аттестация. Для лицензирования школе необходимо, кратко говоря, иметь хорошие помещения, а также педагогически компетентный состав учителей. Для аттестации школа должна в конце каждого из трех этапов образования (с 1-го по 3-й или 4-й класс — начальная школа; с 5-го по 9-й — основная школа; 10—11-й — полная средняя школа) на протяжении трех лет показать, по итогам проверок выпускников, результаты, отвечающие государственному стандарту. Надо сказать, что в России очень сильны традиции академичности, основательности в естественно-математическом образовании (например, и 30, и 10 лет назад мы всюду с гордостью писали, что производим в 3 раза больше инженеров, чем в США, что у нас лучшая космическая и военная техника и т.п. — и эти установки живут на уровне социальных установок, в первую очередь в сознании школьных властей и родителей).

Что же касается аттестации, вальдорфские учителя в России иногда спрашивают: «А можно ли уклониться от аттестации? Ведь это так ужасно! Но ведь Рудольф Штейнер в своем Вюртембергском меморандуме (1919 г.) написал:

«Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы вести обучение таким образом, чтобы первые три года учителя были бы совершенно свободны при распределении учебного материала. При этом школа стремится к тому, чтобы к окончанию третьего класса дети достигли того уровня знаний, который полностью соответствует образованию трех классов государственной школы; и ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, смог свободно поступить в четвертый класс любой общеобразовательной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети в вальдорфской школе должны овладеть учебной программой шести классов средней школы (это

соответствует двенадцатилетнему возрасту ученика). То же самое относится и к обучению в седьмом-восьмом классах. Дети должны полностью усвоить учебный материал реальной школы и быть в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы».

В Дорнахском пасхальном курсе Р. Штейнер несколько раз подчеркивал, что дети после определенных классов вальдорфской школы (после 3-го, 6-го, 8-го) должны быть в состоянии без проблем перейти в следующие классы обычных школ. Почему же сейчас кто-то говорит, что перед вальдорфской школой нельзя ставить этих требований и что сравнивать результаты можно только после окончания школы в целом? Ведь дети всегда переходят из одних школ в другие, семьи переезжают из города в город (а ведь вальдорфских школ сейчас в России меньше, чем одна на 100 городов). Да, в первом-втором классах у нас имеется известное запаздывание по русскому языку и математике. Но вполне возможно, за исключением отдельных немногочисленных тем, чтобы наши дети к концу 4-го класса изучили тот же объем материала, что и дети в средних государственных школах, и при этом знали его не хуже. Это доказала, например, аттестация в нашей школе, причем в классах с небольшим числом трудных детей.

Вообще мне представляется педагогически оскорбительным утверждение, что вальдорфская школа не может обеспечить уровень знаний, определенный государственным стандартом. Здесь же важно отметить, что сейчас общественное сознание в России все более скептически относится к либеральным идеям. Действительно. люди говорят, мы попробовали ввести свободу в торговле — и получили дикий рынок, с массой некачественных товаров, что, скажем, в торговле продуктами стало приводить просто к отравлениям; мы ввели некоторую свободу в финансово-предпринимательской сфере (ценные бумаги и акции, страховые компании и т.п.) — и получили массу полукриминальных акционерных обществ, которые собирают деньги у населения, а потом просто исчезают, мы дали свободу создания негосударственных школ — и получили множество несерьезных, дилетантских школ, где детей ничему не учат, где занятия проходят в непригодных помещениях, а бухгалтером назначают какую-нибудь маму, которая в жизни не составляла баланс. Все эти социальные установки, вместе с тяжелой общей финансовой ситуацией, сейчас приводят к тенденции угасания свободных школ, к скептицизму в отношении «педагогических экспериментов, в медленном ужесточении условий для уже действующих негосударственных школ.

К сказанному присоединяется еще один, новый для западноевропейского вальдорфского движения и очень серьезный фактор — Православная церковь. Каково будет отношение церкви к вальдорфским школам (и наоборот)? При этом нужно учесть, что вопрос этот — не только идейный (или, не дай Бог, идеологический), но и вполне конкретный. Среди наших родителей довольно много православных людей. — и мы должны честно, последовательно и ясно им показывать, что мы не являемся некоей «новой сектой», не ведем антропософской индоктринизации детей и вообще не делаем ничего богопротивного и антихристианского.

Вальдорфские школы являются неконфессиональными, однако во всей системе образования присутствует значительный элемент христианства — как основы современной культуры, морали и собственно человечности. Например, с первого класса все дети участвуют в

школьных праздниках, многие из которых прямо определяются христианским календарем (важнейшие — Рождество и Пасха). Дети с учителями делают соответствующие сценические постановки, разучивают песни, украшают классы и т.п. Во втором классе одна из сквозных тем — христианские святые (конкретные личности, разумеется, зависят от страны; у нас, например, это Сергей Радонежский, Кирилл и Мефодий и другие русские святые). В третьем классе изучается Ветхий Завет, в четвертом — краеведение, которое, естественно, включает существенный историко-религиозный компонент. И так далее. Короче говоря, школа, являясь неконфессиональной, не ставит своей целью обязательно привести учащихся в лоно конкретной конфессии (православной, лютеранской, католической), но рассматривает христианство и Библию как один из важнейших факторов воспитания общечеловеческой культуры и морали. При этом школа, разумеется, равно открыта для детей из православных, атеистических, мусульманских и других семей.

Для нас абсолютно нетерпима любая сектантская установка в отношении детей и любая их индоктринация.

В отношении национального вопроса надо сказать, что вальдорфские школы существуют в Западной Европе и США, в ЮАР и Японии, в Израиле и Индии — и нигде не может быть и речи о каком-либо ограничении по национальному признаку, о подчеркивании какого-либо расового или национального неравенства. Наоборот, вальдорфские школы — например, в ЮАР — оказались первыми школами в стране, где было введено совместное обучение черных и белых детей. В вальдорфских школах Бразилии учатся вместе дети южноамериканских индейцев и дети выходцев из Западной Европы. То же можно увидеть в вальдорфских школах США и Австралии.

Отдельные же элементы той практики религиозного воспитания детей, которая сложилась в Западной Европе и о которой пишет Карлгрен в своей книге, должны быть, очевидно, в наших условиях существенно переосмыслены.

И вообще, главное здесь — удерживать в сознании реальную сферу деятельности и ответственности наших вальдорфских школ. Ведь это — школы, а не теологические или религиоведческие институты «нового типа»; наши задачи — педагогические, но не богословские и не духовно-политические. Сам Штейнер активно подчеркивал: «вальдорфская школа должна быть не школой мировоззрения, но школой метода».

Одна из важнейших особенностей современного российского менталитета — это обостренная чувствительность к любым признакам идеологического сознания. Понятно, что это вызвано идиосинкразией к господствовавшей у нас в течение десятилетий идеологической организации жизни в целом. Для среднего российского интеллигентного человека нет хуже слов, чем: «А, так это опять идеология! Тогда все ясно...» Именно в этом аспекте чрезвычайно важно осознавать, в каких смысловых и терминологических формах воспринимаются и культивируются основные содержательные пласты вальдорфской педагогики. Понимают ли вальдорфские учителя России богатый комплекс жизненных процессов в развивающемся организме ребенка, владеют ли они современными научными данными возрастной физиологии — или же просто говорят об «эфирном теле»? Владеют ли учителя данными возрастной динамики психологического развития, могут ли интерпретировать концепты современной психологии, оперировать содержанием работ Юнга, Пиаже, Выготского, Рубинштейна, Эриксона, Олпорта etc., etc. — или постоянно лишь употребляют слабо дифференцированное понятие «астрального тела»? И так далее. Иными словами, способны ли вальдорфское движение в России, удерживая и углубляя собственные духовно-научные принципы, строить содержательную коммуникацию с современным научным сообществом?

Все поставленные выше вопросы мне показалось необходимым обозначить, когда готовилось второе издание русского перевода книги Карлгрена. Оставить прежнее предисловие оказалось просто невозможным.

Нынче время в России чрезвычайно уплотнено. Много меняется во внешней жизни, многое меняется и внутри. Уходит в прошлое «пионерская фаза» первых шагов вальдорфского российского движения. Многие заметно трезвеют. Трудно даже представить, какие слова нужно будет предпослать третьему изданию «Воспитания к свободе», если таковое появится в будущем. Это же предисловие хотелось бы закончить следующей цитатой из Рудольфа Штейнера (т. наз. «Дорнахский пасхальный курс», 1923 г, 7-я лекция):

«Действующий в реальных условиях человек должен действовать благоразумно. Конечно, фанатик поступает по-другому».

А.А. Пинский.

Из предисловия к немецкому изданию 1990 г.

Революционные потрясения в конце первой мировой войны знаменовали собой переход от абсолютной монархии к первой демократии на немецкой земле. И естественно, начались дискуссии, поиски нового в области политики образования. Не без влияния таких дискуссий в 1919 году по свободной инициативе Эмиля Мальта (1876-1936) и под педагогическим руководством Рудольфа Штейнера была открыта школа - так называемая вальдорфская школа. Она в социальной форме реализовала идею самоуправления и те демократические требования, которые постоянно предъявляли школе еще В. Ф. Гумбольдт, а затем Ф. Шлейермахер, и наконец, Ф. В. Тейкнер, Л. Ф. Штейн, Ф. В. Доркфельд, Е. Зак, П. Наторп и многие другие. Причем социальная проблема решалась в ней с большим чувством ответственности, благодаря самоуправлению, в котором участвовали все, кто работал в школе. Но самое важное - по своему содержанию школа ориентировалась на ребенка и на его интересы. Педагогика Р. Штейнера дает возможность создать такую школу, «близкую к человеку», которая оказывала бы исцеляющее воздействие на подрастающее поколение и на общество в целом. Оба эти фактора, самоуправление и ориентация на ребенка, позволяют считать, что вальдорфская школа будет иметь значение и в обозримом будущем.

В предисловии к первому изданию настоящей книги Эрнст Вейсерт (1905-1986), бессменный председатель Союза Свободных вальдорфских школ, сформулировал цели такой школы следующим образом: «Ученики должны, если это возможно, начиная с детского сада и до восемнадцатилетнего возраста прожить свое детство и свою юность при совместном обучении мальчиков и девочек в едином жизненном пространстве, независимо от их социальных и финансовых условий. Это - школа настоящего и ближайшего будущего, она не должна опираться на традиционные школьные формы, а должна исходить из требований современной

жизни. В своем преподавании в процессе обучения и воспитания учителя соединяют практические, ремесленные элементы с элементами искусства. На еженедельных конференциях их деятельность сопровождается исследовательской работой; эти конференции способствуют развитию учителей. Такая школа отклоняет принудительную успеваемость и экзамены, но осуществляет индивидуальный подход. При обучении равную роль играют познавательные (когнитивные) аспекты, а также деятельные творческие переживания и практический опыт. Такие школы становятся местом, где учатся практическому социальному поведению. От таких институтов исходит исцеляющее воздействие на весь XX век».

На немецкой земле вальдорфские школы существовали около 20 лет до 1938 или 1941 гг. (Дрезден). Наступал тоталитаризм, и школы закрывались. В других странах, к счастью, они продолжали свою работу. И только после 1945 года постепенно начали работу 25 школ в Германии. (В Дрездене в 1949 г. школа снова была открыта).

К пятидесятилетию юбилею вальдорфской школы в 1969 г. два шведских вальдорфских учителя, учитель старших классов Франс Карлгрен и искусствовед-преподаватель Арне Клингборг, сделали подарок всем учителям. Они написали предлагаемую читателю книгу, в работе над ней приняли участие и другие их коллеги. В этой книге содержится описание необходимых педагогических основ, она богато проиллюстрирована удачными работами школьников.

В мире в настоящее время работает около пяти сот школ и намного больше детских садов, а также несколько сотен лечебно-педагогических учреждений - все по педагогике Штейнера. Последние события в странах восточной части Средней Европы, а также Восточной Европы, помогут пробудиться педагогической инициативе, и такие школы вскоре смогут появиться и там.

Стефан Лебер

Союз Свободных вальдорфских школ



Рудольф Штейнер и его педагогика

Некоторые биографические данные

Рудольф Штейнер родился в 1861 г., в приграничном местечке между Австрией и Венгрией. Отец его был австрийским подданным, простым служащим на железной дороге. Окончив реальное училище, Штейнер поступил в Венскую высшую техническую школу, где изучал математику и естественные науки. Кроме того, он посещал в университете лекции по философии, литературе, а также психологии и медицине. В это же время он увлекается экспериментальным естествознанием, знакомится с естественнонаучными методами, разработанными Гете. При подготовке к изданию обширного собрания сочинений «Немецкая национальная литература» Йозеф Кюршнер поручил двадцатидолетнему Штейнеру взять на себя редактирование и комментарии естественнонаучных трудов Гете. В 1889 г. он был приглашен в архив Гете - Шиллера для подготовки к публикации естественнонаучных работ Гете в Веймарском издании. Изучение трудов Гете и его философско-методических изысканий помогло Штейнеру преодолеть пропасть между современным мышлением и духовным познанием. Блестящим результатом, иллюстрирующим это, явилась написанная в 1886 г. работа: «Основы теории познания Гете: его мировоззрение в сравнении с мировоззрением Шиллера». В 1891 г. была опубликована его обширная докторская диссертация «Истина и наука», посвященная теории познания. В 1894 г. вышло главное философское произведение Штейнера «Философия свободы». По окончании работы над изданием трудов Гете, Штейнер переехал в Бер-

лин, где стал редактором «Литературного журнала».

Однако что бы ни делал Штейнер, учась, занимаясь исследовательской работой, он так или иначе обращался к педагогической деятельности. С четырнадцати лет он сам платил за учебу в реальном училище, а позднее и за обучение в Высшем учебном заведении, давая частные уроки по самым различным предметам. По окончании учебы он стал домашним учителем мальчика, больного гидроцефалией. Врачи считали, что этот мальчик не способен к обучению. Используя специальные педагогические приемы, особый распорядок дня, усиленные занятия, Штейнер сумел добиться коренного улучшения настолько, что через два года мальчик смог учиться в обычной школе вместе со своими сверстниками. Позднее он окончил университет и стал врачом.

С 1899 по 1904 год Штейнер работал учителем в «Школе для рабочих», основанной Вильгельмом Либкнехтом — старшим. Впоследствии его ученики вдохновенно описывали педагогические занятия Штейнера со взрослыми.

С семилетнего возраста у Штейнера начинает складываться особый внутренний опыт, который позже изменит его дальнейшую жизнь. Он переживает сферу сверхчувственного как несомненную реальность. Отец его был вольнодумцем, никто из людей, окружающих мальчика, не имел ни малейшего представления о сверхчувственных возможностях человека, относя это к обычному суеверию. Поэтому маленькому Штейнеру приходилось скрывать свои особенности. Рудольф Штейнер по природе своей был очень общителен, и с годами вокруг него собиралось много друзей, но

он никогда не говорил с ними об этой стороне своей внутренней жизни. Занимаясь многосторонней общественной деятельностью, он находил время для систематического духовного ученичества; впоследствии он изложил все это в своих основополагающих трудах, прежде всего в книге «Как достигнуть познания высших миров» и во многих докладах. К концу 19 века он так развил свои способности к наблюдению сверхчувственного и, контролируя себя, добился такой точности, что посчитал себя вправе предложить это как точное исследование, как науку. Он принял нелегкое решение поведать о своих представлениях и выводах — если представится такая возможность — людям, которые стремятся к таким знаниям.

Антропософская деятельность

Осенью 1900 г. Штейнер начал выступать с докладами в узком кругу. Он осторожно включал в эти доклады нечто из своего сверхчувственного опыта. 8 октября 1902 г. он выступил в Берлине в «Обществе Джордано Бруно», научном обществе, членом которого он был. Штейнер открыто заявил, что задачей своей жизни считает поиск новых методов исследования души на научной основе. Через неделю заместитель председателя общества организовал дискуссию на эту тему. Он прореферировал доклад Штейнера и выразил сожаление, что в этой дискуссии принимали участие всего 250—300, а не «2000—3000 человек, живущих в Германии духовно—общественной жизнью». К тому моменту, когда Штейнер сделал этот решающий для его жизни шаг, имя его было уже известно в ведущих научных кругах Германии. Он состоял в переписке с такими известными представителями культурной жизни, как Эдуард

фон Гартман и Эрнст Геккель. Штейнер не питал никаких иллюзий относительно того, как предлагаемые им взгляды будут приняты в мире академических исследователей, к которому до сих пор принадлежал он сам. Академисты считали само собой разумеющимся, что они одни вправе решать, что является наукой, а что нет.

Опасения его оправдались. К Штейнеру отнеслись лишь как к «теософу», и официальные круги деятелей культуры многие годы обходили его молчанием. К тому же его лекционная деятельность в октябре 1902 года формально началась в рамках Теософского Общества, так как там нашлись люди, интересующиеся духовными знаниями. Однако Штейнер выступал, исходя из результатов собственных исследований.

Существенные разногласия привели к тому, что в 1913 году Штейнер вышел из Теософского Общества. Уже с 1902 года Штейнер порой обозначал свой способ исследования тем именем, к которому позже должен был последовательно обратиться. Поскольку это исследование ведет к осознанию истинной сущности человека, он назвал его «антропософией» (от греческого «anthropos» — человек и «sophia» — мудрость). Это название в дальнейшем используется им постоянно. Штейнер делал доклады о результатах своих исследований сначала в узких кругах заинтересованных людей, затем среди представителей антропософского общества, а потом все чаще среди представителей общественности. Наряду с этим, были опубликованы его наиболее важнейшие популярные труды: «Христианство как мистический факт и мистерии древности» (1902) (*Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums*), «Теософия, введение в сверхчувственное познание мира и значение человека» (1904) (*Theosophie,*

Einführung in übersinnliche Welt-
erkenntnis und Menschenbestimmung)
«Как достигнуть познания высших ми-
ров» (в том же году) (Wie erlangt man
Erkenntnisse der höheren Welten?), а
также «Очерк тайноведения» (1909)
(Die Geheimwissenschaft im Umriss).

В эти годы увеличивается число спод-
вижников и учеников. У них возникали
новые вопросы и мысли, а это побужда-
ло Штейнера проявлять инициативу и
вносить антропософские идеи во все но-
вые и новые сферы деятельности. Он на-
писал и поставил четыре драмы-мистер-
ии, создал новое искусство движения,
выражающее с помощью жестов раз-
личные качества звуков речи и музы-
кальных тонов — эвритмию. Штейнер
построил по собственному проекту, в
Дорнахе под Базелем, здание с двойным
куполом и назвал его «Гетеанум». Это
здание стало центром духовно-науч-
ной работы, родным домом для различ-
ных видов искусства. Он сам руководил
строительством и лично участвовал в
художественном оформлении здания.
Так, он сам расписал потолок малого
купола. По его указанию крупные дета-
ли мощного, со смелыми формами дере-
вянного здания были снабжены резь-
бой, в работе над которой принимали
участие представители семнадцати на-
родов — и это в разгар мировой войны.

В эти годы антропософское движение
еще не соприкасалось с социальной и
педагогической проблематикой. Хотя
Рудольф Штейнер и пытался поднимать
эти вопросы в отдельных своих статьях
и докладах, время для этого еще не при-
шло. Однако своим докладом «Воспита-
ние ребенка с точки зрения науки о ду-
хе», с которым выступал в 1907 году в
различных местах Германии, он заро-
нил семя, которое впоследствии выросло
в вальдорфскую педагогику. Вопреки
своему обыкновению, Штейнер про-
смотрел стенограмму своего доклада и

опубликовал его как книгу. В заключе-
нии он подчеркнул, что духовные им-
пульсы должны обретать практические
очертания. «Иначе антропософия так и
будет считаться своего рода религиоз-
ным сектантством отдельных странных
мечтателей. Если же она будет выпол-
нять позитивную полезную духовную
работу, то в дальнейшем духовно-науч-
ному движению нельзя будет отказать в
сочувствии и признании».

В ходе ужасных потрясений, последо-
вавших за катастрофой первой мировой
войны, возникли новые общественные
потребности и появилась возможность
сделать науку о духе доступной широ-
ким кругам.

Социальный вопрос

Весной 1919 г. Германия оказалась под
угрозой гражданской войны. Пушки на
фронтах войны умолкли, но блокада
странами Антанты продолжалась. Эко-
номика разваливалась, наступала без-
работица, надвигались демонстрации,
волнения. Многие люди, вовлеченные в
политику, примкнули в культурной
жизни к экстремистским силам. А рас-
судительные люди из всех кругов нахо-
дились в полной растерянности. Кайзе-
ровское государство пало, а где найти
цель, которая поможет преодолеть
классовые противоречия? Много голо-
сов звучало о будущем Германии и Ми-
ра. И тогда Рудольф Штейнер решился
открыто выступить со своей концеп-
цией социального преобразования, по-
двинутый на это государственными чи-
новниками, предпринимателями и уче-
ными антропософской ориентации. Тем
самым он вышел из той изоляции, в ко-
торой до тех пор находилась его дея-
тельность. В марте прозвучал его при-
зыв «К немецкому народу и культурно-
му миру», подписанный выдающимися

деятелями культуры. В апреле вышла в свет его книга «Сущность социального вопроса». Он выступал с речами и докладами перед предпринимателями в маленьких конференц—залах, перед огромными толпами рабочих в цехах, а также в прокуренных пивных.

И хотя отдельные примеры, которые он приводил в своих речах и статьях, были обусловлены реалиями того времени, многие из них и сейчас не менее актуальны, чем тогда. Попробуем проследить в последовательном изложении его основные мысли.

Поскольку современная педагогическая наука начала заниматься социологическим обоснованием облика школы, не мешает показать, как связано искусство воспитания Рудольфа Штейнера с его социальными замыслами. Пример педагогики будущего, которую он пытался реализовать в первой вальдорфской школе, нацелен на будущее общество, как оно виделось здоровым в то время. По мнению Штейнера, нельзя понять роль воспитания и образования в развитии человечества, если не рассматривать их во всеобъемлющих социальных связях

Концепция «трехчленного» общества

Рудольф Штейнер считал, что идея «социальной трехчленности» не является ни партийной программой, ни абстрактным требованием. Те воззрения, которые он выработал, являются производными реальных отношений и сущности человека.

В существовании общества и отдельного человека можно выделить три сферы жизни, в которых фокусируются специфические закономерности, свойственные данному обществу и человеку: духовно—культурная, экономическая и политико—правовая. Примерно с XV

века, когда в Западной Европе начали складываться современные государства, мы привыкали к тому, что эти три сферы в значительной степени управляются из центра. «Единое государство» кажется нам само собой разумеющейся социальной формой жизни. В этом государстве царь, а в более позднее время круг ответственных политиков, отвечает не только за внешнюю политику и соблюдение законов, но и за духовную жизнь и экономическую деятельность, а в некоторых странах государство вникает и в самые мелкие детали. В результате такой централизации возникают проблемы и разного рода опасности не только в тоталитарных государствах, но и в государствах, считающихся демократическими. Рудольф Штейнер рассматривал суть социальной «трехчленности» в том, что в областях экономической и правовой деятельности, а также в духовной жизни мы имеем три общественные функции, которые должны управляться параллельно и независимо друг от друга. В отличие от многих его современников, он был убежден в том, что ситуация, в которой находится современное человечество, требует подобной децентрализации.

Свобода, равенство, братство

Человеческие фундаментальные стремления, которые, по мнению Штейнера, можно удовлетворить только с помощью трехчленного общественного устройства, можно представить себе кратко, в виде формулы. Не случайно, слова «свобода, равенство, братство» вызывали энтузиазм у многих людей не только во времена французской революции, но и значительно позже. При более близком рассмотрении эти идеалы соответствуют глубоким инстинктивным стремлениям, которые мы более или ме-

нее осознанно носим в себе. Но каждый из этих идеалов осуществим в одной определенной и ограниченной области общественной жизни. Приведем наглядный пример: перед законом мы все можем и должны быть равны, но законодательно предписанный уравнилельный подход к нашим духовным и материальным потребностям приводит к губительному нивелированию — этому учат нас многие ситуации из древней и новой истории. Рудольф Штейнер стремился прояснить понятия, последовательно соотнеся эти три идеала с определенными функциями в человеческом общежитии. В основе его работы о социальной трехчленности лежали цели, которые можно выразить в следующей формулировке: духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в правовом аспекте и социальное братство в экономической деятельности.

Приведем несколько примеров из «сумы практических идей», осуществление которых, по словам Штейнера, можно «начать с любой точки жизни».

О культурной жизни

Свобода — основное условие для творческой духовной жизни. Однако мы живем в эпоху, когда всеобъемлющее государственное планирование промышленности, зачастую действительно необходимое, все глубже вторгается в структуру образования и научных исследований, а тем самым и во всю культурную жизнь. Школы, университеты и научно-исследовательские лаборатории начинают все в большей и большей степени рассматриваться как факторы международной экономико-политической конкурентной борьбы: учебные планы, структура преподавания, цели экзамен-

нов, программы и методы исследований все последовательней служат потребностям промышленности, государства и даже военной машины. Неоспорим тот факт, что даже в государствах, называемых «свободными», свобода культурной жизни ограничена.

А ведь воспитание и обучение играют решающую роль. Будущее рода человеческого заключается в детях. Все новое в мире, все творческое в конце концов выражается индивидуальными достижениями, проявляясь прогрессом для общества. Но шансы индивидуума развить свои внутренние задатки зависят от заботы воспитателей и учителей. Важнейшая задача воспитателя — раскрыть индивидуальные дарования и сделать их социально плодотворными, а не готовить подрастающее поколение к прямолинейному продолжению уже проложенных путей в технике и экономике.

По мнению Штейнера, человек должен воспитываться в свободе от требований государственной власти и хозяйственной деятельности до тех пор, пока он сам не сможет активно работать в этих областях жизни общества как гражданин. Если требования современного индустриального государства в слишком большей степени влияют на темп занятий и на экзаменационные требования в процессе обучения, неизбежным следствием этого являются волнения среди молодежи и студентов.

Создавая свободные школы и свободные университеты, Рудольф Штейнер считал важнейшим аспектом этой деятельности реализацию права подрастающего поколения на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыться их задаткам и преобразовать затем будущее общества. Такие учебные заведения могут существовать за счет пожертвований, благотворительных фондов, а также за счет установленных за-

коном взносов промышленных предприятий. Учителя школ и преподаватели университетов образуют корпорации, которые — естественно, при взаимодействии с учениками и родителями — готовят себе смену и обсуждают все вопросы по методике обучения, учебные планы и всю форму работы.

Подобный вид независимости может существовать и в науке. Злоупотребляя властью, государство и промышленность (особенно великих держав с их военной машиной), вмешиваются во все, вплоть до мелочей. Влиятельные круги политиков и промышленников, с помощью имеющихся в их распоряжении финансов, держат в своих руках исследователей, исследовательские программы и даже результаты исследований, используя их для своих целей. Этому можно радикальным образом помешать, если всю науку, как и образование, сделать независимыми. Само собой разумеется, что и при такой форме финансирования — если даже поступающие пожертвования и взносы не предусматривают каких-либо условий — исследователь в своей практической работе все равно известным образом зависит от окружающего его мира. Но понятно также и то, что в этом случае окончательное решение в выборе проектов и методов исследований смогут принимать объединения самих исследователей.

Постепенно независимость приведет к тому, что институты образования и науки почувствуют себя свободными, государственные границы раздвинутся и ученые всего мира смогут общаться и сотрудничать между собой.

Подобные возможности финансирования, самоуправления и международного сотрудничества должны быть представлены всем корпорациям независимых духовных объединений (например,

религиозным общинам или средствам массовой информации).

Отсюда видно, какую функцию может выполнять в современном обществе духовная жизнь. Механизму сегодняшней жизни необходимы такие институты, которые взяли бы на себя задачу во всех необходимых случаях жизни представлять и защищать сферу «чисто человеческого», без диктующего учета экономических или политических интересов. Эта задача не сможет быть выполнена без полной свободы, гарантируемой законом.

Государство и право

Если отдельная личность для защиты индивидуальных потребностей нуждается в институтах свободной духовной жизни, то для защиты прав, равных для всех людей, нужны органы государственной власти. Трехчленная структура общества ставит перед инстанциями правовой и политической жизни, сформировавшимися в результате свободных демократических выборов, большие и частично новые задачи. Например, чтобы пожертвования и взносы, поступающие от отдельных лиц и промышленных предприятий, использовались бы для поощрения образования, исследований и т. п. и не были бы связаны с факторами, которые могли бы угрожать свободе духовной жизни. При этом следует учесть, что независимость экономики — о чем еще пойдет речь — воспрепятствует консервации или все большему усилению мощных структур власти, которая (прежде всего в развитых странах) находится в руках ведущих промышленных кругов.

Тот, кто считает эти задачи неразрешимыми, имеет, по-видимому, в виду те страны, где традиции мышления, законодательство и исполнительная власть

господствуют над культурной жизнью, над парламентом и правительством или, по меньшей мере, серьезно влияют на них. Если люди убедятся в необходимости «трехзвенного членения» всего общественного организма, то они несомненно смогут принять такие законы, — до настоящего времени это нигде последовательно не проведено, — которые помогли бы осуществить эффективную дифференциацию государственных, хозяйственных и духовно-культурных функций. По мнению Штейнера, к областям, где решения демократически избранных государственных органов, а не хозяйственников, защищающих свои интересы, являются последней инстанцией, должны быть отнесены, например, нормы, которые регулировали бы выполнение работ (договоров), социальное обеспечение и формирование доходов. То, что государство принципиально будет воздерживаться от непосредственного вмешательства в культурную жизнь и предпринимательство, отнюдь не повлечет за собой ослабления правовых функций, которые оно непременно должно выполнять. Напротив. В рамках государственности, которая переплетается со всеми сферами общественной жизни отнюдь не за счет общественных интересов, особенно удобно осуществлять объективные внепартийные направления и мероприятия. Государство сумеет преодолеть социальные противоречия и недостатки, не используя никаких других средств, кроме тех, которые входят в его компетенцию как правового органа.

Экономика

Удовлетворение материальных потребностей жителя промышленно развитых районов в полной мере зависит от производительности труда его сограждан.

Как бы ни был он убежден в том, что работает ради того, чтобы заработать деньги, при современном порядке хозяйствования плоды его труда, в конечном итоге, служат и другим потребителями. Образ жизни, предусматривающий самообеспечение, в таком случае преодолен. И здесь, исходя из современного производственного процесса, можно говорить о своего рода «братстве», не вкладывая в это слово какого-либо морального значения.

Поскольку мы всегда хотим купить товар там, где он дешевле и лучше, экономика имеет тенденцию создавать такую сеть, которая в эпоху современных средств связи оплетает весь мир. Эта тенденция в настоящее время тормозится при помощи пошлин, эмбарго на ввоз, банковских чеков и т. п. Если же дать возможность экономике развиваться свободно, то надо было бы создать ассоциации предпринимателей, независимых от государственных групп. Эти ассоциации сами или через посредников занимались бы вопросами производства, распределения и потребления товаров, изучали бы спрос и возможности его удовлетворения. Ассоциации смогли бы решать по обстоятельствам, носить ли им более локальный характер, или распространяться по всему миру. Главное только то, что должны развиваться собственно экономические предпосылки; политика сюда вмешиваться на должна. На этом пути раскрываются возможности создания совершенно новых форм хозяйственных связей между жителями индустриально развитых и развивающихся стран. Объединятся ли отдельные ассоциации в более крупные организационные структуры или нет, они все равно будут сотрудничать между собой в самостоятельной отрасли которая в свою очередь явится членом «трехчленного» общества. Эта отрасль охватывает про-

изводство и распределение товаров всех видов, которые служат для удовлетворения различных жизненных потребностей. Такая система неосуществима в странах, где средства производства находятся в руках государства, или где государство руководит предпринимательской деятельностью. В то же время необходимы мероприятия со стороны государства для устранения проблем, связанных с частной собственностью промышленных предприятий. Здесь Рудольф Штейнер предлагает решение вопроса, связанного с частной собственностью, которое в известном смысле представляет собой нечто среднее между коммунизмом и капитализмом. Если вы хотите избежать засилия бюрократии и стимулировать инициативу отдельных личностей, надо дать возможность деловым людям в годы их наиболее активной деятельности свободно владеть капиталом и средствами производства, когда же они уйдут со своих постов, право пользования этими, созданными или руководимыми ими предприятиями будет передано другим лицам или группам лиц, которые способны продолжить деятельность — добро на это должен дать компетентный орган свободной духовной жизни. Созданное в таком ключе законодательство не позволит передавать по наследству большое состояние в руки некомпетентных лиц.

Не утопична ли идея трехчленности?

Структура децентрализованного обустройства общества, в котором каждый человек будет участвовать одновременно в трех независимых друг от друга сферах жизни с их различными институтами, несомненно потребует глубоких преобразований в социальной сфере сосуществования людей. Если бы руководители государств и ведомств без

промедления решились на то, чтобы их внешнеполитические и милитаристские устремления контролировались институтами культуры и экономики, имеющими международную ориентацию, это способствовало бы радикальным изменениям. Очевидно при этом, что государственные органы должны иметь в своем распоряжении все вспомогательные средства для того, чтобы в пределах своей компетенции иметь возможность заботиться о социальной справедливости. Правовые функции государства были бы важнее каких-либо других, но сверх этого у государства не было бы никаких других полномочий. Сферы государственной власти были бы конкретно ограничены.

Но не утопична ли вера в то, что ответственные политики будут радеть за претворение в жизнь такого порядка вещей?

Посмотрим теперь на положение дел в мире. Целый ряд современных промышленно развитых объединенных государств владеют военной машиной чудовищной силы. Еще никто не знает, когда эти разрушительные силы будут демонтированы. Взаимные угрозы государств и их объединений базируются на сложнейшем переплетении политической, духовной и экономической власти, которая в тоталитарных государствах всегда, а в демократических, по меньшей мере во время войн или беспорядков, сосредоточивается в руках небольшого числа государственных функционеров. В этом видится главная причина того, что большая часть человечества постоянно стоит перед угрозой войны. Почти повсеместно усиливающаяся централизация и связанное с этим создание многочисленных сфер влияния вызывают у политиков и у военного командования почти непреодолимую страсть — прежде всего в экономически слаборазвитых и социально нестабиль-

ных странах — захватить власть силой (в странах с тоталитарным характером ее можно взять одним ударом).

Этих опасностей можно избежать, если отделить от непосредственной власти государства функции духовной жизни (воспитание, образование, науку, формирование общественного мнения) и экономики (промышленность, сельское хозяйство, банковское дело). Но, к сожалению, наиболее распространенной утопией нашего времени является как раз заблуждение, что добиться мира и спокойствия, к чему стремится все человечество, можно будет без далеко идущей децентрализации.

До тех пор пока действует чрезвычайно сильное, подчас диктаторски формируемое интернациональное общественное мнение, будто социальный прогресс и стабильность нуждаются в сильном централизующем начале, для осуществления децентрализации потребуется многосторонняя информация, много времени и много страданий.

В 1919 году Рудольф Штейнер надеялся, что необходимые общественные мероприятия, предусматривающие мирный демократический путь развития, будут осуществляться государственными деятелями, которые осознали бы свою ответственность. Но его надежды не сбылись. И тогда он предсказал, что человечество пойдет по пути тоталитаризма, революций и войн до тех пор, пока не будут выполнены требования социального порядка, отвечающего духу времени.

Анализ условий, благоприятных для трехчленной структуры, данный Штейнером, был вполне разумен. Штейнер, однако не забывал повторять, что отдельные мероприятия в конкретной ситуации могут быть совсем не такими, какими он планировал их прежде. В отличие от многих реформаторов и революционных мыслителей, он сознавал,

что предлагаемая им форма жизни не приведет к возникновению социального рая. Он не питал иллюзий по поводу моральных качеств политиков и предпринимателей или человечества в целом. Но цель, к которой он стремился, не была утопией, он видел ее как систему общества, основанную на познании человека в его социальных и антисоциальных импульсах и развивающую те социальные способности, которые берут верх над человеческими слабостями и себялюбием, если их развивать в здоровой, современной форме совместной жизни людей. Тот, кто хочет до конца понять педагогику Рудольфа Штейнера, не может пренебрегать идеей трехчленности. Ведь основополагающими целями его искусства воспитания являются попытки разбудить и развить именно такие социальные способности человека еще в детстве и юношестве.

Первая вальдорфская школа как результат движения за трехчленность

Кампания по реализации идей трехчленности, которая начала проводиться под руководством Рудольфа Штейнера после первой мировой войны, нашла широкий отклик среди рабочих, но встретила решительное сопротивление со стороны партийных политиков-функционалов рабочих организаций. Из всех начинаний, связанных с движением за трехчленность, удалось реализовать лишь одно, которое доказало свою жизнестойкость. Это была первая вальдорфская школа.

Начало было положено 23 апреля 1919 года в «табачном зале» сигаретной фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте. Рабочие сидели на скамьях и стульях, на мешках с табаком у задней стены зала. Руководитель предприятия, коммерческий советник Эмиль Мольт пред-

ставил Штейнера как философа-социалиста. Что мог знать этот человек, который приехал из нейтральной сытой Швейцарии, о нуждах простых людей, живших тогда в нищей и голодной послевоенной Германии? Аудитория вела себя очень сдержанно, пока Штейнер не заговорил о вопросах воспитания. Герберт Хан в своей книге «Рудольф Штейнер, каким я его видел и знал» пишет: «Он говорил, что ежегодно тысячи и тысячи людей в том возрасте, когда они особенно нуждаются в развитии и накоплении духовных и душевных сил, по экономическим причинам вынуждены работать. Он начал говорить о том, чего еще не было, но что было уже требованием времени: о двенадцатилетней единой школе, которая охватывала бы народную (начальную) среднюю школу, и была бы доступна любому человеку, независимо от того, к какому социальному слою этот человек принадлежит. Тогда Рудольф Штейнер завоевал сердца всех своих слушателей».

Герберт Хан описывает этот момент как истинный час рождения вальдорфской школы. Желание рабочих иметь такую школу создало предпосылки для ее появления. На следующий день некоторые из них приходили и спрашивали, не могут ли их дети посещать школу, о которой говорил Штейнер.

Эмиль Мольт уже давно думал о такой школе; теперь он мог осуществить свою мечту. Первое, что он сделал, попросил Рудольфа Штейнера взять на себя педагогическое руководство школой. Решили начать занятия в сентябре. Мольт купил здание ресторана, расположенное на холме над Штуттгартской долиной, и соответствующим образом переоборудовал его.

Уже через два дня после доклада в табачном зале состоялся обстоятельный разговор между Штейнером, Мольтом и двумя будущими учителями школы.

Это было поздно вечером. Штейнер закончил свой, как всегда очень интенсивный, рабочий день и пришел на встречу сразу после выступления перед рабочими заводов Даймлера. «Рудольф Штейнер быстро справился со следами неимоверной усталости. Он говорил все более стремительно, все более бодро» (Г. Хан «Мы знали Рудольфа Штейнера»). Он дал ряд советов для подготовительного этапа и довольно подробно остановился на вопросах организации уроков и учебных планов создаваемой школы.

Курс народной педагогики

Впервые Рудольф Штейнер наиболее подробно изложил собственную концепцию воспитания в «Курсе народной педагогики»; это три доклада, сделанные им в мае-июне 1919 года. Данная школьная программа, предназначавшаяся для всех слоев общества, не имела ничего общего с социальными амбициями и конфессиональными интересами, которые вообще присущи «частной школе». Программа учитывала запросы всех людей, независимо от их мировоззрения и положения в обществе. Основные мысли «курса народной педагогики» выражают социальные замыслы вальдорфской школы и оказываются вдвойне актуальными теперь, когда начинает разрушаться форма школы буржуазного типа. Цитируем некоторые положения курса.

Школа будущего должна строиться на глубоком знании человека. «Если исходить из этой предпосылки, то нельзя предложить ничего другого, чем единую школу для всех людей. Само собой разумеется, опираясь на те законы, которые действуют в период развития человека в возрасте примерно от семи до четырнадцати-пятнадцати лет, и кото-

рые в этот период для всех людей одинаковы». В более позднем возрасте преподавание может стать дифференцированным. «Но прежде всего... стержень образования должен быть одинаков для представителей разных классов... Нужно дать возможность людям получить одинаковое образование независимо от того, каким они будут заниматься трудом, умственным или физическим. Чтобы научиться ответственно использовать и оценивать свои силы, человек должен учиться в такой дифференцированной школе до двадцати лет».

«Если в будущем в учебных заведениях будут сидеть вместе ученик столяра или токаря и тот, кто, вероятно, сам станет учителем, то окажется, что эта школа, хоть и специализированная, но одновременно и общая».

В своем докладе (январь 1922 г.) для учителей о том, как организовать профессиональное обучение в мастерских в рамках школы (для учеников, желающих получить практическую профессию), Штейнер остановился подробнее на этом предложении. В общем образовании для всех категорий учащихся должны быть предусмотрены следующие элементы: «Каждый человек такого возраста должен получить представление о том, что происходит в сельском хозяйстве, в торговле, в промышленности, в мастерской. Все эти отрасли следует преподавать как отдельные дисциплины, это гораздо важнее, чем те предметы, которые в настоящее время преподают в школах». Должны присутствовать также общеобразовательные дисциплины, такие, как история, география, естественные науки, «но они должны быть направлены на человека, чтобы ученик изучал человека как представителя всего мироздания».

Цель такой школы одна: формирование человека. Первое условие для достижения этой цели — коренная реформа об-

разования учителей. Сегодня на экзаменах проверяют предметные знания, а ведь знания, если человек достаточно образован, можно получить, заглянув в соответствующий словарь или справочник. При экзамене на учителя это можно опустить. Вместо такого экзамена следует проверять, сможет ли человек в процессе воспитания и преподавания успешно контактировать с детьми, обладает ли он таким складом ума, чтобы проникнуть в душу и во всю сущность формирующегося человека.

Подготовка к созданию школы

Условием независимости в свободной духовной жизни Рудольф Штейнер считал право школы самой подбирать себе учителей. Хотя в своих взаимоотношениях с южно-немецкими властями народного образования и в ходе своей дальнейшей деятельности он шел на компромиссы в вопросах об учебных планах, организации экзаменов, но никогда не поступался принципом подбора учителей. И когда его замыслы в этом отношении осуществились, Штейнер понял, что путь к созданию школы свободен.

Теперь нужно было закладывать основы педагогики как науки о человеке, в которой человек рассматривается в трех аспектах: в его телесной, душевной и духовной сущности — таково научно обоснованное гуманистическое представление, пробуждающее любовь к человеку.

Утром 21 августа собрались учителя и попросили Штейнера взять руководство преподаванием в свои руки. Большинство из них, но не все, уже имели опыт педагогической работы. В настоящее время будущий вальдорфский учитель обязательно, помимо своей предметной квалификации, должен закончить как

минимум одногодичные курсы по вальдорфской педагогике. Рудольф Штейнер провел такой семинар за пятнадцать дней.

Ежедневно с 9 до 11 часов он читал курсы лекций «Общей науки о человеке», концентрируя внимание на описании важнейших душевных функций человека и связывая их с физиологическими процессами. Все лекции Рудольфа Штейнера были застенографированы и опубликованы. Нельзя сказать, чтобы «Общая наука о человеке как основа педагогики» была легко доступной книгой, но она очень содержательна. Эту книгу можно назвать сборником упражнений, научным текстом для медитации, из нее всегда можно почерпнуть много полезного. В ней содержится квинтэссенция педагогической мудрости Рудольфа Штейнера.

В 11 часов начинались полтора часовые лекции «методико-дидактического курса», здесь в живой обобщенной форме разрабатывался учебный план для первых-восьмых классов. Эти лекции содержат основные черты методики вальдорфской школы. Целый ряд серий педагогических докладов, которые Штейнер делал позднее, можно рассматривать как вариации мотивов, которые в общих чертах изложены в первых лекциях. «Методико-дидактический курс» можно назвать справочником, ориентированным на практическую работу; содержание его неисчерпаемо, им надо пользоваться постоянно.

Во второй половине дня проводился семинарский курс. На этих семинарах участники занимались упражнениями по развитию устной речи, готовили рефераты и обсуждали характеристики темпераментов, примеры преподавания, выполняли методико-дидактические упражнения, причем Рудольф Штейнер вносил чрезвычайно детализированные предложения по решению

человеческих и специальных проблем, возникающих при повседневном обучении.

Шестого сентября состоялся праздник, в котором приняли участие учителя, родители и ученики. Пользуясь этим случаем, Рудольф Штейнер познакомил учеников с их будущими учителями.

О деятельности Штейнера в школе

Седьмого сентября Рудольф Штейнер открыл школу. В сжатой форме изложил педагогические цели и задачи. Подчеркнул, что вальдорфская школа не будет школой строго определенного мировоззрения: «Тот, кто скажет, что вальдорфская школа ориентируется на антропософскую науку о духе и что в ней будет внедряться только это мировоззрение — я говорю это в день открытия школы — глубоко ошибается. Мы совсем не собираемся прививать наши принципы, содержание нашего мировоззрения молодым людям в период их становления. Мы совсем не стремимся к тому, чтобы осуществлять догматическое воспитание. Мы стремимся к тому, чтобы все, что может дать духовная наука, стало живым делом воспитания» («Рудольф Штейнер в вальдорфской школе. Речи перед детьми, родителями и учителями»).

Когда школа начала функционировать, в ней было восемь классов и около трехсот учеников. Она носила имя той фабрики, с которой вначале было связано большинство родителей: «Свободная вальдорфская школа». Рудольф Штейнер принимал активное участие в работе школы, хотя жил в Дорнахе и постоянно был перегружен другой работой. Каролина фон Хейдебранд, одна из первых учительниц этой школы, в книге «Рудольф Штейнер в вальдорфской

школе» очень ярко описывает начало ее работы:

«В начале работы вальдорфской школы учителя и ученики испытывали множество трудностей. Для детей все было совершенно новым. Даже в самых старших классах дети из разных сословий жили вместе. Вальдорфская школа была первой единой школой в Германии, в которой этот принцип соблюдался до старших классов. Гимназисты, ученики средних и народных школ учились в одном классе; вместе мальчики и девочки. Это было для них непривычно. Учителям тоже. Очень трудно было жить вместе».

Естественно, были трудности с дисциплиной. Рудольф Штейнер, который при своих частых посещениях Штуттгарта, уделял много времени вальдорфской школе, пришел как-то раз в шумный недисциплинированный класс. «Тогда он стал рассказывать классу одну историю: Он знает город, в котором есть одна школа, а в этой школе класс, в котором дети ведут себя так-то и так-то и делают то-то и то-то. Дети начали толкать друг друга и говорить: да это мы, он считает, что это мы. Но они не обиделись, ведь он ничего плохого им не сказал. Он объяснил им только, что все, что эти дети делают, сказывается на их учителях, вредит здоровью. А в конце педагог рассказал, как этот класс может стать лучше. Дети были умиротворены. И всегда, когда доктор Штейнер бывал в классе, наступало чувство глубокой удовлетворенности в истинном смысле этого слова. Дети успокаивались. Они чувствовали себя непринужденно, были веселы и совсем не так уж тихи — они не давали ему понять, что они очень послушны — но чувствовалось, что весь класс получал большое удовлетворение».

«...Бывало так, что если на конференции шла речь о каком-либо ребенке из класса вальдорфской школы, Штейнер

обычно спрашивал, где этот ребенок сидит — у окна, в середине на третьей парте, в углу, у двери и т. п. и он уже точно знал, о каком ребенке шла речь. Это было тогда, когда школа была еще маленькой. Позднее, когда учеников стало значительно больше, он просил показывать ему отдельных детей».

Для трудных детей, с которыми у учителей возникали неразрешимые проблемы, Штейнер находил множество неожиданных педагогических решений. Приведем несколько примеров.

Так, одному особенно трудному мальчику он предложил купить новые башмаки, или починить ему старые. Это благотворно подействовало на мальчика.

Герберт Хан рассказывает об одном мальчике, у которого была добрая мать, но очень тяжелые домашние условия. Мальчик был непоседливым и болезненного болтливым. Это мешало ему учиться. Классный учитель беспокоился о его развитии. Рудольф Штейнер посоветовал в течение нескольких недель ежедневно давать мальчику задание — подготовить дома один вопрос и спрашивать его на следующий день. Учитель воспользовался этим советом и обратил внимание на взгляд мальчика, когда тот правильно отвечал на вопрос, заданный ему накануне. «В нем появилось нечто спокойное, открытое, серьезное, чего не было никогда раньше. И все лицо мальчика выражало нечто особое от сущности этого взгляда». Так продолжалось и дальше. «И что удивительно, тот факт, что его спрашивали каждый день, и на следующий день он должен был отвечать, действовал оздоравливающе на душевную жизнь мальчика. У него появилась уверенность в себе, которая медленно начала возрастать». Мальчик существенно изменился.

Само собой разумеется, что наблюдения и советы Рудольфа Штейнера про-

истекали из его повседневной работы. На конференциях он детально и очень по-деловому рассказывал о своих наблюдениях за характером конкретных детей и как он, благодаря этим наблюдениям, ставил правильные диагнозы и предлагал соответствующие терапевтические мероприятия. Чтобы хоть приблизительно показать, как Штейнер работал, стоит привести хотя бы один случай из его практики.

Школьный врач д-р Эжен Колиско рассказал о семилетнем мальчике, который только что поступил в школу и оказался специфически трудным. «У него была неуклюжая, качающаяся походка и нетвердая осанка. Он был очень бледен, лицо вытянуто, челюсть отвисла, лоб сумрачно сморщен. Я не думаю, что он в своей жизни много смеялся. По малейшему поводу им овладевал неистовый гнев. Все его лицо было как маска, через которую не проступало ничего душевного». Он не мог принимать участие в регулярных занятиях и посещал вспомогательный класс. К удивлению учителей и врача, Рудольф Штейнер твердо надеялся на его выздоровление. Он говорил, что формирующие и созидательные силы, которые действуют в любом организме и которые можно наблюдать, если сосредоточить сверхчувственное восприятие, не способны проникнуть в соответствующее полушарие его головы. Штейнер предложил ряд медицинских и педагогических приемов. — «Уже через пару месяцев мальчик смог смеяться, его физиономия приобрела нормальный человеческий вид, он пробудился, перестал гневаться и в конце концов оказался очень милым мальчиком, о существовании которого никто раньше и не предполагал.

... После трехгодичного курса лечения, этот мальчик очень хорошо влился в коллектив детей своего возраста. Его родители сменили место жительства и

теперь, когда ему уже двенадцать лет, он учится в другой школе вместе со своими сверстниками. Я совершенно убежден, что без такого курса он никогда не смог бы включиться в регулярное обучение. Рудольф Штейнер видел этого ребенка один или два раза. И то, что он обнаружил в первый же раз и смог это объяснить, спасло ребенка".

Когда мы рассказываем о таких случаях, которые показывают, что судьба каждого ребенка воспринимается индивидуально, может создаться впечатление, что первая вальдорфская школа создана прежде всего для трудных детей. Но это не так. Специфически трудные дети посещали вспомогательный класс, который вели чрезвычайно искусные учителя, за их работой Рудольф Штейнер следил особенно внимательно. И современные вальдорфские школы основаны для здоровых и обычных детей. Поскольку нет никакого отбора и никакого противостояния между учителями и учениками — дисциплина основывается на доверии и совместной работе — самостоятельные инициативные дети могут умело пользоваться своими правами.

Взаимоотношения между учителями и учениками

Манера преподавания в первой вальдорфской школе была для того времени очень свободной. Рудольф Штейнер не был сторонником обязательных домашних заданий в младших классах. Он рекомендовал давать свободные задания, которые были бы составлены так, чтобы пробуждать у детей интерес; только в пятом или седьмом классе приобретают значение обязательные работы. Он отвергал строгую, чисто внешне обязательную дисциплину. Занятия с кисточками и красками, тетради для рисова-

ния, декламация, театральные представления, пение и музыка делали жизнь в классе разнообразной и подвижной. Тон в школе был достаточно непринужденным. Ученики старших классов пользовались такой свободой, о которой их сверстники в государственных гимназиях могли только мечтать. Рудольф Гроссе, который впоследствии долгие годы был вальдорфским учителем, в семнадцатилетнем возрасте в 1922 году поступил в десятый класс. В своей книге «Прожитая педагогика» он так описывает свои первые впечатления: «Для ученика, который пришел из обычной гимназии, все в вальдорфской школе было ошеломляюще новым. Когда я переступил порог своего класса, с которым должен был теснейшим образом срастись, меня окружила группа молодых людей, чья открытость, прямота и раскованность привели меня в дикий восторг; казалось, каждый определял границы своего поведения». Естественно, в младших классах были обязательные правила распорядка, но их, насколько это возможно, было мало. В общем и целом единственная сила, на которой держалась вся школьная работа — непосредственный человеческий контакт между учителями и учениками. Если такой контакт нарушался, очень быстро возникали проблемы, решение которых требовало от учителя больших внутренних усилий.

Проблемы школы старшей ступени

Рудольф Штейнер заметил, что в старших классах дистанция между учениками и некоторыми учителями начинала увеличиваться. Тон преподавания, по его мнению, становился слишком поучительным, меньше было бесед и непосредственного человеческого общения. Это приводило постепенно к конфлик-

ту, о котором он, как иногда оказывалось, тщетно предупреждал. Так, однажды одна из учениц написала Рудольфу Штейнеру письмо, приглашая его встретиться для разговора со всем классом в кабинете административного совета. Рудольф Гроссе вспоминает: «Он сидел за большим письменным столом, а мы расположились вокруг него полукругом, и некоторые из нас стали высказывать наши требования. Высказались четыре или пять учеников, и каждого Рудольф Штейнер выслушал спокойно и серьезно. Сам он не говорил ни слова... Что двигало учениками? Они рассказывали, что им не нравится, как учитель ведет уроки, что он часто позволяет себе отвлекаться от преподавания, чем некоторые пользуются и что поэтому он учит их недостаточно; что учителя знают учеников только по своим урокам, не стараясь узнать ребят вне этих уроков, и так далее, и тому подобное. Разговор продолжался не менее получаса. Штейнер нас дружески выслушал и отпустил, не вступая ни в какие дискуссии. Когда же мы пришли в школу после каникул, мы с удивлением обнаружили, что по основным предметам были другие учителя и все преподавание было построено так, как мы давно хотели.» Вероятно, следует еще добавить, что эти изменения произошли при полном взаимопонимании между Рудольфом Штейнером и учителями, о которых шла речь.

Все воспоминания, связанные с первыми годами работы первой вальдорфской школы, свидетельствуют о том, что тогдашние учителя сами были в высшей степени учениками. Уроки, которые им задавала повседневная работа в школе, а также Рудольф Штейнер, были очень полезны — в истинном смысле этого слова — но и очень трудны. Тот, кто хотел подключиться к этой работе, должен был учитывать, что обучение это

проходило не в тихой изоляции, а в процессе разрешения самых разнообразных задач, возникавших во время работы.

Кульминация событий

В 1922-1924 гг. жизненная драма Рудольфа Штейнера достигла своей кульминации в результате целого ряда примечательных событий. Он принял настоятельное приглашение одного известного немецкого концертного агентства, которое организовало ему в январе и феврале 1922 г. турне с докладами по крупным городам Германии. За первые две недели этого турне он выступил в общей сложности перед 20 000 зрителей. По мере того, как рос интерес к Рудольфу Штейнеру и его антропософии, росло и число его противников. Во время своего второго турне в мае того же года Рудольф Штейнер оказался в угрожающей ситуации: в двух городах — Мюнхене и Эльберфельде — жизнь его подверглась опасности со стороны нарушителей общественного порядка. Их подстрекатели, которые позднее примкнули к национал-социализму, видели в Рудольфе Штейнере, с его космополитическими идеями и позицией, основанной на внутренней свободе, своего главного противника. В новогоднюю ночь с 1922 на 1923 год было подожжено и полностью сгорело деревянное здание Гетеанума. Параллельно с этими событиями антропософское движение, которое начало работать во многих социальных, научных сферах и в области искусства, внося туда свои новые идеи, стало испытывать внутренний кризис. Это произошло большей частью потому, что сподвижники Рудольфа Штейнера, взявшие на себя его задачи, оказались не способными справиться с ними ни в деловом, ни в духовном плане. Он был

вынужден в долгих беседах и на заседаниях разъяснять ошибки и просчеты и формулировать новые идеи.

Вальдорфские учителя интенсивно работали с ним, причем повседневная работа в школе должна была идти своим чередом. Они смогли найти в себе силы для восстановления только благодаря своему постоянному внутреннему развитию. Гроссе говорит об этом следующее: «Если оценивать их достижения с точки зрения сегодняшнего дня, каждому можно выдать диплом только с отличием. Я никогда не знал таких учителей, которые бы так самоотверженно посвящали себя педагогической деятельности, как учительский коллектив первой вальдорфской школы». Официальная инспекция вюртембергского школьного ведомства, проводившаяся с 19 октября по 13 ноября 1925 г., в подробном отчете полностью признает превосходную методическую работу школы и дает прекрасную оценку учителям. «Этот учительский коллектив с его высочайшим духовным и моральным уровнем» придает школе своеобразие и поднимает ее на большую высоту.

Сам Рудольф Штейнер во всех этих событиях является наибольшей загадкой. Глядя на него, можно было часто заметить, как тяжело ему переносить тройную нагрузку нечеловеческого труда, резкие нападки общественности и неумелость коллег. Но никогда он не терял ни работоспособности, ни контроля над собой. В день нового 1923 г., вечером после пожара, который вместе с Гетеанумом уничтожил результаты его десятилетнего труда как художника и архитектора, он уже стоял во временном зале за кафедрой; несколькими трогательными тихими словами прокомментировав это событие, он приступил к своему естественнонаучному докладу, который стоял в программе. Весь 1924 г., когда его работа, заключавшаяся в

непрерывной череде докладов, курсов лекций и дискуссий достигла высшей точки, он был уже тяжело болен. Среди всех областей практической и социальной деятельности, в которые он заложил основы, особенно начали вскоре выделяться биолого-динамическое сельское хозяйство и антропософская лечебная педагогика. По единодушному мнению его коллег, именно в этот год он излучал больше всего жизнерадостности и непосредственной человеческой теплоты.

Работа с учителями

Рудольф Штейнер давал понять учителям, что он постоянно думает об учениках. Когда он приезжал в Штутгарт, учителя чувствовали, как ответственно он относился к работе в вальдорфской школе. Протоколы конференций сообщают о напряженной работе над повседневными педагогическими проблемами, над планами уроков и учебными планами, методическими проблемами и над всем, что было нужно персонально для личности каждого отдельного ученика. Рудольф Штейнер всегда очень хорошо ориентировался в тонкостях текущей школьной работы. В этой фазе становления новой педагогики он с полным правом выполнял роль руководителя школы. Его мгновенная сообразительность и компетентность при решении сложнейших вопросов, связанных, например, с такими предметами, как история, литература или искусство, биология, физика и математика, были потрясающими. Но это его преимущество никогда не подавляло его коллег.

Конференции учителей, проводимые под руководством Рудольфа Штейнера, превратились в текущие семинарские занятия. Он учил учителей прежде всего тому, чтобы они в каждом ребенке

могли увидеть вопрос, ту божественную загадку, которую воспитатель, благодаря искусству воспитания, проникнутого любовью, должен решать до тех пор, пока этот ребенок не найдет сам себя.

Ученики

Вполне очевидно, что исполненный любви человеческий интерес, с которым относились к ученикам их учителя во время их школьной жизни, способствовал тому, что в детях проявлялось все самое лучшее.

Когда во время праздников Рудольф Штейнер, разговаривая с ними, имел обыкновение спрашивать: «Любите ли вы своих учителей?» — они с восторгом отвечали: «Да». И это не было результатом массового внушения. Благодарность большого числа бывших учеников, выражаемая школе и учителям, совершенно очевидно доказывает, что этот возглас «Да» был выражением истинного чувства. Насколько была сильна внутренняя связь воспитателей и воспитанников, Рудольф Штейнер почувствовал в последний год своей жизни, когда ученики первого выпуска школы на встречах выпускников и при личных встречах выразили желание сохранить контакты с учителями и с ним; они говорили, что испытывают глубокую потребность в беседах, в советах по выбору профессии и в дальнейшей учебе. Жизнь показала, что любовь бывших учеников к школе сохранилась, но образ мышления молодых людей постепенно приобретал у каждого собственный путь. В дальнейшем мало кто из учеников вальдорфской школы стал заниматься антропософией, и это лишний раз доказывает, что учителя выполняли чисто педагогические задачи.

О социальных целях вальдорфской педагогики

Как мы видим, истинной целью движения за социальную трехчленность было выявление и развитие таких человеческих способностей, которые необходимы для гармоничного сосуществования человечества на Земле. Речь идет о социальных качествах, которые мы могли бы назвать «внутренними органами», необходимыми для свободы, равенства и братства. Рудольф Штейнер потерял надежду на то, что сразу после первой мировой войны можно будет осуществить трехчленность всей жизни общества, соответствующую этим качествам, но он заложил основы педагогики, открывающей возможности развивать социальные способности воспитанием и обучением.

Последующие суждения могут показаться произвольными, но они в сжатой форме передают то, что раскрывает и подтверждает дальнейшее изложение книги. Эти положения явились плодом действительных наблюдений жизни. Рудольф Штейнер был первый, кто всеобъемлющим образом открыл законы душевной жизни, о которых пойдет речь. Любой, кто захочет, сможет проверить их действие на окружающих и на всей общественной жизни человечества, и найти им собственное подтверждение. В дошкольном возрасте преобладает стремление к подражанию. Ребенок подражает не только видимым фактам, но и образу мыслей человека, который долго находится рядом с ним. Это становится составной частью его жизни и его поведения. Моральные качества, которые ребенок таким образом перенимает у окружающих, являются решающими в его будущей жизни. Тот, кто в раннем детском возрасте не смог удовлетворить, реализовать эту потребность прежде всего из-за недостаточного ду-

шевного контакта с родителями, останется подражателем навсегда, неуверенным, неудовлетворенным собой человеком, который нередко следует примерам примитивнейших людей, встречающихся на его жизненном пути. В экстремальных случаях, что все чаще наблюдается в промышленно развитых странах, он становится морально ущербным. Психиатры и криминалисты могут многое рассказать о людях, которые в детстве были беспризорниками; этими людьми владеют в большей или меньшей степени звериные инстинкты, которые часто приводили и приводят их в тюрьму, в том числе и в глубоком душевном смысле слова.

Своеобразие любого человеческого «Я» и его право на личную неприкосновенность зиждется в его способности в необходимой степени подавлять низменные инстинкты.

В возрасте примерно семи лет у ребенка появляются новые стремления. Ребенок хочет идти в школу, хочет учиться, и вполне определенным образом: он хочет иметь внутреннюю опору, он хочет испытывать полное доверие к учителю, всему, что тот говорит и делает. Другими словами, он нуждается в том, что Рудольф Штейнер называет словом «авторитет». Конечно, истинного авторитета нельзя завоевать строгостью или даже силой.

По-настоящему уважают только тех, кто сам испытывает искреннюю симпатию к детям. У детей, которые в первые годы жизни получали достаточную пищу для удовлетворения своей потребности к подражанию, это стремление к авторитету разумеется само собой. Если же такая потребность не удовлетворена, то в более позднем возрасте могут возникать отклонения в поведении. Дети, которым слишком рано пришлось принимать самостоятельные решения и выдавать самостоятельные суждения,

нередко чувствуют определенную неуверенность; их недоверчивость, их стремление к противоречию, свидетельствуют не о силе духа, а о внутренней слабости. Поскольку потребности в подражании в раннем детстве не были удовлетворены, они ищут для себя, особенно в подростковом возрасте, так называемые «особые авторитеты» среди поп-музыкантов, героев «дикого Запада» или политических диктаторов. Недостаток стабильности, который часто господствует в их жизни, приводит к тому, что в дальнейшей жизни им будет очень трудно естественным образом работать вместе с другими людьми.

В период полового созревания (пубертатный период) пробуждаются другие потребности: стремление проверить внешнюю сторону бытия и научиться понимать насыщенную жизнь человека во всех ее «углах и извилах». То есть, другими словами, человек достигает такого возраста, когда у него формируются действительно глубокие интересы. Для того чтобы это состоялось, он нуждается в людях, умеющих ненавязчиво наладить с ним душевный контакт, подсказать ему истинный путь к знаниям и деятельности, помочь найти смысл жизни, предостеречь от безличной пустоты, так характерной для многих современных профессий.

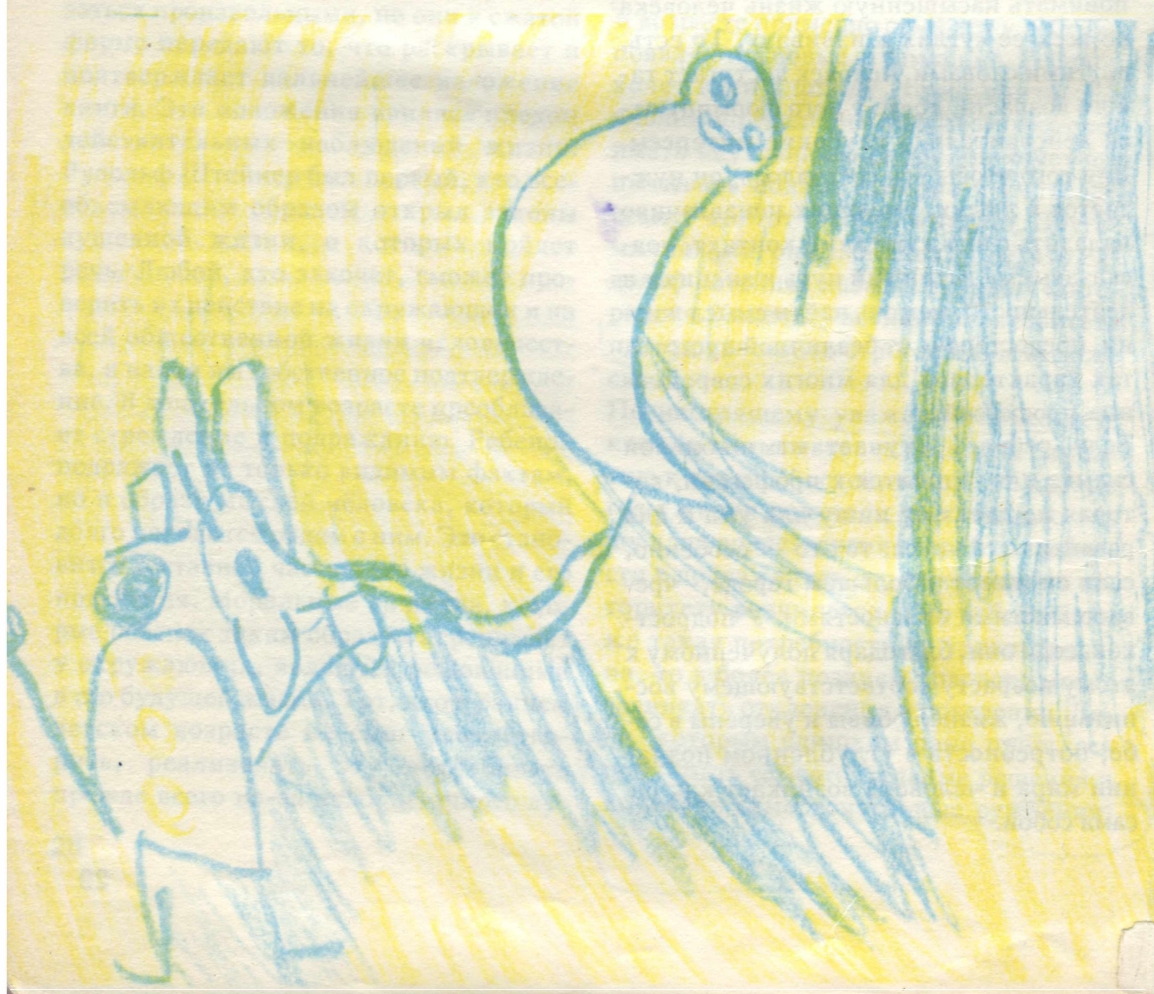
Если ребенок скучает на школьной скамье или готовится к профессии, которая не дает ему пищу для ума и для развития его вкуса, то это — особенно, если он живет в большом городе, — чревато многими опасностями. У подростков, если они, благодаря полученному к этому возрасту соответствующему воспитанию, жизнелюбивы и уверены в себе, потребность в углубленном познании мира и человека возникает как бы сама собой.

Итак, социальные способности, которые можно воспитать на описанном здесь пути, в двух словах, таковы:

Через подражание в дошкольном возрасте — к осознанию свободы и неприкосновенности других людей.

Через авторитет в школьные годы — к чувству уверенности в жизни, а благодаря этому к способности демократической совместной работы.

Через обучение, осуществляемое в подростковом возрасте в близком человеческом контакте с учителями — к углубленному интересу к миру и условиям жизни окружающих людей.



Ребенок дошкольного возраста

Ребенок как единый орган чувств

Нередко можно наблюдать, как все тельце новорожденного, припавшего к материнской груди, сжимается в тот момент, когда молоко попадает ему в рот. Мы замечаем, что в эти мгновения он чувствует вкус молока не только во рту; реакция ребенка такова, будто весь он представляет собой единый орган вкуса. На протяжении первых лет жизни подобная реакция малыша проявляется и в других ситуациях: ребенок сжимается всем телом, когда внезапно что-то увидит или услышит; это событие может не иметь никаких опасных последствий, но полученное впечатление настолько сильно, что способно вызвать у него бурный приступ плача.

Ребенок воспринимает также тончайшие переживания взрослых. Многие родители наверняка уже испытали на себе, как трудно порой скрыть от собственных детей какое-то свое сиюминутное настроение. Даже если попытаться утаить раздражение, дети тотчас его почувствуют и внезапно начнут вести себя более резко и «неустойчиво», чем обычно. Так, один отец, возвращаясь домой после какого-то крайне неприятного спора, в который он оказался втянутым не по своей вине, должен был пройти через комнату, где в кровати лежала его трехмесячная дочка. Обычно она улыбалась, когда папа склонялся над ней, на этот раз, открывая дверь, он все еще был преисполнен гнева, хотя старался спрятать кипевшую в нем ярость и проделать все как обычно. Но едва он наклонился над дочкой, как она сразу же начала плакать.

Подражательность ребенка

Известно, что ребенок копирует то, что видит вокруг себя. Разумеется, каждый из нас наблюдал маленьких детей, которые, находясь рядом со взрослыми, повторяли их жесты: так же ставили ноги, так же размахивали руками, откашливались. Вначале подражание происходит совершенно бессознательно. Но постепенно оно становится более осознанным и выражается в игре, когда воспроизводятся события, происходившие, например в трамвае, в приемной врача, в зоопарке или дома.

Потребность в подражании заложена необычайно глубоко. Если взрослые препятствуют ее проявлению, то это может иметь опасные последствия. Английский психолог Дж. Э. Хадфильд приводит типичный пример такого случая. «Среди моих пациентов есть четырнадцатилетний мальчик с асоциальным поведением; в школе, среди других мальчиков, он становится жестоким, у него часто бывают приступы плача. Поведение ребенка сложилось таким в результате постоянных запретов делать то, что ему особенно хотелось; но самое главное — ему запрещали делать то, что делали его родители. Мать мальчика принадлежала к "бульдожьему" типу и не терпела непослушания. Ребенок был похож на нее. Поскольку ему тоже не так-то легко было отказаться от задуманного, в семье постоянно царил конфликт войны и возбуждения. Например, однажды, сажая цветы, мать запретила мальчику подходить к грядкам, он воспротивился, был побит; в результате подобных вещей он возненавидел мать, а затем и всех окружающих. Как легко удалось бы избежать всего этого, разреши она ему порабо-

тать вместе с ней: нужно было всего лишь показать, как копать, не нанося вреда растениям; ведь мальчик всего лишь хотел делать то же, что его мама — подражать ей".

Хадфильд придает огромное значение подражанию: «Отклонения от нормы возникают прежде всего потому, что дети подражают отрицательному примеру своих родителей. У заносчивых родителей вырастет и заносчивый ребенок».

Подражание для ребенка — то же дыхание: впечатления от восприятия — вдох, подражание — выдох.

Моральные последствия детских впечатлений

Время, которое ребенок проживает от рождения до семи лет, было названо Рудольфом Штейнером «возрастом подражания». Он хотел обратить особое внимание воспитателей на то, что слова, которые они произносят детям — предостережения, объяснения и прочие высказывания, обращенные к их разуму — либо играют ограниченную роль, либо не играют вообще никакой роли по сравнению с предметным миром или реальными действиями людей. Дети весьма восприимчивы к внешним проявлениям поведения других людей, в особенности к жестам. Например жесты, сопровождающие речь разгневанного взрослого, производят на них более сильное впечатление, чем само содержание слов.

Трудно найти у Штейнера более точное суждение, как в докладе, сделанном им 13 августа 1924 г.: «Вы можете сколько угодно говорить с ребенком, можете сколько угодно учить его, но все это останется втуне. Важно то, каковы Вы сами — добры ли, проявляете ли доброту в своих поступках, или злы, раздражительны, и демонстрируете это своим поведением. Короче, все, что Вы делаете, воспринимается ребенком, и продолжает существовать в

нем. И это главное. Ребенок — как бы единый орган чувств, реагирующий на все впечатления, возникающие у него от конкретного человека. Поэтому нельзя полагаться на то, что он способен отличить хорошее от плохого. Надо постоянно помнить — все, что происходит в непосредственном окружении ребенка, преобразуется в нем в дух, душу и плоть. Его здоровье и развивающиеся наклонности зависят от того, как ведут себя его близкие». Рудольф Штейнер — один из первых педагогов, сумевших показать, какое решающее воздействие могут оказать первые годы жизни на все последующее внутреннее развитие человека. С тех пор постоянно рос интерес врачей, психологов и учителей, а в наши дни в особенности приверженцев дошкольной дидактики, к изучению этого возраста и его возможностей.

Некоторые результаты психиатрических исследований

Один из пионеров в области детской психиатрии, англичанин Джон Боулби, по поручению Всемирной организации здравоохранения изучал взаимосвязь между условиями жизни ребенка и его психическим развитием. Проанализировав обширный практический материал, Боулби установил, что наиболее часто причина психической запущенности ребенка (вопреки ранее высказывавшимся предложениям) заключается не в недостатке материальных средств, слишком большой численности семьи, плохих условиях жизни, профессиональной занятости матери или подобных внешних факторах, а в определенной внутренней установке взрослых, воспитывающих детей. Многие его описания условий, в которых растут дети, просто потрясают. Он отмечает, что с душевной запущенностью детей, а это явление знакомо сегодня каждому учителю, не редко приходится сталкиваться в домах, где есть материальный достаток.

Боулби ярко продемонстрировал последствия психической запущенности детей. Он следующим образом сформулировал результаты одного из исследований: «Восемьдесят девочек с криминальными наклонностями в возрасте от двенадцати до шестнадцати лет подвергались психотерапии в течение шести лет. Лечение было успешным лишь в пятидесяти процентах случаев... Однако успех психотерапии не зависел ни от интеллектуальных способностей пациенток, ни от наследственных факторов. Напротив, однозначной была зависимость от типа отношений, сложившихся в семьях девочек».

Согласно Боулби, «Депривация» (обедненность чувств, недостаток любви) на протяжении первых лет жизни оказывает на ребенка такое же опустошительное влияние, как рахит. Обобщая материал многочисленных наблюдений, он показал решающее значение постоянства «образа матери», создающегося у ребенка на протяжении первых лет жизни. При этом идентичность такого образа и самой биологической матери необязательна. Боулби утверждает, что материнская любовь оказывает основополагающее воздействие на развитие ребенка.

Американский детский психиатр, профессор Сельма Фрайберг значительную часть своей жизни посвятила исследованию болезней, связанных с отсутствием «привязанности» (*diseases of non-attachment*), т. е. болезней, недостатка самоотдачи. В своей удивительной, полной юмора, захватывающей книге «Магические годы» она излагает материал обширных наблюдений. Результаты исследований развития ребенка на протяжении первых лет жизни обобщены ею следующим образом:

«Нам стало понятно, что психические качества, которые мы считаем собственно человеческими, не входят в тот «багаж», который получает ребенок при рождении... Это не инстинкты... и они не просто приобретаются по мере созревания. По-

длинно человеческая любовь, представляющая собой нечто большее, чем эгоистическая любовь к самому себе, возникает как «продукт человеческой семьи» в результате тех душевных уз, которые внутри нее завязываются. Человеческая разумность в значительной мере зависит от умения использовать символы; и прежде всего нельзя считать речь продуктом только высокоразвитого человеческого мозга и органов речи, речью овладевают в раннем возрасте через опирающийся на чувство контакт со взрослым. Понятие «Я», идентичность собственной личности, также как и осознание человеком самого себя как индивидуума, приобретаются на ранних стадиях контакта между родителями и детьми. Торжество человека над природой своих инстинктов, готовность сдерживать собственные влечения, ограничив их определенными рамками, даже действовать вопреки им, если они вступили в противоречие с целями и намерениями высшего порядка, — всему этому нужно учиться, а научить можно только в ранние годы развития, и только любовью. Даже совесть — самое большое культурное завоевание человечества, достигнутое им в результате прогресса сознания, — не неотъемлемое врожденное свойство, а продукт родительской любви и воспитания».

Физиологические последствия детских впечатлений

Воздействие впечатлений раннего детства проявляется, однако, не только в душевной сфере. Оно проникает и в сферу телесного. Может быть, наиболее показательны случаи такого рода — дети, воспитанные животными. «Волчьи дети» из Миднапура, найденные в 1920 г. местным протестантским миссионером Дж. Э. Л. Сингхом, были тогда приблизительно лет двух и восьми соответственно. Они обладали рядом своеобразных особенно-

стей: «Резцы были длиннее и острее, чем обычно бывает у людей. Ротовая полость была кроваво-красного цвета. Дети могли сидеть на корточках на полу, но не могли стоять. Их коленные и тазобедренные суставы были для этого не приспособлены... Глаза были почти круглыми. В течение дня им с трудом удавалось бороться со сном, но ночью, около двенадцати часов, их глаза становились широко открытыми и сверкали в темноте, как у кошек и собак. Дети гораздо лучше видели ночью. Когда они нюхали что-нибудь, их мясистые ноздри шевелились... Руки были длинными и мускулистыми, они свисали почти до колен и свидетельствовали о силе и ловкости. Кисти рук были сравнительно длиннее, чем обычно, пальцы и ногти на ногах загибались внутрь. Пищу дети принимали с повадками собак. Они спали на полу, тесно свернувшись клубком в каком-нибудь углу. Они не проявляли никаких признаков страха перед темнотой, но боялись света и огня» (Сингх Дж. Э. II. «Волчьи дети» из Миднапура. — Гейдельберг, 1964). Детей поймали и забрали на миссионерский пункт, где за ними ухаживали, где их воспитывали кропотливо и нежно. Младшая (это были девочки) умерла через год после того, как ее обнаружили, старшая прожила еще девять лет, выучила, в общей сложности, около пятидесяти слов и проявляла под конец своей жизни явные признаки интеллекта и созревающих душевных способностей.

Достаточно одного такого примера, чтобы особенно ясно понять силу психического воздействия, сопряженного с ранними впечатлениями детства. Конечно, когда детей воспитывают люди, физиологические особенности, проявляющиеся у них вследствие этих впечатлений (в противоположность наследственным предпосылкам) заметны гораздо меньше. Но они есть. Рудольф Штейнер подчеркивает, что органы человеческого тела формируются определенным образом вплоть до седьмого года жизни: «Позже происхо-

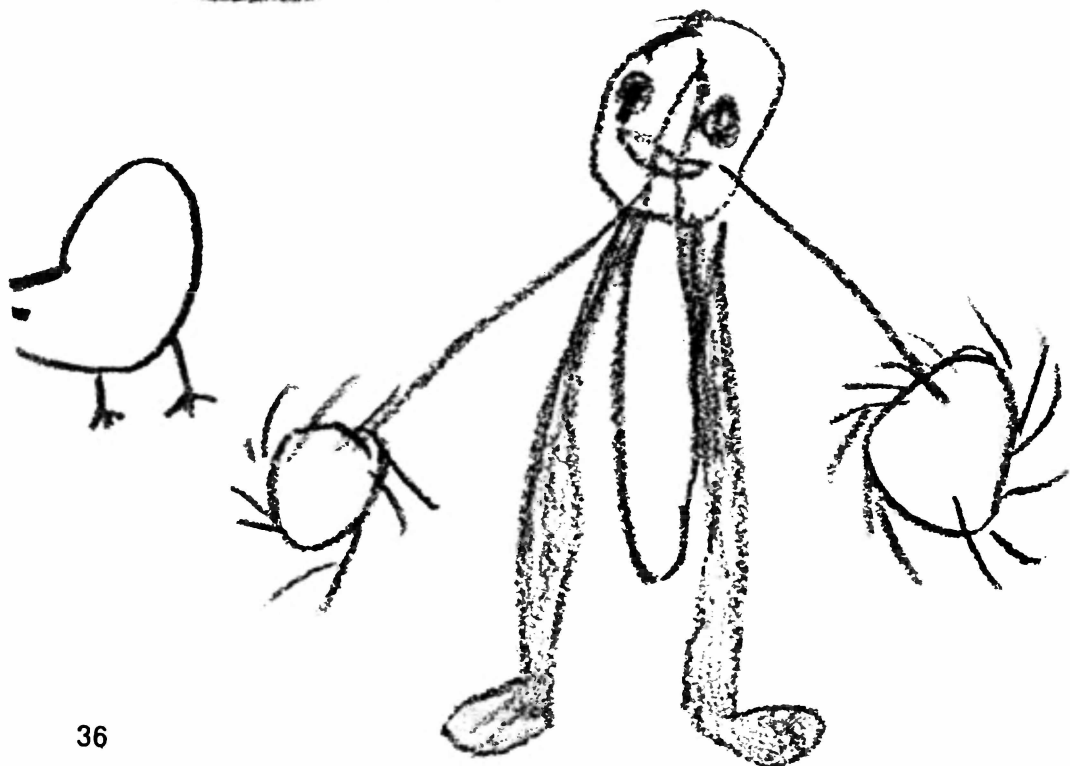
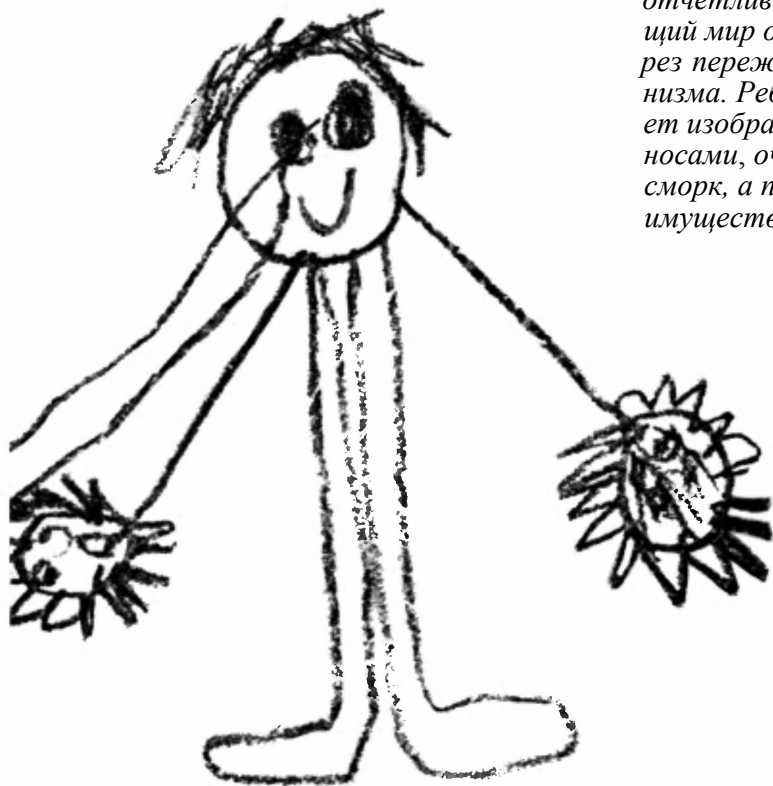
дит рост, но в дальнейшем он основывается на уже выработанных ранее формах... Накануне рождения природа заботится о правильной среде обитания для физического тела человека. Подобно этому воспитатель должен позаботиться о создании правильного физического окружения для ребенка сразу после его рождения. Ребенок подражает тому, что происходит в его окружении, и в ходе подражания его физические органы приобретают будущие формы. Нужно рассматривать понятие "окружающего" как можно шире. К нему относится все, что происходит вокруг ребенка, что может быть воспринято его чувствами, что может в близлежащем пространстве воздействовать на его духовные силы. Это также все поступки, доступные его взору, — моральные или аморальные, разумные или глупые. Если здоровое зрение вырабатывается, когда в окружение ребенка привносятся правильные цветовые и световые соотношения, то физические предпосылки для здорового морального чувства формируются в мозгу и в крови, если ребенок видит в своем окружении моральные поступки. Если же до семи лет он видит рядом с собой одни вздорные поступки, то его мозг принимает такие формы, которые в последующей жизни сделают его способным только к глупостям" ("Воспитание ребенка").

Ранее, когда значение первых детских впечатлений еще отнюдь не было общепризнанным, такое высказывание Рудольфа Штейнера должно было казаться абсолютно недостоверным. Однако на протяжении последних десятилетий исследователями и воспитателями был собран чрезвычайно богатый материал по этой теме, который во всем подтверждает нарисованный им образ ребенка как «единого органа чувств».

«Когда я гуляю по улице». Автопортрет четырехлетней девочки (детский сад, Гетеборг).



Во многих рисунках маленьких детей отчетливо проявляется, что окружающий мир они воспринимают как бы через переживания собственного организма. Ребенок, который вдруг начинает изображать человечков с огромными носами, очевидно, схватил как раз насморк, а потому «чувствует» мир преимущественно сквозь свой нос.



Первые три года

Первые три года имеют уникальное значение для всей последующей жизни ребенка. Наше сознание может не сохранить о них воспоминаний, но факт остается фактом — эта ушедшая из памяти эпоха продолжает существовать в нашем бытии, в нашей судьбе. Никогда больше мы не будем столь подвержены впечатлениям окружающего мира. Никогда больше мы не сможем так отдаваться во власть процессов, протекающих в нашем собственном теле. Никогда больше, даже в результате упорных упражнений и напряжения силы воли, нам не удастся овладеть столь же фундаментальными способностями, которые можно потом применять изо дня в день на протяжении всей жизни, как ходьба, речь и мышление.

Ходьба, речь и мышление

К числу важнейших задач, входящих в обязанности всех людей, занятых воспитанием детей и уходом за ними, отводится умение наблюдать и понимать то, что собственно происходит, когда дети овладевают первыми элементарными способностями. Осознав это, взрослый человек должен набраться сил, чтобы выполнять самые необходимые для ребенка вспомогательные действия: проявлять терпение, с нежностью излучать тепло, быть разумно предусмотрительным, подбадривать его. В этом ребенок, как в атмосфере для жизни, нуждается не меньше, чем в гигиене.

Процесс ходьбы напоминает нам о таком физическом явлении, как земное притяжение: вытянутая форма нашего тела с расположенным высоко наверху центром тяжести, и незначительная несущая поверхность стоп, казалось бы, делают

не такой уж очевидной нашу способность стоять и ходить. Чтобы обрести вертикальное положение, цепочка позвонков складывается в колонну, а нам при этом приходится заниматься довольно сложным балансированием. Когда дети приблизительно в возрасте одного года начинают замечать эту обретенную способность, их охватывает глубокое удивление. Выражение триумфа на лице — не только отражение рефлекса радости, ощущаемой при этом событии взрослыми. Восторг идет изнутри и торжествующе свидетельствует — только что произошедшее, действительно, является одним из величайших мгновений человеческой жизни. Теперь организм ориентируется на постижение глубины пространства.

В более позднем возрасте мы можем распознать человека непосредственно по его осанке, походке, жестикуляции, что свидетельствует о том, насколько ярко проявляется его сущность в движениях. Скрытая тайна воли становится зримой. Следующая фаза развития наступает обычно спустя несколько месяцев. Новое разностороннее восприятие широты окружающего мира способствует проявлению глубоко заложенной в человеке потребности. Ребенок шествует вперед, подобно Адаму в раю, и называет вещи своими именами. Звуки вожеления и удовольствия, невыразимые впечатления боли и радости, а также упорные упражнения ребенка в лепете начинают складываться в осмысленные единства. За короткий период, всего за полгода, он часто выучивает много сотен слов. В возрасте трех-четырех лет детям уже доступен ряд запутанных грамматических законов, логическое значение которых выяснится для них гораздо позже. Дети практически безупречно используют род, число, падеж и время, образуют степени сравнения прилагательных и употребляют главное и придаточное предложения. Никогда в жизни им не удастся

больше так быстро и легко постичь любой язык.

Через речь раскрываются связи человека с вещами и самой сутью его окружения, корни ее — в чувстве. Вместе с речью пробуждается сознание. Когда двухлетний ребенок, сидя за обеденным столом, смотрит вокруг себя, и выкрикивает: «Папа ложка, мама ложка. Тетя ложка, Катя ложка — *все* ложка», он совершает огромное открытие: у всех ложек есть не-что общее, заключенное в наделении именем, в тайне слова — понятие. Если овладение прямохождением и членораздельной речью — события, происходящие в физическом мире, отличающиеся определенной драматичностью, то первые попытки мышления свидетельствуют о первичной способности отвлекаться от физического явления, о зарождении способности концентрироваться и погружаться в самого себя. Немецкий детский психолог Э. Келер очень тонко описала ребенка двух с половиной лет в первый момент размышления: «Когда А. что-то

не совсем понимает и погружается в размышления, она тихонько останавливается и складывает руки за спиной; глаза расширены и смотрят вдаль, рот немного сжимается, ребенок молчит; часто после такого напряжения наступает небольшое утомление, но никаких внешних проявлений нет — природа заботится о разрядке». Мышление как бы открывает дверь ко всякому опыту сознания и самосознания, это самое верное, имеющееся у нас средство сохранить ориентацию и бодрствование в этом мире. Овладение новыми способностями (хождением, речью и мышлением) происходит в различные для каждого ребенка сроки; родителям не следует переживать, если что-то здесь задерживается. Надо побеспокоиться только тогда, когда не соблюдается их последовательность. Цель всякого воления предстоит перед нами в состоянии бодрствующего мышления. Когда же мы отдаемся во власть какого-либо чувства, то оказываемся в состоянии, сравнимым со сновидением. А поскольку волю наше сознание не схватывает, и по отношению к ней, можно сказать, наше сознание глубоко спит; то дети с сильной, но еще не проработанной, лишь подсудно живущей волей могут казаться как бы «сонными» и в первые годы жизни развиваться поразительно медленно. Они ее демонстрируют позже, иногда уже став взрослыми. Некоторые дети не хотят подвергаться никакой критике или оказываться в смешном положении, поэтому они долго не могут начать говорить. Но в один прекрасный день оказывается, что они способны выражать свои мысли почти без ошибок и со значительным словарным запасом.

Ходьба, речь и мышление следуют одно за другим. Жесты и моторика участвуют в образовании языкового центра в мозге и влияют на устройство последнего. Эта взаимосвязь становится заметной при переучивании левшей. Если слишком



жестко переводить ребенка с левой руки на правую, он может начать заикаться. Жизнь — это прежде всего движение, и оно переносится в план речевой моторики. Поэтому воспитатель обязательно должен учитывать три условия: обучая ребенка ходьбе, сопровождай свою помощь *любовью*; когда учишь его говорить, позаботься об *искренности*; не запутывай ситуацию необдуманными указаниями, сохраняй *ясность* собственного мышления, помни, что «подлинной причиной нервозности современного цивилизованного человека является спутанность в окружении ребенка, внесенная неясным мышлением» (Штейнер Р. Доклад 10.08.1923).

Собственно говоря, единственное, что может вызвать у нормальных, здоровых детей серьезные нарушения в развитии — недостаток контактов с другими людьми. Если дети растут не в семье, а в различных специальных заведениях, то чаще всего они позже научаются сидеть, ходить, говорить и думать. Недостаток общения может затормозить или нарушить весь ход их развития.

Утверждение о врожденности «шагового рефлекса» человека опирается на следующее наблюдение: если новорожденного приподнять так, чтобы верхняя часть его тельца была наклонена немного вперед, а ножки опирались бы на ровную поверхность, то он попытается сделать несколько шагов. Но известен и противоположный факт: эта реакция постепенно стирается в течение первого полугодия жизни. Сначала у ребенка вырабатывается способность держать головку и ползать, сидеть и стоять, а потом уже он начинает заново учиться искусству передвигать ноги вперед по полу. Альфред Ничке исследовал девочку в возрасте примерно трех лет с очень своеобразной манерой ходьбы (в остальном не отмечалось никаких болезненных отклонений). Выяснилось, что она имитировала дви-

жения своего отца, который из-за неподвижного тазобедренного сустава пользовался протезом. По наблюдениям, сделанным в одном детском доме в Тегеране, где за детьми ухаживало слишком мало взрослого персонала, 60% годовалых ребят не умели сидеть, а 84% трехлетних — ходить. Ребенок, не имеющий возможности подражать людям с правильной походкой, как и волчьи дети, не сможет научиться прямохождению.

Даже если мы знаем, насколько подражание для развития маленьких детей важнее всего остального, на практике нам часто недостает терпения или мужества, чтобы построить воспитание на этом принципе. Вместо этого мы пытаемся вмешиваться в развитие ребенка совершенно иными средствами.

Ненужное вмешательство

Маленькие дети достойны любви. Много милых и забавных вещей, которыми мы их развлекаем, сознательно или неосознанно, превращают наше общение с малышами в процесс воспитания и влияют на них в определенном направлении. Например, мы протягиваем ребенку свои пальцы и тем самым помогаем ему учиться сидеть и ходить. Однако если мы начнем опережать события и станем так поступать, не дождавшись, пока его кости и мышцы окрепнут и смогут выдерживать соответствующую нагрузку, то в результате может произойти искривление костей и позвоночника.

Можно также наблюдать, как взрослые, движимые педагогическим тщеславием, покупают своему ребенку специальную книжку с картинками, чтобы заставить его за короткое время вызубрить максимально возможное количество новых понятий или начинают в разговоре с ним лепетать «по-детски», потому что им кажется очень милым, когда слова звучат

неотчетливо. В действительности же подобными действиями мы задерживаем нормальное развитие детей. Чтобы этого не было, им нужно иметь пример подлинного языка, который служил бы ориентиром развития их собственной речи. Нередко и сами дети не выказывают восторга по поводу чересчур инфантильных выражений. Одна преисполненная благих намерений тетушка при малыше лет трех называла собаку звукоподражанием «гав-гав»; ребенок долго и мрачно молчал, а потом сухо промолвил: «Вообще-то, это собака!».

Пусть ребенок спокойно болтает в положенное ему время на своем восхитительном, полном языкового творчества детском языке — подражание выведет его на правильный путь. Однако взрослому не следует искажать свою речь. Надо стараться избегать сентиментальности и всяческого кривлянья в разговоре.

Когда ребенок слышит правильную, культурную речь, он легко воспринимает ее достоверность, ясность, образную силу. А это не только обогащает его душу, но и способствует развитию речевого аппарата.

Можно ли обходить запреты?

Существуют разные мотивы, по которым мы позволяем себе необдуманно вторгаться в жизнь ребенка.

Из-за маленьких часто возникают огромные сложности. Матери нередко становятся измученными, а помощи им ждать не от кого. В нашей непростой повседневной жизни сплошь и рядом приходится иметь дело с хрупкими или даже опасными вещами. Как нам постараться предотвратить возможные попытки малышей стянуть скатерть со стола, унести книгу с полки, зажечь спички, окурки или завести машину, если мы случайно оставили ключ в зажигании? В наши дни

уже не только одним психологам понятно, что постоянные запреты и предостережения могут заглушить, а в ряде случаев и навсегда парализовать инициативу ребенка. Разумеется, следует принимать меры предосторожности: закрывать розетки предохранительными крышечками, по возможности убирать с глаз все хрупкие и опасные предметы. Но и таким способом нам не удастся полностью избежать риска; кроме того, мы сделали бы бедной и неестественной жизнь в квартире, удалив за пределы досягаемости ребенка все неподходящие для него предметы. Было бы также непростительно позволить детям обращаться с оставшимися предметами, как им заблагорассудится.

Учитель вальдорфской школы Эрих Габерт приводит в своей книге «Наказание в самовоспитании и в воспитании ребенка» пример того, как следует выбирать стратегию собственного поведения, соответствующую определенной стадии развития ребенка. Так, чтобы ребенок не обжегся о горячую печку, «за несколько недель до того, как ее собирались затопить, с ним играли в простенькую игру, которую часто повторяли: взрослый подносил ладонь к печке, быстро отдергивал ее, изображая ужас, но не дотрагиваясь до самой печи. "Ай! Горячо! Нельзя дотронуться!" Снова и снова ребенок повторял, копируя взрослого, всю сцену, пока, наконец, страх перед печкой не обратился в само собой разумеющуюся надежную привычку".

Такие упреждающие игры можно конечно придумывать до бесконечности. Но достаточно ли у нас для этого времени?

Специфика детства

Размышления о том, как далеко должна простираться забота о ребенке, ставят перед нами важнейший и сложный

вопрос: каковы требования к взрослому, предъявляемые самой сутью и спецификой детства? Лишь ничтожное число людей способно устоять перед трогательным обаянием малышей в первые годы их жизни. Разумеется, имеются в виду не только те признаки, которые, как считают биологи, инстинктивно пробуждают в нас стремление защитить ребенка и проявить заботу о нем: мягкие волосики, пухленькие формы тела, беспомощные движения и т. п. Все это прелестно, но практически то же самое характерно и для маленьких щенят или котят. Однако подлинное благоговение охватывает нас только перед ребенком: тут мы в состоянии почувствовать, что находимся перед чем-то, превосходит степень нашего обычного разума.

Ситуация, в которой находится маленький ребенок, в самом деле, парадоксальна. В том возрасте, когда еще почти неразрешимой задачей представляется необходимость самому одеться и раздеться, постелить постель, есть с помощью ножа и вилки, эти же самые дети впитывают впечатления, благодаря которым они с легкостью овладевают двумя труднейшими человеческими способностями — речью и мышлением. Нет такого животного, которое бы умело по-настоящему прямо ходить, вести беседу, абстрагироваться от окружающего нас мира и рассуждать о нем в понятиях, выражаемых словами. Ребенок же научается всему этому, когда он еще беспомощнее любого животного.

Знаменитый американский психолог Арнольд Гезелл, завершив проводившееся им в течение многих лет исследование фаз развития человека, обобщил свой опыт так: «Если родители и учителя считают, что из ребенка можно вылепить все что угодно, достаточно лишь настойчиво давить на него извне, это значит, что взрослые еще не приблизились к познанию истинной природы душевного.

Уместно сравнение души с растением, а не с комком глины. Ведь глина не растет — форма полностью придается ей извне. Форма растения, напротив, приобретаетсЯ изнутри благодаря собственным потенциям роста».

Вряд ли можно говорить о близости позиции Арнольда Гезелла и Штейнера, однако оба они описывают одни и те же внутренние силы, но только один — их физическую сущность, а другой — их сверхчувственный феномен. Штейнер отмечает разницу в отношении детей к духовному миру в течение первых трех лет жизни и позже.

Мощные сверхчувственные силы, действующие в ребенке, проявляют себя иначе, когда его душевная жизнь становится более сознательной. «Эти силы помогают человеку сориентироваться в отношении к силе тяжести, они участвуют также в формировании гортани и организуют мозг как инструмент мысли, чувства и воли». (Р. Штейнер.) Конечно, маленьким детям неподвластно ощущать сверхчувственные миры непосредственно и сознательно. Правда, есть поэты и мыслители, вполне определенно утверждающие, что имели подобный опыт в раннем детстве. Однако интенсивная связь с духовным миром не обязательно должна быть во всем осознанной. Штейнер использует яркий образ обращенной вспять «телефонной связи» ребенка со своим существованием до рождения.

В течение первых трех лет жизни человек непосредственно и в максимальной степени по сравнению с последующими годами «находится под влиянием того духовного мира, к которому он принадлежит» ("Духовное водительство человека и человечества"). Но к тому же духовному миру принадлежат мать, отец и другие окружающие ребенка близкие люди. В этом причина прямого и сильного воздействия их голосов и мыслей, в этом кроется и причина его зависимости

от них, особенно от матери, так как они глубочайшим образом связаны между собой и чаще всего соприкасаются друг с другом. Однако на ребенка производят впечатление действия, исходящие и от чужих ему людей.

Если вы серьезно относитесь к такой точке зрения, то процессы, с помощью которых дети учатся всем основополагающим вещам, предстанут перед вами преисполненными глубочайшего смысла. В эти процессы не следует вмешиваться, а надо лишь сделать так, чтобы ребенок мог нам подражать и мы должны попытаться стать достойными подражания.

В этом смысле, как отмечает Гезелл, можно было бы снова сравнить душу ребенка с растением: всем тем, чем для растения служат почва, дождь и солнечный свет, для ребенка должны стать окружающий мир и живущие в нем взрослые.

Штейнеровское описание первых трех лет жизни ребенка не противоречит ни одному из важнейших открытий современной детской психологии.

Боулби и другие ученые, изучая реакцию детей на различные формы дефицита душевного тепла и исследуя с этой целью случаи наличия у ребенка нескольких «образов матери», установили, что в этот период ребенок обладает максимальной чувствительностью (которая позже уменьшается), и его самая глубокая душевная потребность состоит в том, чтобы за ним ухаживал один и тот же человек.

Ощущение собственного «Я»

Нередко бывает, что поведение ребенка на третьем году жизни сильно меняется. Все мы знаем, что малыши охотно говорят о себе в третьем лице: «Карл хочет еще варенья», «Анне грустно». Позже они используют для обозначения самого

себя слово «Я». Сельма Фрайберг подчеркивает, что для американских детей такой момент наступает обычно в возрасте приблизительно двух с половиной лет. Рудольф Штейнер следующим образом описал причины, лежащие в основе этого, иногда поистине загадочного превращения.

Ощущение самого себя как «Я» превращается в глубоко захватывающий момент, который запоминается некоторыми детьми драматически. Маленькая девочка, совершающая это открытие, кричит: «Я — это я, Я — это я!» В любой стране вам встретятся люди, способные описать подобное событие в собственной жизни. Может быть, самое яркое из них принадлежит перу поэта Жана Поля: «Однажды, в первую половину дня, я, будучи еще очень маленьким ребенком, стоял в дверях дома и глядел налево, на деревянный косяк, как вдруг во внутреннем взоре молнией с неба промелькнуло и с тех пор застыло вечным сиянием: я — это Я! Тогда мое Я впервые увидело самого себя и запомнило навсегда. Едва ли стоит опасаться подлогов со стороны памяти, поскольку неподвластно чужому рассказу привести добавления в такое переживание случая из прошлого; оно — святая святых человека».

То, что происходит при этом, похоже на образование капсулы: одна часть сверхчувственных сил, обеспечивавшая ранее связь со сверхчувственными мирами, отделяется, становится «внутренним миром» и обеспечивает возможность «Я-переживания».

Ребенок теперь может становиться иногда вспыльчивым и своенравным, он начинает проявлять характер и с неким лукавством произносить слово «нет»; для родителей он подчас оказывается новым существом — так ребенок вступает в возраст, когда он всему противоречит. Вспомним слова из Первой книги пророка Моисея: «человек впервые вкусил

плодов с древа познания, и врата рая навсегда захлопнулись за ним». Но не до конца, пока они еще заперты не наглухо.



Мало вещей, но много фантазии

Творческая фантазия — одна из важнейших внутренних способностей, которой обладает взрослый. Не случайно поэтому крупные американские промышленники заказали психологам разработку точных тестирующих методик, позволяющих в процессе приема на работу новых сотрудников обнаруживать в них именно это качество. Но фантазия нужна не только для того, чтобы достичь прогресса в промышленности, она нужна и в повседневной жизни. Человек, лишенный фантазии, легко оказывается во власти других людей, он не может самостоятельно найти свой путь в жизни, лишен идей и инициативы. Такой человек несвободен.

Что же такое «творческая фантазия»? Существующие определения мало что дают для понимания этой способности человека, берущей свое начало в глубинах его существа и ведущей к величайшим достижениям. Именно в фантазии человек черпает силу для преодоления всего того, *что есть*, и — через свою собственную деятельность — для достижения того, что *будет*. Таким образом, фантазия направлена в будущее, и хотя она «подлаживается» к существующей действительности, но строит проекты ее преобразования.

Способность фантазировать — это фундамент, который либо закладывается, либо разрушается еще в раннем возрасте. У детей, так же как у людей искусства, фантазия в избытке. Настоящие артисты в любой сфере творчества сохраняют в себе ту спонтанную энергию, которая характерна и для всех здоровых детей. Но чаще бывает, что взрослые под давлением тривиальности бытия и в вечной погоне за успехом утрачивают это драгоценное приданое, а вместе с ним свою жизненную энергию и желание трудиться.

Родители, стремящиеся развивать у своих детей фантазию и способность к ее выражению, могут не только по-разному помочь им в этом, но и, не замечая того, уничтожить сам источник фантазии.

Что могут родители

У грудничка нет потребности быть «творческим». Малютки еще не могут пользоваться заложенными в них выразительными средствами, первые попытки начинают проявляться в возрасте от двух до трех лет.

Дайте ребенку мел, разложите на столе карандаши и бумагу, положите на пол оберточную бумагу, прикрепите ее к двери или к стене, и вы увидите начало проявления его воли, непреодолимой потребности сделать движение зримым. Исходный мотив для этого всегда есть — это как зарождающийся вихрь, каждый раз новое начало мира ребенка.

Когда ребенок учится ходить, бегать, прыгать, скакать, в его движениях вдруг появляются и первые грациозные пируэты. Взрослые радуются тому, что у него получилось, а ребенок как бы впитывает эту радость, что способствует развитию его творчества. (Но только никогда нельзя заранее показывать, как нужно рисовать — не нужно навязывать свои клишированные изображения, например, человека и дома). Вот ребенок сидит в своей кроватке, он что-то лепечет, бормочет. Одним прекрасным утром он споет свою первую простую мелодию, монотонно, раскачиваясь ей в такт, почти никогда не выходя за пределы пентатонической гаммы из пяти нот. Если родители поймут, насколько важны малышу такие душевные проявления, то выражения родительской радости и внимания окрылят его, а если они сами иногда смогут сыграть на флейте, арфе или фортепьяно, то дети начнут при этом танцевать. Тот, кто никогда не видел, с какой страстью маленькие дети могут танцевать, не подозревает, как сильно развито у них чувство ритма.

Вместо игрушек, которые просто издают шум, хорошо было бы дать ребенку небольшую глиняную свистульку (в Швеции ее называют глиняной кукушкой), а может быть, и ксилофон (лучше всего с мягким и «округлым» звуком). Пока ему не нужны в изобилии стихи, песни, игры и сказки.

Не надо лишних вещей

Одно из важнейших правил — не давать детям слишком много вещей, прежде всего полностью «готовых».

Почему?

Наше время можно было бы определить как «эпоху хлама». Промышленный процесс устроен так, что уже в ходе его возникают готовые предметы, которые можно направленно использовать. Но природа ребенка такова, что ему быстро надоедает игрушка, которую можно употребить только каким-то одним способом и с одной определенной целью.

Приведем пример из практики. Волею судеб трое детей в возрасте семи, десяти и двенадцати лет на длительный срок переехали в такое место, где у них оказалось мало товарищей по играм, мало игрушек, но была богатая природа. «Выжав» все, что можно было, из привезенных с собой игрушек, они решили построить продуктовый магазин. Плохонький сарай для инструментов стал торговым залом, две доски и стол, у которого не хватало одной ноги, служили прилавком, большие круглые камни превратились в буханки хлеба, маленькие — в бобы и чечевицу, а пустые консервные банки с этикетками выстроились рядами, готовые принять товар. Листья разной формы продавались в качестве салата и шпината и покупались за деньги, представлявшие собой кусочки бумаги с надписями. В бывшей прачечной было устроено еще одно предприятие — дамская парикмахерская. Помимо этого в жизни детей постоянно в большом разнообразии чередовались игры: «прятки», «третий лишний», игры с мячом; взрос-

лые тоже принимали в них участие. В походы дети ходить отказывались, им больше нравилось сидеть дома и играть. Нет сомнения, что толчком к развитию их изобретательности послужил как раз недостаток в игрушках. Будем откровенны, пусть это даже и не особенно понравится изготовителям игрушек: сила воображения у маленьких детей развивалась бы гораздо лучше, если бы в их окружении не было иных игрушек, кроме лодочек из коры, коров из еловых шишек и сделанных вручную (из дерева или ткани и шерсти) примитивных кукол. Но в индустриально развитой стране такой воспитательный принцип кажется утопией. Все родители, которые захотели бы ему последовать, должны были бы скорее заметить, что все их планы систематически разрушаются милыми, искренне благожелательными бабушками и дедушками, дядями и тетями, двоюродными братьями и сестрами, а также друзьями, которые, приходя в гости, приносят в подарок хотя бы по пластмассовой игрушке, и товарищи по играм — счастливые обладатели еще большего количества подобных сокровищ — с удовольствием хвастаются недавно полученными вещами. Важно поэтому, чтобы родители дарили детям игрушки обдуманно и с выбором, так чтобы они служили долго и не сковывали бы их фантазию.

Что подвластно детскому саду

Хорошим помощником родителей в этом деле может стать детский сад. При большинстве вальдорфских школ существуют детские сады. И в последнее время, по крайней мере в Германии, все новые школы, в которых применяются принципы педагогики Штейнера, открывают прежде всего там, где родители «подготовлены» к такой школе уже детским садом.

В детском саду используют лишь минимум готовых вещей. Конечно, там должны быть карандаши, мел, краски, кисточки и глина для лепки и, разумеется, красивые стулья,



столы и немного красивых игрушек. Но в первую очередь там есть камни, раковины, всевозможные куски дерева, забавные веточки и пеньки, разнообразные по форме кубики из столярной мастерской. Разумеется, все это должно быть очень чистым и гладким, так чтобы при обращении с предметами ребенок не занозил пальцы. Вот с такими вещами ребенок может придумывать бесконечно много разных поделок. Конечно, "настоящие" вещи, такие, как картины, предметы из глины и украшения, лоскуты материи, платки, шерсть и пряжа, картон и дерево также очень важны. Особенно часто они нужны в связи с праздниками годового цикла: пасхальные цыплята и зайчики, адвентский календарь, фигурки Рождественского деда, вертепы и т. д. Но самыми важными остаются воображаемые вещи, как будто бы возникающие в ходе свободной игры у одного или нескольких детей. Например, можно собирать *ягоды* и варить из них варенье, делать сок, готовить всевозможные кушанья, выполнять, подражая взрослым, разные домашние работы, заниматься ремеслом. Можно строить киоски и торговые лавки, коттеджи на одну семью и многоэтажные дома. Из стульев, скамеек и столов получаются пароходы и поезда, машины и дизельные самолеты, на которых небольшие компании путешественников отправляются в дальние страны, где водятся крокодилы, львы и слоны. Устраиваются одновременно и грустные, и ве-

сельные проводы на вокзале или в аэропорту, где сдают багаж, проходят таможенный контроль, машут на прощанье. Можно также полететь на ковре-самолете в страну сказок, чтобы сражаться с великанами и драконами.

Одна воспитательница, работающая в детском саду, придумала соорудить необычный телефон, похожий невообразимо на что, но только не на настоящий аппарат. Но дети сгорали от желания участвовать в работе, и несколько мальчиков провели из кубиков и других предметов «проводку» к телефону и с восторгом объявили: «Это проводка».

Импровизируются самые простые коротенькие песенки типа: «Мы печем пироги для гостей дорогих». Мелодии не выходят за пределы пентатонического лада; каждый день нужна новая песенка.

Однажды воспитательница детского сада порадовала Рудольфа Штейнера такой историей. У нее не было ничего, кроме деревянных коробочек и платков разного цвета. Из них ей удалось построить с детьми ряд домов на деревенской улице. Играя роль голодного путешественника из дальних краев, она проходила по деревне, а дети приглашали нищего к себе, накрывали на стол, ставили хлеб и воду, «приготовленные» из воздуха. Путешественник хвалил кушанья и сердечно благодарил детей. Дети очень полюбили эту игру и часто просили ее повторить.



Несколько примеров из практики

Почти все время, что Эрика находилась в детском саду, она тихо сидела, засунув палец в рот. Но она была наблюдательна. Однажды Агнета стала рассказывать увлекательную историю про то, как два года назад в детском саду она играла в козочку, застигнутую на лугу снегопадом. Козочке пришлось пойти домой, и когда она входила в хлев, то стукнулась головой о низкую притолоку. С ней происходили и другие ужасные события. Теперь же Агнета сама придумала игру; стадо овец заблудилось и не может найти своего пастуха. Она поет грустным голосом: «Овечки не могут отыскать дорогу домой, кто покажет им путь, кто?» Эрике вдруг тоже хочется принять участие в игре. Она быстро вынимает пальцы из рта и предлагает отвести овечек домой.

Как-то раз Петер принес из дома кучу бумажных карточек, которые он сам раскрасил великолепными красками. Воспитательница спросила у него, что это такое. «Это фейерверк», — был ответ. Мальчик залез на стол и рассыпал ровную дорожку карточек по всей комнате, что вызвало всеобщий восторг. Сразу же всем тоже захотелось делать карточки. Некоторое время все были поглощены этой деятельностью. Первые, кто это получилось, стали по очереди залезать на стол и выпускать фейерверк. Все брали карет: «Нигде мне не разрешают стрелять — ни в саду, ни в доме, ни во дворе, ни в детском саду. Где же мне тогда стрелять?» Ему не хватает уверен-

Никакой земли, никакого горизонта — только плавающий человек. Так рисует ребенок двух с половиной лет.

значение карточек у детей было разным: для одного они означали радуго, а для другого — группу метеоритов. Игра не надоедала, дети то и дело забирались на стол и слезали с него.

Разве все это — лишь детские забавы? Нет, это и подлинная жизнь, иносказание, и фантазия, и реальность одновременно. Воспитательница и дети обретаю в игре свое жизненное пространство. В процессе юры можно разговаривать, при этом возникают живые воспитательные моменты, позволяющие взрослому, когда это необходимо, вмешаться, уладить конфликт, кого-то подбодрить, усмирить, по-доброму призвать к порядку.

Если дети смотрят телевизор

Если дома дети подолгу смотрят телевизор, сила у него, что это такое. «Это фейерверк», — они часто с большим трудом включаются в игру. Мальчик залез на стол и рассыпал ровную дорожку карточек по всей комнате, что вызвало всеобщий восторг. Сразу же всем тоже захотелось делать карточки. Некоторое время все были поглощены этой деятельностью. Первые, кто это получилось, стали по очереди залезать на стол и выпускать фейерверк. Все брали карет: «Нигде мне не разрешают стрелять — ни в саду, ни в доме, ни во дворе, ни в детском саду. Где же мне тогда стрелять?» Ему не хватает уверен-

ности, за агрессивностью он прячет, как это часто бывает, изрядную долю слабости. Он недостаточно смел, чтобы спрыгнуть с больших камней во дворе детского сада. Впервые ему довелось заняться творческой деятельностью, когда в детском саду ему дали пчелиный воск. Вначале, конечно, воск был твердым, но потом, когда он размял его в своей теплой руке, на некоторое время сделался мягким, послушным. И вот Томас стал лепить из воска корзину и другие «мирные» предметы. То, что происходило с материалом, определенным образом отражало и его собственную внутреннюю ситуацию.

На первый взгляд Штефан представлял собой исключение. Хотя он довольно часто смотрел телепрограммы, но и получал достаточно импульсов от непосредственного человеческого общения. Отец его, ремесленник, уделял много времени занятиям с сыном. Он учил его кататься на коньках и на лыжах и разрешал наблюдать за своей работой. Штефан оказался весьма изобретательным и часто вовлекал других детей в свой замысел, будь то игра в Дикий Запад или приключения Дональда Дака. Он знал эти сюжеты из программ телевидения, он был захвачен ими. После года пребывания в детском саду в голову Штефана стали приходиться и другие фантазии; в рисунках начал появляться то один, то другой сказочный мотив. Теперь ему было о чем поговорить с родителями, и телевидение потеряло для него свое прежнее значение. Малыши, редко или почти никогда не имеющие доступа к телевизору, легче сохраняют способность фантазировать и могут найти неподражаемо детские варианты решения проблем. Они сами могут сделать собственный «телевизор» из картонной рамки и подвижных фигурок, которые перемещают из одного места в другое и очень довольны этим.

Что же становится с детьми, посещающими такой детский сад? Как правило, достаточно часто повторяется одна и та же сцена.

После того как ребенок некоторое время ходил сюда, звонит довольная мать и сообщает, что она начал играть совершенно иначе, чем прежде, — и это не такой уж малосущественный результат, поскольку по многим причинам все острее становится проблема осмысления детских занятий.

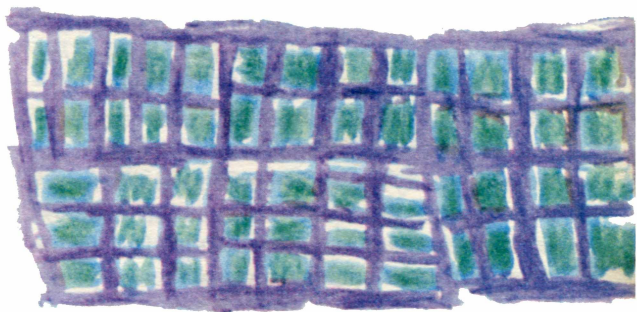
На собраниях в детском саду родители обмениваются подобным опытом. Может быть, важнейший результат работы — постепенный «переход» из детского сада в родительский дом для того, чтобы отмечать праздники: дни рождения, христианские праздники, праздники времен года, даже маленький праздник, ежедневно «отмечаемый» застольным приветствием перед трапезой. В результате у детей на всю жизнь останутся привычки, которые свяжут их с добрыми и прекрасными традициями нашей культуры, причем в радостной, ненавязчивой форме.

«Внутреннее телесное ощущение» и рисунки маленьких детей

Одна из важнейших рекомендаций по воспитанию маленьких детей, данная Рудольфом Штейнером, основана на особенностях детского рисования.

Известно, что малыши, рисуя карандашом или красками человека, часто изображают непропорционально гротесковые части тела — огромные носы, гигантские ладони и т. д. В одном из педагогических курсов, прочитанном весной 1920 г. в Базеле перед учителями государственных школ, Штейнер продемонстрировал, чему могут научить нас такие рисунки. «Соберите побольше детских рисунков и попытайтесь разо-

Переживание руки выражается в рисунках, где у человечков чрезмерно огромные руки с многочисленными пальцами. В изображении дома также может участвовать восприятие организма: один из таких рисунков передает, насколько ребенок в своем теле чувствует себя как дома.



браться, как ребенок изображает руки и ноги. Вы увидите, что он руководствуется внутренним чувством. Можно предположить, что, рисуя профиль, ребенок берет за основу его внешний вид; Но здесь налицо слияние воедино двух источников душевного переживания: маленькие изображают не интеллектуальное, а душевное; примитивные зрительные впечатления слиты у них с внутренним ощущением органов, тела. Мне кажется, всегда можно различить, что ребенок прочувствовал. Например, рисуя рот, он смотрит на его очертание, но добавляет еще и зубы, а это уже каким-то образом исходит из *внутреннего ощущения* этой части лица» (Доклад 28.04.1920).

Далее Рудольф Штейнер раскрыл содержание этой особой способности человека чувствовать изнутри части своего тела. В прежние времена она была свойственна большому числу людей, например, она очень сильно выражена в произведениях древнегреческих скульпторов, которые создавались, в первую очередь не вследствие изучения ими модели, а по внутреннему ощущению собственных частей тела. Если дети начинают рисовать красками лишь в возрасте девяти-десяти лет, то в картинах, создаваемых ими по воображению, а не под непосредственным впечатлением, лежат в основе придуманные образы, т. е. все большее влияние на их деятельность уже оказывает раскусок. Штейнер считал важным, чтобы дети как можно раньше начинали пользоваться разноцветными мелками и красками, что способствует развитию в душе особых переживаний, наполненных фантазией, прежде чем эти переживания заглушит рост интеллекта. Если нам удастся дать детям возможность пережить в такой форме ощущения частей собственного тела, то тем самым мы помогаем установлению у них гармонии между душевными переживаниями и физической деятельностью, что важно для всего их существования.

Исходным импульсом такой живописи могут послужить сказки, и тогда, в зависимости от их содержания, в ней найдет свое от-

ражение юмористическое, грустное, спокойное или напряженное настроение, а передано оно будет простыми цветовыми сочетаниями. Чудесный пример такого необычного ощущения частей человеческого тела мы находим в шведской сказке «Три великанши», где ярко и трогательно описываются три странные, но необычайно проворные женщины, которые помогают принцессе найти выход из трудного положения («Матушка Большой Палец» с могучим большим пальцем, «Матушка Большая Нога» с огромной ногой и «Матушка Толстый Зад» с громадным задом).

Эвритмия для маленьких детей

Ритмическое движение принадлежит к числу наиболее адекватных для маленького ребенка средств выражения фантастических переживаний, когда он хочет придать им какую-то внешнюю форму.

Свободная игра почти без переходов превращается в законченное движение. Возьмем пример из нашей повседневной работы. Дети только что прослушали норвежскую сказку о трех козликах Брузе, которым удалось сообща обвести вокруг пальца большого и опасного тролля. Воспитательница садится в центре группы и превращается в тролля. Дети становятся вокруг нее, разделившись на три группы. Самые маленькие — маленький козлик Брузе, который послушно и очаровательно семенит ножками. Те, кто чуть постарше, изображают «среднего братца Брузе», походка которого кажется уже значительно более уверенной. Самые старшие превратились в большого козла, топающего тяжелыми, сильными ногами. Теперь им всем нужно перейти через мост под аркой которого лежит, спрятавшись, тролль. С музыкальным сопровождением или без него каждая группа должна сейчас идти в своей особой манере и в своем особом ритме. После того, как первым двум группам удастся обмануть тролля, он готовится напасть на третью; те-

перь большому козлу предстоит толкнуть его рогами, так чтобы он покатился кубарем прочь и никогда в жизни не захотел бы даже видеть какого-нибудь козла. Дети торжествуют.

Важно, чтобы не только ноги, но и руки ребенка во время бега двигались в определенном ритме. Учительница может, не поправляя детей, не добиваясь от них «художественности», довольствуясь лишь подражанием, предложить им выполнить некоторые простые эвритмические движения: например, «В» — выражение защиты, когда козлики заметили своего противника и испугались его, или «Г» — выражение гнева, когда большие козлики прогоняют тролля прочь, или «А» — выражение свободы, когда они, наконец, добираются до горного пастбища. (О связи эвритмических движений со звуками языка см. главу «Эвритмия»). Таким образом, «разыгрывание сказки» — деятельность, которая совершенно очевидно способна увлечь детей.

Одна воспитательница, получившая специальную подготовку по эвритмии, делится своим опытом: «Иногда бывает, что некоторым малышам очень трудно дается участие в такой игре, и они предпочитают сидеть на корточках где-нибудь в уголке. Но когда они приходят домой, то нередко самостоятельно все воспроизводят во время своего рассказа матери. Просто их одолевала робость. Те, кто чуть постарше, почти все без исключения участвуют в происходящем. Особенно интересно было наблюдать за реакцией детей, когда они начинали видеть эвритмию. Мы показывали сказки, и среди них комическую русскую «Петух и мышонок». Даже дети, проводящие много времени перед телевизором и испытывающие трудности, чтобы сосредоточиться, сидели и смотрели совершенно тихо в течение приблизительно двадцати минут! Мать одного из них рассказывала позже: «Мы заметили, к своему удивлению, что в течение первых часов, следовавших после представления, дети сидели тихо и смирно, как если бы они только что плотно закусили и

теперь переваривали пищу. Потом такое настроение прошло, и они снова раскрепостились». Спустя некоторое время мы повторили спектакль, причем оказалось, что мы ставили сказку в третий раз, некоторые пришли на представление особенно хорошо одетыми объяснили, что они выглядят так потому, что хотят, чтобы петух и мышонок пришли к ним еще раз.

На одном из родительских собраний мы затронули проблему телевидения. В ходе беседы подчеркнули, что маленькие дети весьма склонны к подражанию и все время хотят делать то же самое, что и родители. Все внимательно слушали и были настроены позитивно. Когда же затем мы заговорили о телевидении, одна из матерей внезапно признала, что изображаемое на экране тоже, до определенной степени, у ее ребенка вызывает подражание. Сама она охотно проводила время перед телевизором, и поэтому спросила со вздохом: «Значит, на самом деле надо жертвовать всем ради детей?»

Отторгает ли фантазия от жизни?

Если постоянно побуждать детей переноситься в мир фантазии, не будет ли это для них связано с опасностью стать чужими в окружающем мире?

Из предыдущего ясно, что ребенок вбирает в себя то, что видит в своем окружении и что выражается в поступках людей. Если окружающие его близкие настроены враждебно к миру, то весьма вероятно, что ребенок подхватит эту «внутреннюю заразу». Если же эти взрослые обеими ногами стоят на земле и разбираются в практических сторонах жизни, то такая жизненная позиция скажется и на детях. Здесь, как и во всем, разумеется, родители, как правило, играют центральную роль. Но велик может быть и вклад воспитательницы, если она будет относиться ко всему соответствующим образом.



Как это приходит в голову ребенку — нарисовать человека в такой форме? Изображение туловища в виде огромного колеса на рисунке четырехлетней девочки весьма выразительно передает ее телесное самоощущение.

Педагогические основы

Ритм дня

Каждый ребенок живет в ритме бодрствования и сна, запоминания и забывания. Когда мы составляем расписание и распределяем учебный материал по урокам, мы исходим из ритма дня и годового цикла. При этом необходимо учитывать определенные методические особенности воспитания как искусства, на некоторые из них мы хотим указать:

— организация дня в определенном ритме;

— излагая учебный материал большими учебными периодами, "по эпохам", мы усиливаем способность учеников сосредоточиваться;

— художественно-эстетические упражнения воспитывают волю; произнесенное слово воздействует на чувства.

Начнем со сравнения. Предположим, что служащему большого универсального магазина в течение рабочего дня предстоит выполнить следующее:

8.30 — 9.20 — дежурство в центральной справочной

9.30—10.20 — продажа товаров в секции парфюмерии

10.30 — 11.20 — выписка счетов в бюро

11.20— 12.05 — обед

12.05 — 13.50 — переговоры о ссудах с организацией сберкасс

13.50 — 14.30 — уборка помещений

14.40 — 15.30 — изготовление рекламных табличек

15.40 — 16.15 — работы по программированию

Никто не стал бы требовать от взрослого выполнения столь пестро составленной

программы на день, это было бы нерационально. Но неразбериха, царящая в обычном учебном плане, навязывается школьникам именно по подобному принципу. В курсе народной педагогики Рудольф Штейнер описал, как при таком подходе у ребенка разрушается способность сосредоточиваться, концентрироваться. В вальдорфских школах органически выстраивается каждый учебный день.

Утром ребенку легче всего дается мыслительная деятельность. Поэтому школьный день начинается с таких предметов, которые опираются преимущественно на знания и понимание, требуют обдумывания и мыслительного представления. Каждое утро в течение нескольких недель на занятиях, которым дано название «главный урок», преподносится один и тот же предмет, составляющий учебный цикл, большую по объему учебную единицу — «эпоху». (Например, математика, родной язык, ботаника, география, физика и т. д.) После этого идут предметы, нуждающиеся в постоянном ритмическом повторении на отдельных уроках: иностранные языки, эвритмия и физкультура, музыка и религия (2-3 урока каждую неделю). Ручной труд, ремесло, садовничество, постановка опытов по естествознанию и другие занятия переносятся, по возможности, ближе к полудню или на послеобеденное время. После уроков, требующих повторяющихся упражнений, наступает время художественно-практической деятельности. Такую же последовательность надо сохранять при выполнении домаш-

них заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Такая организация школьного дня, быть может не всегда удобная учителям, соответствует естественному дневному ритму, необходимому для развития детей. Между восприятием, переживанием и осуществлением, между этими «вдохом» и «выдохом» как раз и колеблется этот главный ритм.

В маленьком человеке такое колебание маятника повторяется каждый час. Если слишком много времени уделять нагрузке на память, размышления, дети станут бледными, усталыми. Живое чувство, деятельная воля вновь заставят порозоветь щеки ребенка. Учитель, в первую очередь в младших классах, должен следить за влиянием процесса обучения на состояние здоровья учеников.

Учитель стремится к тому, чтобы, с одной стороны, излагаемый им материал был усвоен, а с другой — чтобы его преподавание не наносило ущерба здоровью учеников. Поэтому, как указывал Рудольф Штейнер, следует внимательно относиться к такому процессу, как «забывание». В испанском языке для немецкого выражения «*Beschlafen eines Entschlusses*» (букв. «выспать решение», ср. русск. «Утро вечера мудренее» — прим. перев.) есть чудесный оборот: «Я посоветуюсь об этом со своей подушкой». Все люди по собственному опыту знают, что во время сна наше сознание не гасит то, что нас занимает, а напротив — преобразует, порой проясняет пережитое. И для учителей, и для детей чрезвычайно важно, каким образом на утро всплывают в памяти и учебный материал, и впечатления предыдущего дня. Слово «позабыть» (*Vergessen*) созвучно слову «переварить» (*Verdauen*), т. е. превратить пищу в новые силы и способности. Занимаясь лю-

бым ремеслом, мы понимаем: если начать управлять каждым движением руки сознательно, то никогда не сможешь научиться ловко обращаться с инструментами. Чтобы научиться скорописи, следует забыть, что когда-то запоминал алфавит по одной букве.

Навязчивые идеи никогда полностью не исчезают, они все время вновь возникают в сознании. Наоборот, если мы не можем о чем-нибудь вспомнить, это значит — то, что было воспринято и пережито либо исчезло из памяти, либо интерес к нему был не настолько велик, чтобы это запечатлелось на всю жизнь. Взрачивая память и способности, нужно учесть, что истинное забывание играет такую же большую роль, как и умение вызвать в памяти какое-либо событие и воспроизвести его.

С учетом этого, в основное обучение, которое занимает в школе два первых учебных часа, входит тщательно составленная вводная ритмическая часть, причем в младших классах она длится до 20 минут. В это время дети активизируются, объединяются в коллектив, настраиваются на собственно обучение. Они играют на флейтах, поют и читают стихи, в первых классах «протопывают» и «прохлопывают» ритмические упражнения, для развития культуры речи занимаются разнообразными языковыми упражнениями. Затем подводится итог — повторяется вчерашний учебный материал: поднимается какая-то моральная проблема, обсуждается закон природы, вытекающий из демонстрировавшихся на уроке экспериментов, выносится суждение об упоминавшихся накануне каких-либо исторических лицах или делается общий обзор знаний, которые были получены о каком-нибудь представителе животного мира. После того, как все сосредоточились на предмете, учитель может органически про-

должить изложение материала. Он ведет образное повествование и, учитывая темперамент детей, то захватывает их внимание, заставляя переживать, то дает им возможность расслабиться. Далее наступает более активный этап, когда резюме услышанного надо перенести в тетрадь эпохи или изобразить в виде рисунка. Урок завершается каким-нибудь рассказом, содержание которого в каждом классе меняется, но отвечает основному мотиву всего учебного года. Так, в первом классе это сказки, во втором идут легенды и басни, в третьем идут библейские сказания, в четвертом — отечественная мифология, в пятом — истории о греческих богах и героях и т. д.

Преподавание по эпохам

В первом классе каждая эпоха (период) обучения длится долго и еще слабо дифференцирована. Дети попеременно рисуют, слушают рассказы о природе и временах года, изучают окружающий мир и родной край, занимаются письмом, чтением и счетом, а учитель выбирает момент, когда следует поменять вид деятельности. Затем он переходит к специализации и дифференциации главных эпох, продолжительность каждой — три-четыре недели. В результате у детей наступает чувство удовлетворения от того, что они чего-то достигли: усвоили родную речь, получили представление о различных вещах, животных, людях, растениях, камнях, изучали природоведение (вначале дают краеведение), физику, химию, арифметику, геометрию и т. д.

Ученики занимаются различными упражнениями, пересказом, самостоя-

тельно выполняют небольшие работы, помогающие им почувствовать удовлетворение от собственного умения или пробудить в них желание заниматься лучше, прилежней.

Один и тот же предмет преподается как эпоха не более двух раз в год, так что дети за это время могут забыть изученное. Пауза между эпохами — то же, что ночь между двумя учебными днями. Чтобы знания были прочными, перешли в способности, еще раз вернуться к пройденному так же важно, как пробудиться ото сна. В тот момент, когда новая область знания начинает овладевать умами, а предыдущая, еще недавно составляющая целую эпоху, меркнет, совершается нечто, в высшей степени значительное. Не устаешь поражаться, как повторение пройденного материала, который дети когда-то с восторгом начинали изучать (и это завершилось формированием в их сознании определенных образов), демонстрирует более высокую степень их зрелости в понимании проблемы, показывает, как возросли за это время их способности. То, что было недопонято, например в арифметике, теперь может быть усвоено легко и непринужденно. Именно при такой форме работы создаются наилучшие возможности для того, чтобы сконцентрировать интерес детей, активизировать его и представить содержание предмета в виде емких, легко запоминающихся образов.

Принцип преподавания по эпохам оправдывает себя и при изучении других предметов. Он является ведущим при изучении ремесел, технологии и искусства в старших классах. Каждый на собственном опыте может убедиться в преимуществах этого способа обучения, так как он позволяет сконцентрироваться на какой-то заданной теме до тех пор, пока упорным трудом поставлен-

ная цель не будет достигнута, а затем перейти к другой. Такой прием благотворно сказывается на ребенке, дисциплинирует его, что особенно важно в современном обществе, где так велик переизбыток внешних раздражителей и где внимание людей все более рассеивается.

Занятия искусством

Живопись, рисунок, лепка, музыка, чтение стихов и драматические постановки органически вплетены в младших классах в обучение по всем предметам. Если есть возможность, то многие из этих дисциплин, даже счет, грамматика и краеведение, разыгрываются в виде небольших сценок, которые затем предлагается посмотреть родителям во время «календарного праздника», причем в них принимают участие и малыши, а самые старшие взирают на это снисходительно и доброжелательно.

В ходе обучения вальдорфские школы готовят не специалистов узкого профиля, а разносторонних, физически здоровых, заинтересованных людей, которые смогут найти свое место и в дальнейшей профессиональной жизни. Здесь не идет речь о «детском искусстве». Когда мы говорим о художественной деятельности детей, мы подразумеваем совершенно иное.

Стремясь в дереве или в глине изобразить характерную повадку какого-то животного, прикладывая усилия для максимального раскрытия возможностей материала в ходе рисования, чтобы как можно лучше решить поставленную задачу, трудясь порой дерзко, порой кропотливо над воплощением задуманного, переживаешь полную самоотдачу.

Чтобы постичь тонкость обращения с глиной, овладеть нюансами лирического хорового пения или гармонией инструментального произведения, необходимы выдержка и терпение. Кризисы и катастрофы, возможные при подготовке большой пьесы (на сцене или во время оформления кулис и шитья костюмов), становятся для детей поучительным опытом совместной жизни. Но как велико удовлетворение, когда аплодисменты вознаграждают вас за все труды, сомнения и подтверждается счастье художественного творчества!

Все подобные занятия художественной деятельностью и развитие творческих способностей служат тренировкой воли. Нет лучшего способа воспитать волю, чем постоянно, с радостью возвращаться к одним и тем же упражнениям именно тогда, когда требуется преодолеть трудности. Если взрослому все равно, что избрать в качестве предмета для упражнений, то ребенку нужно нечто прекрасное, нужна радость при выполнении задания. Любое занятие искусством, если его преподносят живо, с фантазией, отвечает этому требованию. Идущие от учителя импульсы, его доброе участие в процессе творческой деятельности детей постоянно поддерживают в них неизменную глубокую заинтересованность в работе.

Живое слово

Попробуем оценить собственный опыт реалистически. Вряд ли можно представить себе школьника, который бы сказал: «Я раздобыл такой прекрасный учебник по этому предмету, что теперь смогу гораздо больше узнать», или «такой плохой, что у меня пропала всякая охота учиться». Гораздо чаще можно слышать: «В этом году у меня был по-

трясающий учитель, мы так много узнали нового, как никогда», или: «Терпеть его не могу, никакого интереса к его предмету не испытываю и ничего нового в этом году не изучил». Этот закон справедлив не только применительно к младшим классам вальдорфских школ, он общий и базируется на самой природе ребенка. Можно придумать самые технически совершенные вспомогательные средства, создать превосходные учебники, но это несравнимо со значением личности учителя, его способностями и самоотдачей.

В вальдорфских школах очень серьезно относятся к действию этого закона. Учитель преодолевает опасность субъективизма тем, что, отказываясь от личного, отдает все силы тому, чтобы пробудить интерес к предмету. Но для достижения этой цели он должен уметь сделать действенным живое слово. Ценность такого слова настолько велика, что в первые годы обучения наблюдается решительный отказ от учебников, к ним сдержанно относятся и в старших классах.

Ни в одном учебнике нельзя отыскать тот лейтмотив эпохи, который, проходя сквозь нее, спрессовывал бы учебный материал в единое целое, чтобы он содержал и стадии подготовки, кульминации, завершения и перехода к следующей эпохе. Этот лейтмотив выбирается каждым учителем с учетом своего класса, в зависимости от того, какое воспитательное воздействие он думает оказать на учеников. Свои знания он черпает из многих источников, а их педагогическое воздействие он постигает из науки человековедения.

Книги используются как материал для чтения, сопровождающий основной учебный курс, но предпочтение при этом отдается оригинальным работам, обладающим художественной или на-

учной ценностью. Конечно, нельзя обойтись без книг для чтения при изучении иностранного языка. Но и в этом случае следует предпочитать оригинальные поэтические произведения специально составленным школьным заданиям.

Готовя устный рассказ, учитель тщательно отбирает материал, принимая во внимание специфические отношения, сложившиеся внутри класса, его состав и даже ориентируясь на отдельные индивидуальности. Если учитель проявит достаточное усердие и изобретательность, то найдет объективные ответы на актуальные вопросы и проблемы. Благодаря активной деятельности педагога, обучение носит живой характер, что позволяет сотрудничать ученикам различной степени одаренности и различной направленности талантов.

Тем педагогам, которые боятся проявить субъективное настроение, можно предложить рекомендации из личного опыта. Во время подготовки к уроку учитель может быть подавлен, утомлен или находиться под впечатлением личных переживаний, но, переступив порог класса, он должен оставить за дверью все личное и, находясь перед детьми, забыть свое «Я» и думать только о предстоящей работе. Тогда в процессе урока он черпает вдохновение из сфер, находящихся за пределами его собственной личности. Он набирается сил, позволяющих ему чередовать глубочайшую серьезность с юмором, напряжение с расслаблением; регулировать нарастание личностного участия учеников со спадом их активности. Будучи людьми современными, мы часто не доверяем «чувствам», говорим скептически об эмоциях и противопоставляем им желаемую объективность. Но в период, предшествующий половому созреванию, ребенок нуждается в интенсивной душевной деятельности, ему хочется проникнуть во

взаимосвязь вещей, выходящих за пределы его знаний, у него развивается интерес к окружающему миру. Если учитель проявит себя по отношению к детям в дальнейшем, в седьмом и восьмом как человек, наделенный способностью к переживаниям, но сдержанный в своих чувствах, то ему удастся пробудить в них «прочувствованную жизнь» — у неравнодушного учителя будут неравнодушные ученики. Разве это — не одно из важнейших последствий обучения и воспитания? Ведь способность к общей радости, состраданию, сочувствию лежит в основе всех социальных ценностей. Именно живое слово, идущее от человека к человеку, в наш век расцвета техники и средств массовой информации может стать действенным методом воистину общественного человеческого воспитания.

Работа с книгами и тетрадями по эпохам

Часто задают вопрос: не получится ли так, что дети, которые прослушали учебный материал только в устной подаче, окажутся в плену у определенных авторитетов? Однако учитель ориентируется на специальную литературу, которую рекомендует учащимся средних и старших классов в определенном объеме и в соответствии с возрастом. К тому же стоит учителю только однажды действительно вызвать у детей интерес к информации, чтобы приохотить учеников к чтению. Признание их растущей самостоятельности дает дополнительный импульс к работе с источниками. Достаточно ранняя подготовка рефератов, уже в пятом и шестом классах, — конечно, задания должны отвечать индивиду-

альным возможностям каждого, — делает самостоятельное чтение настоятельно необходимым. Тем более, что в дальнейшем, в седьмом и восьмом классах, ученики готовят довольно большие, самостоятельно выбираемые годовые работы, с которыми выступают в классе. Конечно, учебники, в которых глава, сменяя главу, содержит строго очерченный материал, представляют материал гораздо суше и одностороннее, чем учитель.

Ну так что же? Никаких учебников? Выход простой — ученики готовят их сами. В так называемых тетрадях по эпохам они ведут записи по каждому разделу занятий (по каждому предмету), фиксируя самое существенное. Тексты, как правило, до восьмого класса диктуются учителем или формулируются совместно всеми в классе. А вот иллюстрации к текстам — всецело творчество самих учащихся, мастерски превращающих наброски, сделанные учителем на доске, в великолепные изображения. Лишь постепенно, на старшей ступени ученики начинают самостоятельно записывать сообщаемый учителем материал в тетради по эпохам. Изложить текст (составить своего рода конспект урока) ясно, понятно и сжато — чрезвычайно важное умение. Включить в этот текст цитату или некоторые сведения из дополнительного источника — полезное умение для подростка, которое понадобится ему и в дальнейшей жизни. Некоторым ученикам удастся (конечно, не без помощи учебной и самостоятельно найденной специальной научной литературы) выполнять записи в тетрадях по эпохам весьма индивидуально и с удивительной оригинальностью.

Роль художественной деятельности

Занимаясь художественным творчеством, мы сталкиваемся с теми же проблемами, которые ставит перед нами весь окружающий мир. Причина лежит в необходимости преодолеть сопротивление обрабатываемого материала; им могут быть краски, дерево, глина, какая-то форма движения, какое-то стихотворное произведение. Эта задача неразрешима до тех пор, пока мы сами несвободны, не вжились в материал. Процесс вживания нередко вызывает в нас целую гамму переживаний: ожидание, разочарование, гнев, решимость, обдумывание, удивление, новые надежды, новое напряжение воли, интенсивную радость творчества. В подобном процессе участвует не только душа. Сопричастность становится глубоко физической, проникает вплоть до нервных окончаний, "достигает пальцев ног".

Художественное творчество занимает особое место в нашей жизни. В век техники наше существование наполняется более или менее автоматически совершаемыми действиями: например, когда нам нужно зажечь свет, повернуть рукоятку обогрева, включить посудомоечную машину, занять место в вагоне метро и т. д.

Некоторые виды деятельности требуют от нас обостренного внимания. Так, управляя автомобилем, маневрируя краном, сверля зуб бормашиной, мы не можем ни на мгновение отвлечься. Однако сосредоточенность должна сочетаться с трезвым расчетом. Нужно быть внимательным, слушать, думать.

И во всей гамме чувств и проявлений воли есть лишь немного таких, которыми следует руководствоваться в подобных видах деятельности.

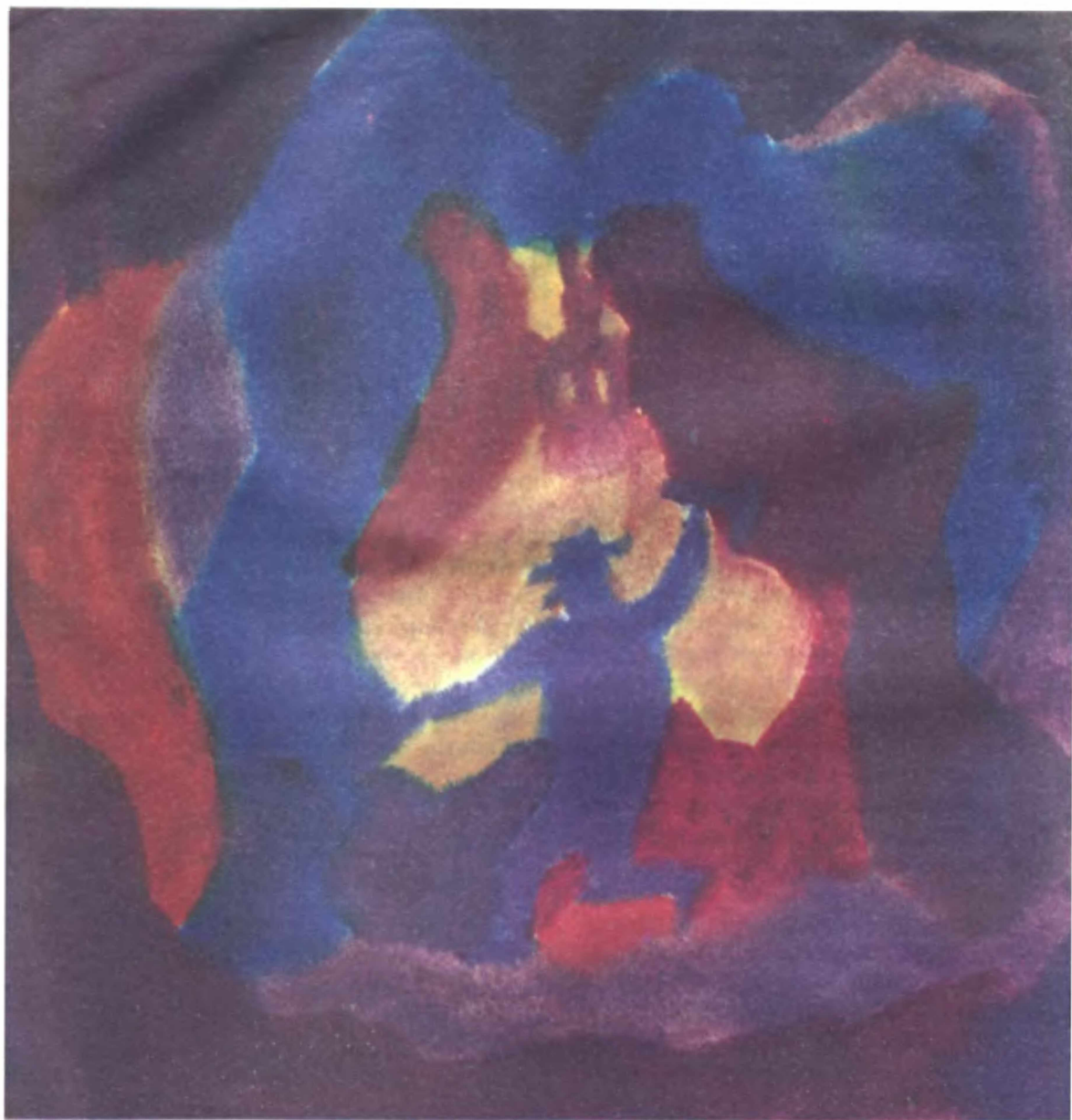
Когда же мы занимаемся художественным творчеством, то находимся в совершенно ином положении. Здесь нет никакой рутинной деятельности. Конечно, при этом нужна сосредоточенность, но понимать ее нужно широко. Учиться водить машину может быть достаточно интересным занятием, но оно не оказывает на нас такого разностороннего и глубокого внутреннего впечатления, и даже по чисто «телесному» участию не приближается к тем результатам, которые дают, например, лепка, разучивание на музыкальном инструменте какого-либо произведения или воплощение роли в театральном спектакле.

Но именно поэтому становится ясно: наше существование стало бы бесконечно бедным без таких видов деятельности, которые требуют участия не только тела, но и души.

Дети и искусство

Одна из характерных особенностей детей — тесная взаимосвязь душевного и телесного. Взрослый стремится к тому, чтобы не дать внешне проявиться своим аффектам, даже если это не всегда ему удается. Дети же инстинктивно делают наоборот: они топают ногами по полу, когда злятся, и подпрыгивают, когда радуются.

Мы даем возможность детям проявить свою душевную склонность в разных видах художественной деятельности, высвобождая таким образом заложенные в них инстинкты. Однако мы не безразличны к тому, как они будут развиваться. Иногда реакция детей в



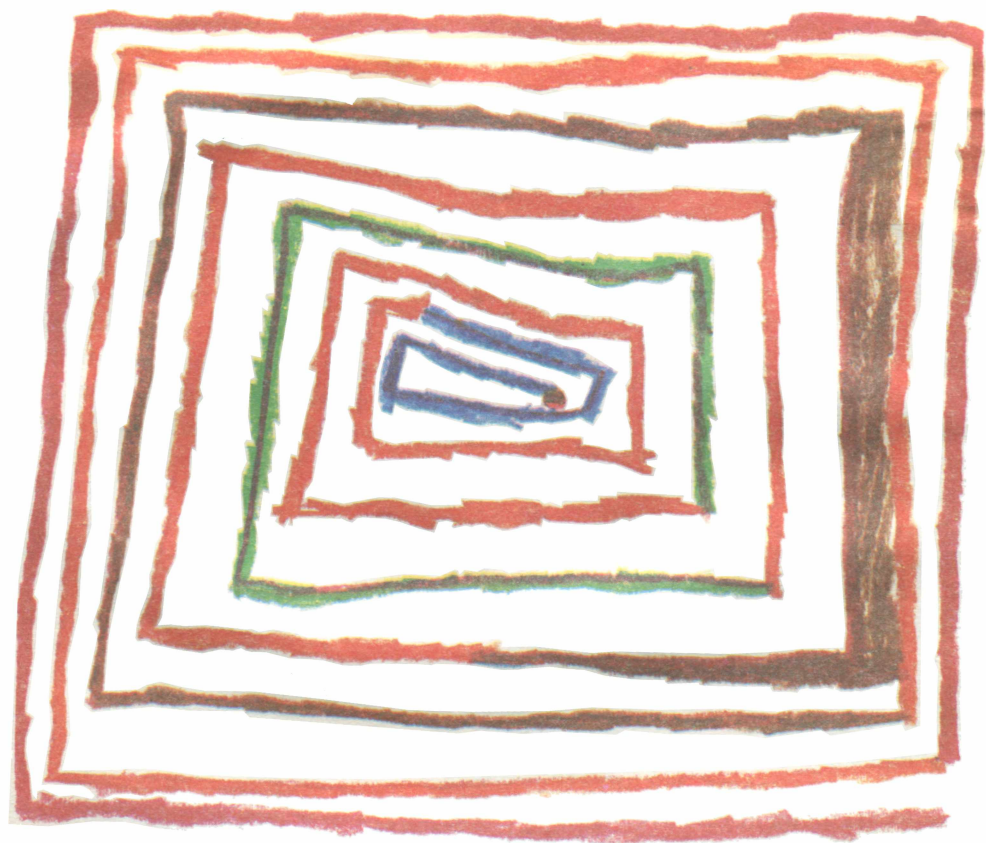
Фигура под землей (шахта). (Краеведение, 4 класс, Берген).

процессе художественно-творческой деятельности рассматривается как «реакция на самого себя». Если бы это было так, то с равным успехом для самовыражения мы могли бы стучать по пустой жестяной банке, обежать несколько раз вокруг дома или разбить старинную фарфоровую вещь. Но искусство — это воплощение как мира вещей, так и царства души. Достижение цели при выполнении некоторых художественных задач требует от нас внутреннего самовладания, к которому мы отнюдь не способны в силу своих инстинктов. Так, осторожный человек вынужден стать отважным, неосмотрительный — осторожным, слабовольный — проявить выдержку, упрямый — суметь приспособиться.

Не раз подчеркивалось, что занятия искусством оказывают воспитательное воздействие на детей. Но не всегда удается увидеть, насколько это воздействие оказывается глубоким и продолжительным.

Глубже всего в человеке укореняются привычки, которые были им усвоены в возрасте подражания. Они более или менее естественно меняются на протяжении многих лет, параллельно с изменениями окружающей среды и жизненной позиции; некоторые из них остаются неизменными. Все, что остается, относится к области бессознательного, его нельзя поколебать. Это, например, положительная или отрицательная внутренняя установка по отношению к окружающему миру, к людям. Как воспитатели мы можем содействовать превращению дремлющих в глубине инстинктов в постоянное качество: например, желание принимать участие во всем, что нас окружает, посвящать ему какое-то время и пытаться его воплотить. Самый лучший способ позаботиться о развитии такого

глубинного инстинкта еще в раннем детстве — это занятия искусством. В ходе художественной деятельности человек привыкает бороться, вовлекая все свои душевные способности и каждую клеточку тела в достижение проблемы, важной не потому, что в случае успеха возможны особые материальные преимущества, а потому, что она интересна в чисто человеческом плане. Таким путем закладывается основа роста и развития интереса к жизни.



О рисовании форм

Проблема контура

Каждый из нас наверняка помнит, как он в детстве пытался нарисовать, например, лошадь и что из этого получилось. Мы рисовали четкую линию, которая должна была изобразить голову, передние ноги, задние ноги, хвост, однако выходило нечто, вовсе не похожее на лошадь. Что же делать, в чем ошибка? Попробуем стереть ластиком! Вот сейчас правая передняя нога и морда станут, как у настоящей лошади! Нет, опять не получилось. Снова нужен ластик! Каждый раз, когда мы стираем, остаются довольно заметные следы предыдущего контура. Если мы все время пытались что-то исправить, то в конце концов лошадь предстанет перед нами в ореоле каких-то контуров — «привидений». Если после этого мы решались еще и раскрасить рисунок, то творческой радости оставалось совсем немного (если мы вообще еще не сдались раньше).

Что-то погибло из-за контура, этой четкой, вытравленной формы. Причем не только на картинке, но и в том, кто ее нарисовал.

Конечно, со временем можно научиться рисовать и таким путем. Тысячи и тысячи рисовальщиков во всем мире тренировались подобным образом и постепенно приобретали способность находить обводящую линию и тем самым применять искусство высокой характеристики. Самым ловким достаточно уверенно набросать всего лишь несколько штрихов, и чудо совершится. Но в действительности, глядя на людей со стороны, мы не находим никакого жирного черного контура, который начинался бы с задней стороны головы, проходил по профилю и вдоль шеи, окружал бы руки,

тело, ноги и стопы и снова бы заканчивался на затылке. Нет никаких контуров — одни только краски, сочетающиеся друг с другом, красочные поверхности, соприкасающиеся одна с другой.

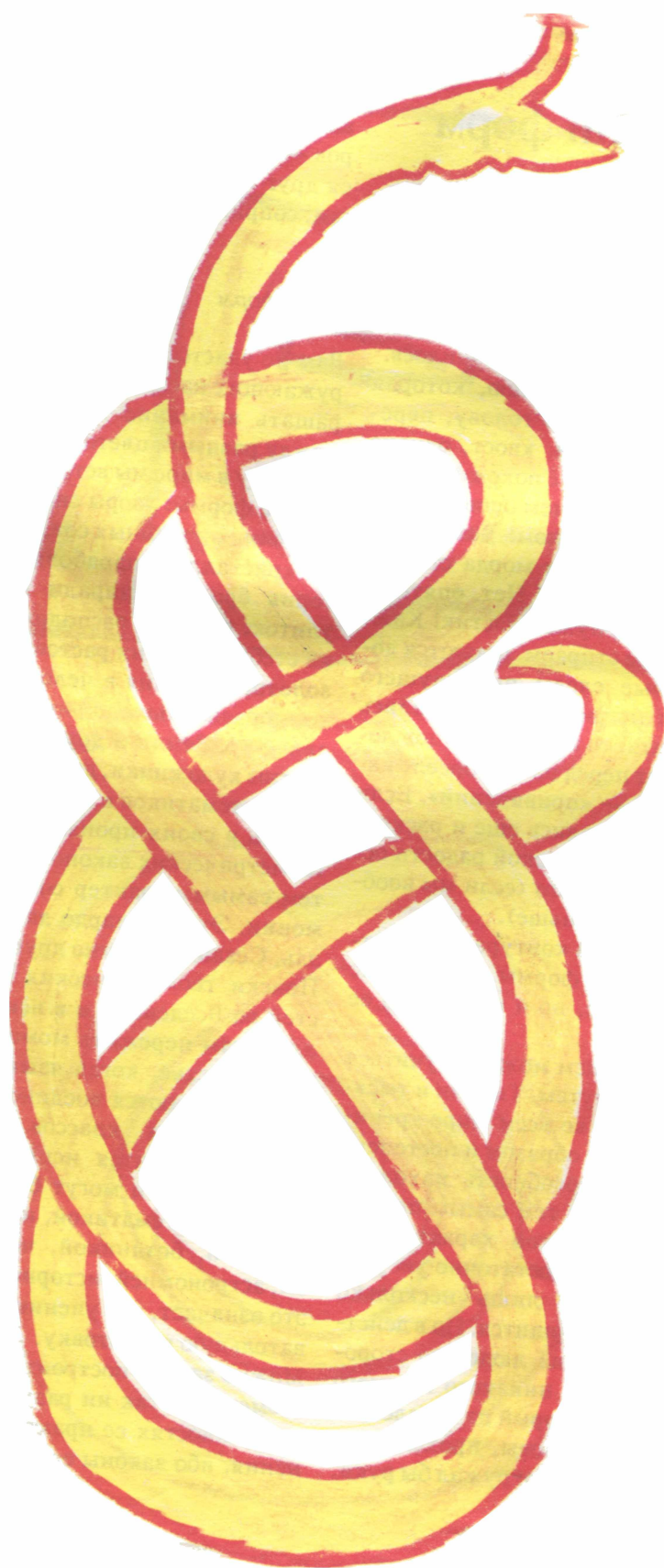
Язык форм

Вам не удастся разобраться в языке окружающих нас форм, если вы будете обращать внимание только на границы между разными цветовыми пятнами.

Повсюду в мире мы встречаем геометрические формы: узоры снежинок, шестиугольники пчелиных сот, многоугольники кристаллов, параболическая траектория броска, спирали на раковинах улиток, порядок расположения листьев на стеблях многих растений, пропорции золотого сечения в человеческом образе, поразительные кривые, по которым движется Земля и другие планеты. Известны художники, далеко превосходившие математиков в способности использовать в своих произведениях секреты геометрических законов и придавать им тем самым характер совершенной гармонии. Это Леонардо да Винчи, Рафаэль, Сезанн и многие другие.

Поиски геометрических закономерностей во Вселенной и в искусстве позволяют нам пережить моменты высочайшего счастья, когда язык, искусство и наука сливаются воедино. Если ученикам старших классов вальдорфской школы доводится испытать подобные минуты, а они могут быть связаны не только с математикой, но и с геологией, физикой, ботаникой, человековедением, астрономией, историей искусства, то это означает, что ученики прошли основательную подготовку.

Можно заново построить всю евклидову геометрию, так ни разу и не подумав о возможностях ее практического применения, ибо законы ее существуют внут-





ри самого человека. Но если человек независимо от имеющегося у него опыта, сначала знакомится с геометрическими соотношениями в теории, а затем находит подтверждение на практике, то это производит на него сильнейшее впечатление.

Рисование форм с первых школьных дней

Рудольф Штейнер рекомендует начинать заниматься с детьми геометрией еще задолго до того, как они смогут в процессе рисования пользоваться линейкой и циркулем. Он даже советует приступить к этому с первого же урока — попробовать рисовать прямые и кривые линии.

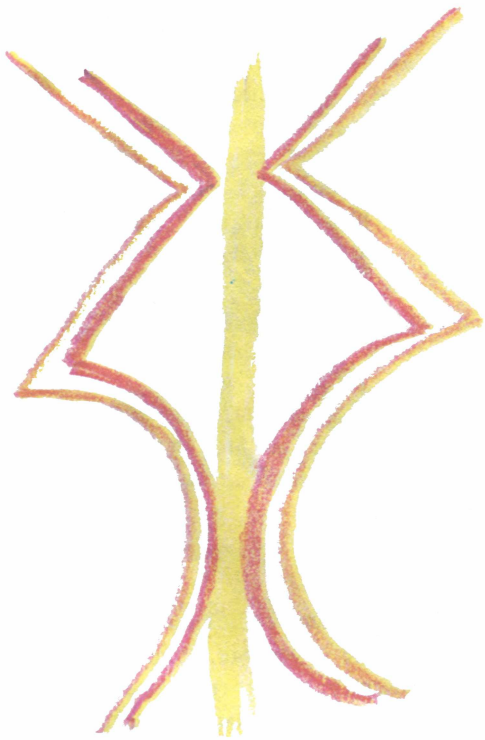
Уже с начала первого класс начинается изображение элементарных форм. Вверху: симметричные формы.

Слева: Змеевидное переплетение. Изображение на древнем руническом камне, взятое для упражнений в рисовании форм. (4 класс, Штутгарт)

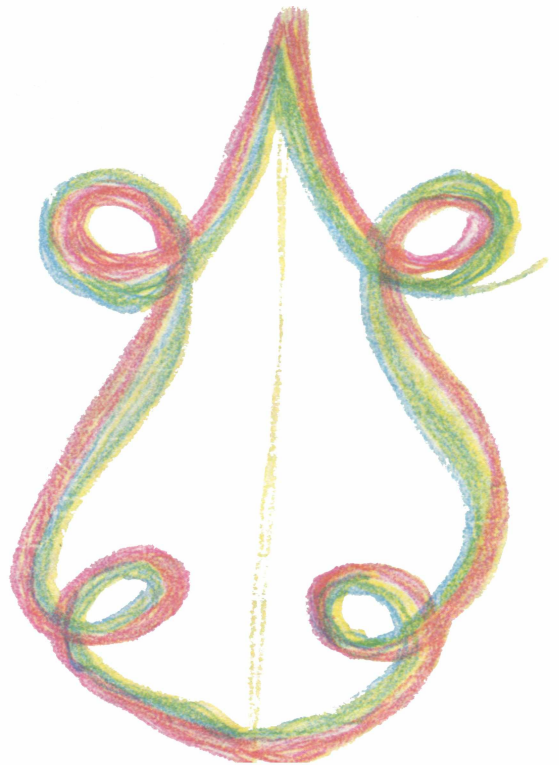
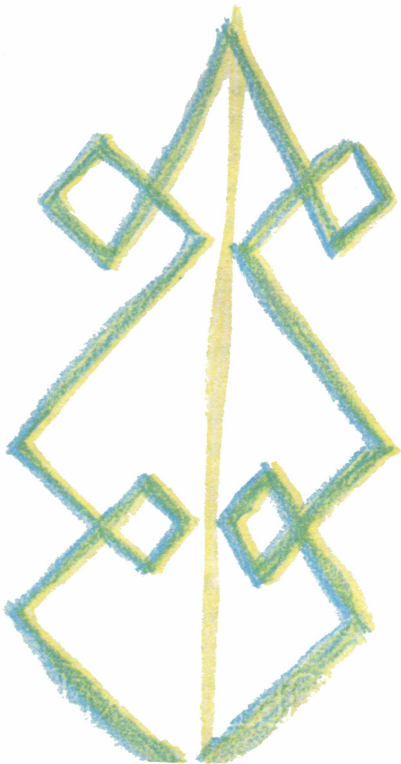
Уже с первого класса дети начинают рисовать самые простые, элементарные формы. Вверху: симметричные формы. Учитель обращает внимание детей на их руки, говорит о том, как человек может работать своими руками. Потом по очереди вызывает всех к доске и дает возможность начертить мелом прямую линию, а затем полукруг или дугу. Сначала учитель рисует образец, который дети повторяют. По манере идти, смотреть, рисовать можно многое узнать о ребенке.

Итак, ученики справились со своей самой первой школьной работой — они нарисовали исходную геометрическую фигуру.

Не обязательно заниматься геометрией только в классе. Можно, чтобы дети вышли в школьный двор и побегали по кругам и спиралям, а затем вернулись в классную комнату и нарисовали эти формы в своих рабочих тетрадях. Во время занятий эвритмией во втором классе дети бегают по «восьмерке», при этом их пути пересекаются в центре. Геометрия может выполнять и дисциплинирующую роль. Так, преподаватель-



Eva Kl 2a



нице эвритмии можно не делать все время замечания Андреасу, чтобы он сидел на месте, а стоит всего лишь сказать: «Андреас, у нас круг ровный, а у тебя какая-то вмятина получается». Со временем эвритмические формы усложняются и делаются более изощренными. В шестом классе обучению собственно геометрии отводится существенное место, одновременно с этим в эвритмическом зале можно заниматься «геометрией движений».

Упражнения в рисовании форм — это не только изучение траектории движения. Это «занятие в себе», в котором учащую фигуру, но при этом присутствует еще нечто, что выражается не с помощью движений. Например, ученикам предлагается завершить незаконченную форму: «внешнюю» или «внутреннюю» фигуру изображают в соответствии с чувством формы, подбирают симметричную картинку или зеркальную фигуру.

Живая форма

Когда мы рисуем, то линия — это не контур, а в какой-то степени постигаемая сознанием граница явления, бытующего в внешнем мире, это внешний образ, возникающий в результате взаимодействия внутренних сил.

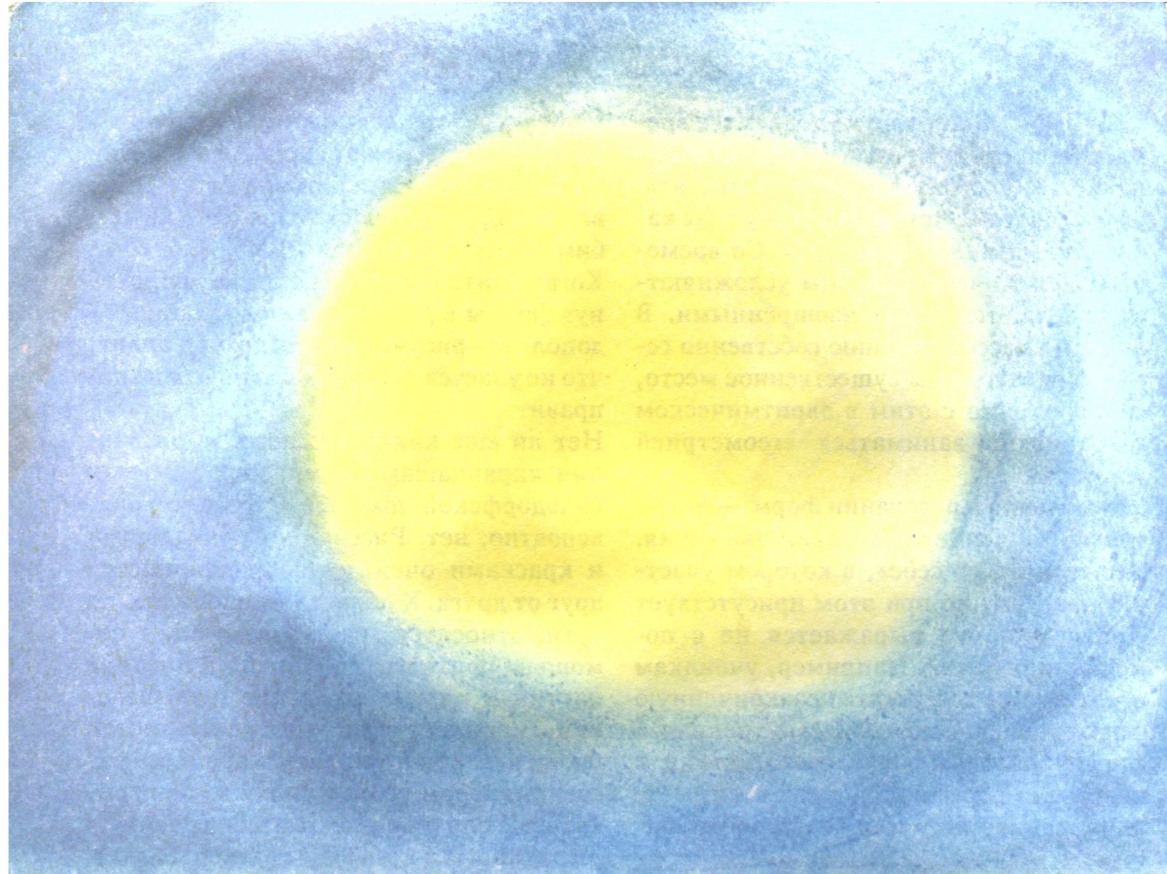
Симметричные формы (2 класс, Штутгарт). Когда учитель рисует на доске «половину» формы и дает ученикам задание, - дополнить рисунок в тетрадях, он иногда видит, чего не хватает детям и как это можно поправить.

Если у учителя есть фантазия, то он до бесконечности может варьировать мотивы и побуждения действий. Тогда рисование форм превращается в одно из любимейших детских занятий.

Когда учитель рисует на доске «половину» формы и дает ученикам задание, — дополнить рисунок в тетрадях, он видит, что не удастся детям и как это можно поправить.

Нет ли еще каких-то способов рисования карандашами в младших классах вальдорфской школы? Строго говоря, вероятно, нет. Рисование карандашами и красками очень сильно отличаются друг от друга. К области «живописи», по сути, относится «рассказывание» с помощью цветного карандаша, писание картин и иллюстрирование произведений. Начиная с четвертого класса, детей поощряют обнаруживать в процессе рисования форм геометрические фигуры, которые они уже умеют изображать: углы, эллипсы и кривые у стульев, ваз и т. д. Наступает время счастливого узнавания в образах внешнего мира форм, которые предварительно были нарисованы и освоены.

Только в седьмом и восьмом классах после того, как ученики овладели навыками черно-белой техники рисования, начинается серьезное культивирование реалистического изображения внешнего мира.



Обращение с красками

На вопрос о том, какой смысл непрофессиональному художнику писать картины, вероятно, многие люди ответили бы, что это «потребность в самовыражении».

Выразить себя в красках

Совершенно ясно, что работая с красками, мы можем найти спокойный и гармоничный выход из самого возбужденного состояния. Если кто-то стал жертвой безудержного гнева, то он получит больше радости от того, что нанесет огненно-красную краску на кусок бумаги, чем от того, что разобьет окно.

Для особо эмоциональных детей занятия с кисточками и мелками могли бы поэтому оказаться идеальным способом выражения своих эмоций и освобождения от внутреннего гнета.

Рудольф Штейнер не остался безразличным к этому явлению. Он дал нам удивительные по глубине практические рекомендации, как работать в этом случае с детьми дошкольного возраста. Например:

«Возбудимому ребенку лучше иметь дело с красными или красно-желтыми тонами, ему нужно дать возможность одеваться в эти цвета. Наоборот, если ребен-

нок безучастен, то нужно перейти к синим и сине-зеленым краскам». (Нам кажется, что Штейнер имеет при этом в виду разницу между детьми сангвинического и холерического темпераментов, с одной стороны, и меланхоликами и флегматиками — с другой).”... Собственно говоря, мы ведем разговор о цвете, который отражается внутри нас как противоположный. Для красного таким цветом будет зеленый, для синего — оранжево-желтый. В этом легко убедиться, если некоторое время смотреть на поверхность, покрашенную соответствующей краской, а затем быстро перевести взгляд на какую-нибудь белую поверхность. Противоположный цвет воспроизводится физиологическими органами ребенка и способствует становлению всей необходимой внутренней структуры. Если возбудимый ребенок видит в своем окружении красный цвет, то внутри него возникает противоположный образ зеленого цвета. Работа по превращению другого цвета в зеленый действует успокаивающе...” (Штейнер Р. Воспитание ребенка).

Если вы захотите использовать терапевтические возможности красок на протяжении первых лет школьной жизни, не ограничивайтесь тем, что позволите детям «самовыражаться» в пределах имеющегося у них опыта. Сегодняшние дети, давая полную волю своему темпераменту, рисуют однообразно: угрюмый холерик изображает все время горящие города, негармоничный меланхолик — виселицу с повешенными людьми и т. д. Повторяя такие занятия, мы видим, что ребенок не освобождается от этих мотивов, а все более погружается в них. Даже если, в лучшем случае, по собственной инициативе или благодаря усилиям учителя (или другого взрослого) дети переходят к изображению более радостных и здоровых мотивов, «самовыражение» не выходит за пределы весьма ограничен-

Простое «цветовое созвучие» (1 класс, Страсбург)

Внизу: Упражнение в цвете (3 класс, Ройтлинген).

ной по значению функции — оно всего лишь приносит облегчение. Однако в глубине души не многое меняется.

«Вживание» в цвет

Те, кто использует краски, чтобы выразить в них себя никогда не смогут вырваться из колдовского плена собственного «Я». Те же, кто, забыв о самом себе, «вживается» в цвет, вступает в новый безграничный внутренний мир, который постоянно расширяется и изменяется. Если вы хотите по-настоящему узнать, что такое цвет, не начинайте с изучения и отображения каких-то мотивов внешнего мира: в этом случае цвет становится чем-то вторичным по отношению к форме, мотиву. Чтобы воспринять многокрасочный мир, нужно исходить из самих красок. Начинать следует с чисто цветовых упражнений. Этот способ живописи — первый и самый важный в начальных классах вальдорфской школы. Ребенку относительно легко дается обращение с акварельными красками, наносимыми на мокрую бумагу, оно помогает почувствовать пространство и воздух. Рисуя мелкими, почти невозможно смешивать цвета или добиваться тонких оттеков, поэтому они меньше годятся для упражнений в цвете. Кроме того, большое значение имеет сам подготовительный этап: нужно постоять в очереди, чтобы получить свою дощечку для рисования, краски, кисточку, воду, затем натянуть бумагу, прикоснуться к ней жидкими красками. Если дети не будут безукоснительно соблюдать порядок, то произойдет «морское сражение». Для семилетнего ребенка — большое событие нарисовать, по просьбе учителя, например, желтое пятно на синем фоне, а затем синее на желтом. Когда рисунки высохнут, их вывешивают и внимательно разглядывают. Шаг за шагом дети ов-

ладевают опытом использования красок: все оттенки желтого и красного цвета всегда перекрывают другие цвета, а синий, фиолетовый и другие им уступают. Более нейтрален зеленый. Постепенно каждая краска предстает перед детьми как живое существо с совершенно определенными жестами и свойствами. «Вы можете говорить с детьми на языке красок. Представьте себе, каким источником вдохновения может стать следующая мысль. Вот это кокетливый лиловый цвет, а у него на шее сидит наглый красноватый. Все вместе опираются на покорный синий. Описывая, вы должны стремиться к предметности, чтобы формировать душу ребенка. Вы придумываете что-то, исходя из цвета, а выполнить это можно пятьюдесятью различными способами» (Штейнер Р. Учительская конференция 15.11.1920). Такие упражнения учитель может продолжать в течение длительного времени, пытаясь передать детям чувство цветовых оттенков, цветовой композиции, красочной перспективы и красочного пространства. Если они привыкли отыскивать форму в случайных сочетаниях цвета, то так же естественно, когда речь пойдет об иллюстрировании каких-то сказочных мотивов или легенд, они смогут по своему выбору выстроить целые сцены, в которых вещи и образы возникают из какого-то одного цветового звучания.

Неоценимую помощь может оказать живопись и в корректировке темперамента у детей. В общем виде можно было бы отметить следующее. Если холерикам предоставить возможность выполнять по своему усмотрению упражнения с красками, то в их работах драматический красный цвет и его оттенки распределяются по всему листу, подавляя дру-

Цветовые упражнения в красном (3 класс, Ульм).



гие. Меланхолики обычно рисуют что-нибудь маленькое и темненькое, где-нибудь в верхнем уголке листа. Сангвиники со страшной скоростью изображают что-нибудь небольшое, но светлое и радостное, и тут же переходят на следующий лист бумаги. Флегматики, как правило, заполняют весь лист чем-то большим и нудным.

Чисто терапевтический эффект оказывает обучение по возможности более упорядоченному заполнению и использованию всей поверхности листа, когда нужно внимательно относиться к тому, чего «требуют» сами краски, а не руководствоваться собственным ощущением. Случайные посетители какой-нибудь вальдорфской школы или выставки работ ее учеников часто спрашивают: «Почему же все работы на одно лицо? Почему вы не позволяете детям рисовать так, как они хотят сами?»

Частично мы уже ответили на этот вопрос. Не станем скрывать, что в школах Штейнера, как и в других учебных заведениях, можно столкнуться с «выхолощенными обрядами». Но при всем при том стоит подчеркнуть, что вальдорфские учителя пытаются решать художественные задачи, обучая живописи, не путем собственного произвола, а исходя

из природы самих красок и с учетом приносимой детям пользы.

Трудно переоценить то, как много может значить для дальнейшей жизни человека умение тонко чувствовать краски. Ведь речь идет о некоем внутреннем богатстве, которое нельзя взять в руки, о тончайших, не отдающихся описанию качествах и оттенках. Однако с уверенностью можно утверждать лишь одно — весь мир преобразается в глазах того, кто научился чувствовать и понимать тихий язык красок, совершенно не интеллектуалистический, но глубоко проникающий в суть всех вещей.

Уроки рукоделия и ремесел

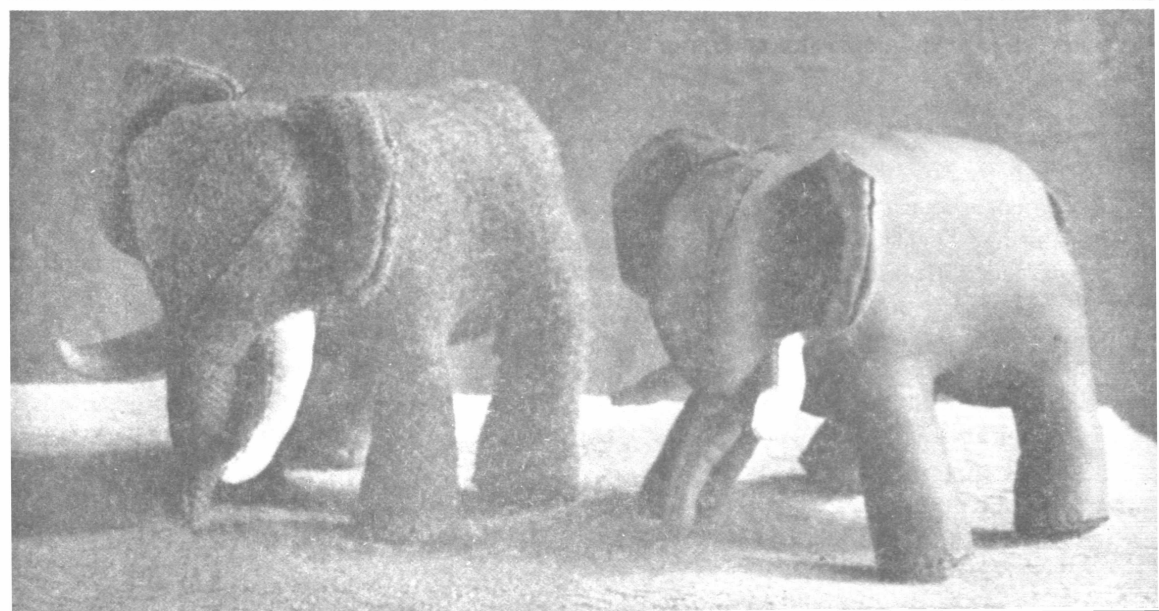
Посетитель вальдорфской школы, осматривающий многочисленные помещения, предназначенные для преподавания ручного труда, замечает, что и мальчики, и девочки, как правило, заняты решением одних и тех же задач. У него также складывается убеждение о значимости той роли, которая отводится этим предметам в рамках всего обучения.

Определение цели

Организуя занятия разными видами ручного труда, мы ориентируемся на искусство и ремесло, с которыми они близко, и лишь в качестве побочной функции выступает подготовка человека к его возможной практической деятельности в будущем. Воспитательное значение выдвигаемых целей простирается гораздо дальше. Оно неоспоримо, и когда-то было определено Рудольфом Штейнером так: «Достаточно понять, что невозможно непосредственно при-

Вверху: Куклы — образ человека.

Посредине и внизу: «Жесты» животных, в связи с уроками по зоологии, дают очень яркое впечатление.



ступить к формированию интеллекта, даже если поставить перед собой такую цель. Необходимо отметить также, что люди, не умеющие ловко владеть пальцами рук, обладают столь же "неловким интеллектом", лишены гибкости идей и мыслей. В то же время те, кто владеют точными движениями, способны иметь гибкое мышление, проникать в суть вещей. Только так можно по достоинству оценить важность развития внешних сторон деятельности человека, поскольку именно из всей совокупности его внешних умений и вырастает интеллект как целое" (Доклад 26.04.1920). Иными словами, благодаря занятиям рукоделием и ремеслами удастся подготовить человека к включению воли в мыслительный процесс.

«Мягкая» ручная работа

В первом классе дети учатся вязать на спицах, во втором — крючком; по мере того, как они овладевают этими умениями, можно предлагать им изготавливать одежду для себя и для других; в седьмом и восьмом классах они продвинулись уже настолько далеко, что смогут сшить на швейной машине рубашку, платье, штаны или подобные изделия. Разумеется, мальчишки, особенно в годы, предшествующие половому созреванию, выполняют задания, требующие приложения физической силы (например, изготовление изделий из кожи, плетение корзин).

Стремление к созиданию художественных форм, пусть даже самых простых, пронизывает все обучение, но наиболее отчетливо это выражается в изготовлении игрушек, которые школьники начинают делать примерно с пятого класса.

В свою работу они переносят то, что узнали на уроках о животных. Однако выражение лиц, например, у кукол и все их пропорции могут быть гораздо менее со-

гласованными и менее детализированы, чем у реальных животных.

Лепка и вырезание по дереву

Особенно удастся детям передать своеобразие различных животных в глине и в дереве.

Занимаясь лепкой, человек решает совершенно особые художественные задачи: можно достичь выразительности в деталях, но предстоит еще в определенном порядке объединить их в целое. Пластика выполняемой скульптуры должна передавать то, что характерно для целостного облика животного.

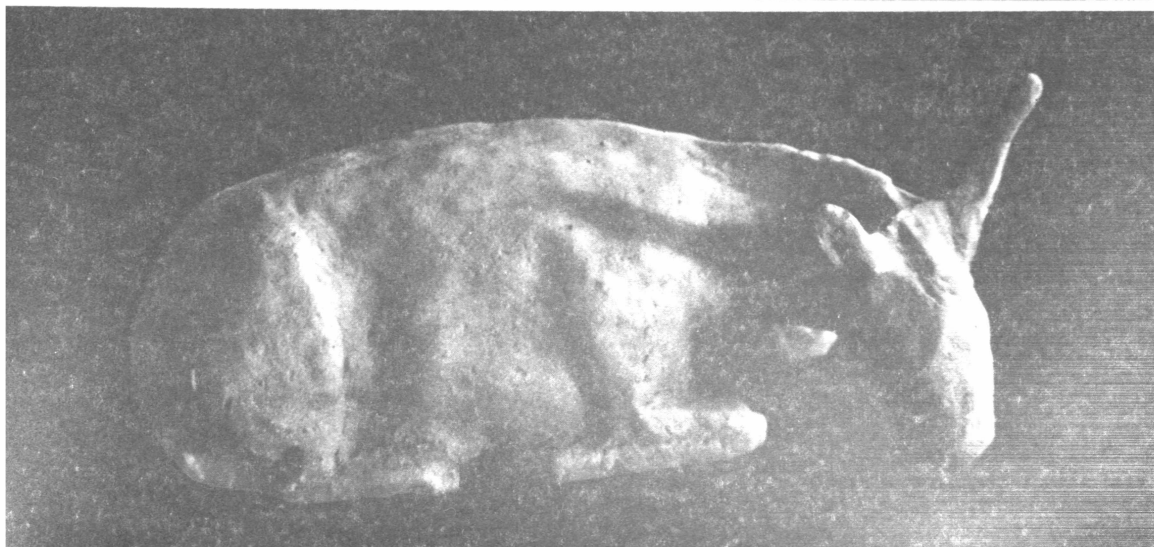
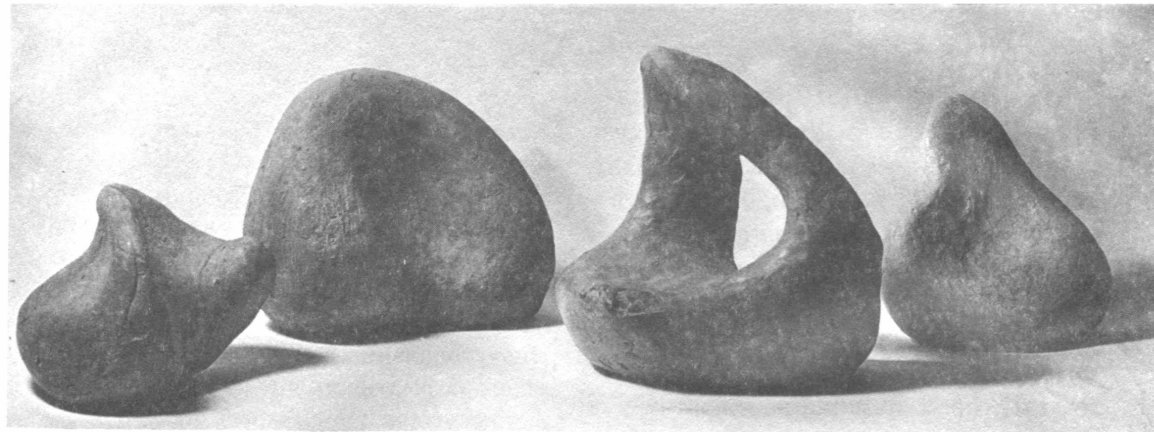
Работая с глиной, мы все время можем добавлять новый материал. Совершенно закономерно, что в первую очередь мы приступаем к созданию выпуклых форм. При вырезании по дереву происходит обратное — мы убираем лишний материал, приоритет отдается работе над вогнутыми, углубляющимися формами.

Чтобы научиться делать это самостоятельно, требуется определенное волевое усилие. Мы видим, как находит выход скопившаяся в ребенке энергия, когда, предположим, двенадцатилетний школьник начинает пользоваться стамеской и ножом, вырезая что-либо из необработанного куска дерева. Вырезать по дереву обычно начинают в шестом классе.

Любому ученику раньше или позже предстоит совершить важное открытие: материал сопротивляется, у него есть собственная воля. Если не проявить достаточного «уважения» к своеобразию каждой породы дерева, будь то твердый дуб или

Вверху: Начало лепки - путешествие в страну пространственных форм (8 класс, Штутгарт)

Посредине и внизу: Из игры едва намеченных жестов возникают фигурки животных (8 класс, Штутгарт).



мягкая липа, оно может треснуть. Нужно также быть внимательным к неровностям поверхности (ветви, наросты и т. п.), и если пустить в ход фантазию, то неоднородность материала удастся использовать в художественном плане. Тому, кто хочет вырезать ложку, нужно быть очень осторожным, чтобы одним единственным неловким ударом стамески не испортить всю выемку.

Здесь мы подошли к решающему моменту в работе. Если школьник при первой же неудаче будет бросать прочь куски дерева, то вновь и вновь, оказываясь в одной и той же ситуации, он будет повторять одну и ту же ошибку и никогда не овладеет навыками аккуратной работы, а может быть, и никогда не завершит ни одного изделия.

Если же учителю удастся добиться, чтобы он довел свою, пусть даже не во всем удачную, работу до конца, то этим будет завоевана значительная моральная победа. Увидев какую-нибудь крохотную ложечку с несоразмерно большой ручкой, вы поймете, что, скорее всего, за ней стоит подобная история.

Свободное художественно творчество

В течение четвертого и пятого годов обучения ремесленная работа все более становится свободным художественным творчеством. Рудольф Штейнер придавал большое значение поощрению самостоятельного творческого начала: «Ребенок должен работать по своей воле, а не потому, что кто-то заставляет его это делать... По собственному опыту мы знаем, что если процесс обучения обращен к жизни, то дети черпают побуждения к работе в самих себе» (Доклад 23.08.1922). Учитель, естественно, присутствует при работе учеников и организует их деятельность. Его основная задача состоит в том, чтобы помогать детям осуществлять их собственные замыслы.

Красота и механика

Решая художественные задачи, ребенок вначале как бы исподволь, а затем все более сознательно начинает постигать проблемы, с которыми сталкивается современный человек.

Индустриальный век научил нас более или менее автоматически отличать произведения искусства от предметов чисто практических. Первые обычно выполнены вручную и должны быть «красивыми», вторые, как правило, изготовлены фабричным способом и, в первую очередь, должны быть «практичными».

Дизайнеры и технологи, которые придают определенной форму предметам повседневного обихода, стремятся соединить эти противоположности. В процессе индустриального производства происходит такое количество наслаивающихся друг на друга изменений, что постоянно возникают новые задачи. Может быть, наиболее отчетливо грандиозность возникающих проблем проявляется в архитектуре. Однако и в других, самых разных областях мы постоянно сталкиваемся с подобными проблемами и задаем себе один и тот же вопрос: можно ли создать не только технически рациональные, но и соответствующие потребности человека, т. е. красивые населенные пункты, средства передвижения, рабочие места?

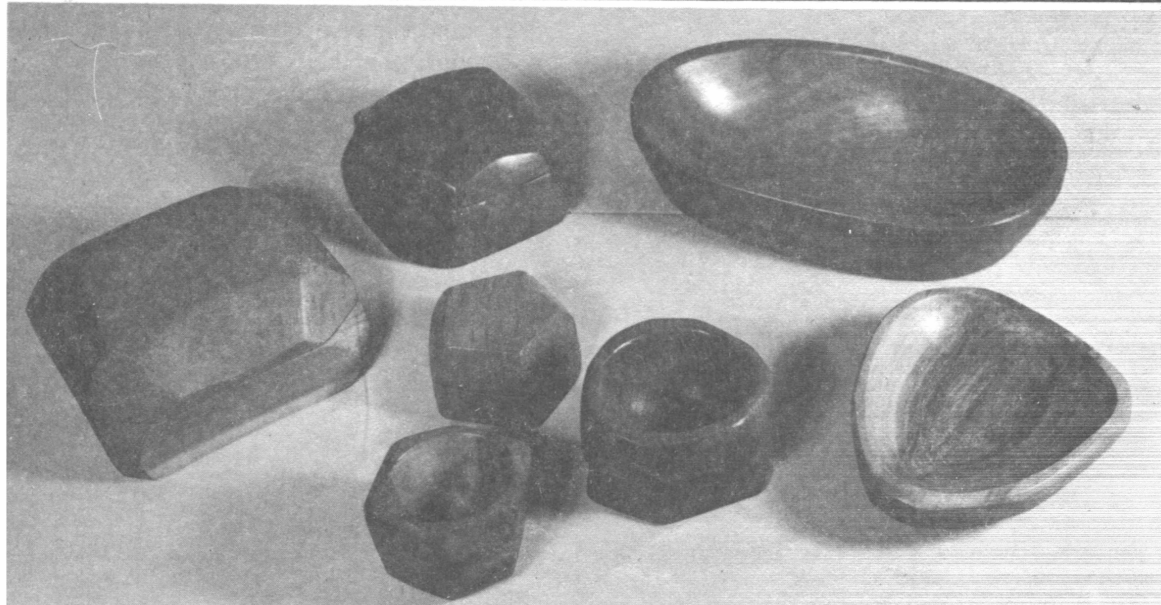
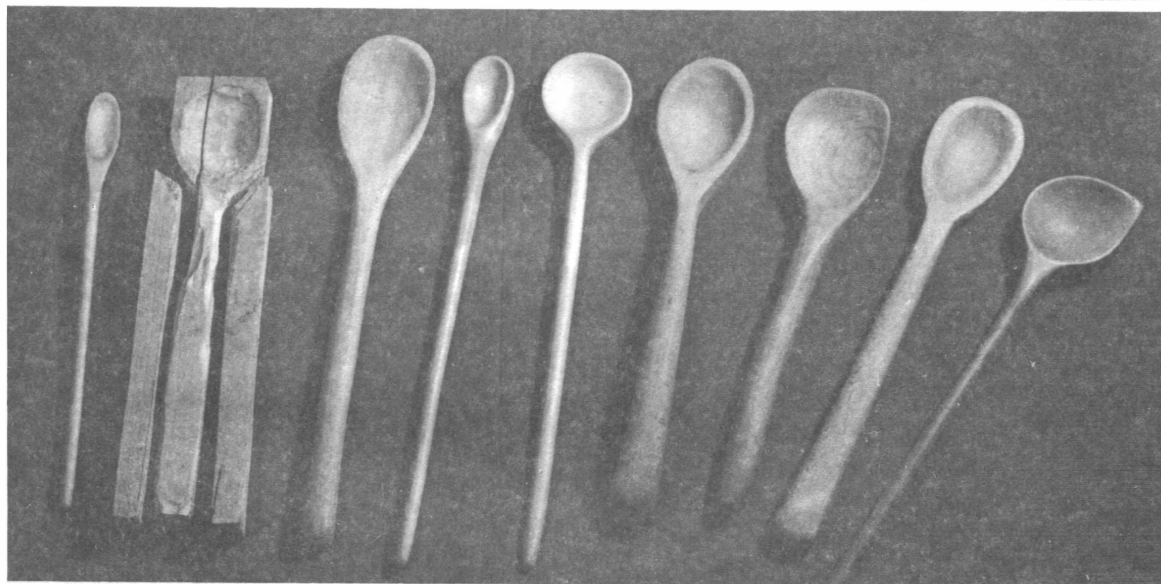
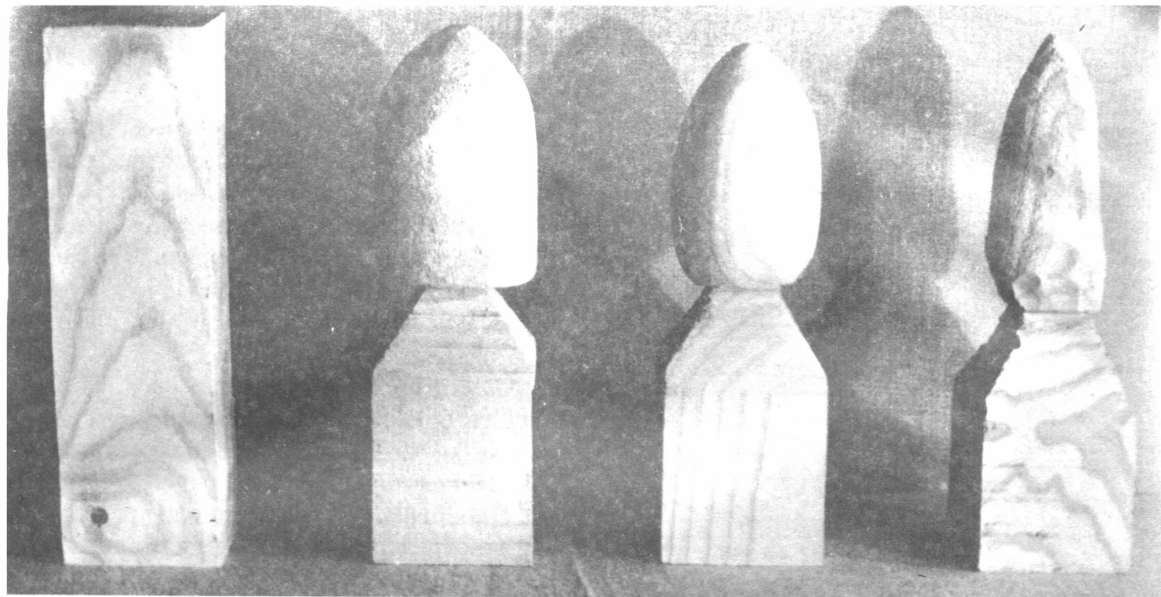
Чтобы достичь в этом прогресса, недостаточно одних заинтересованных в деле профессионалов, требуется также изрядное

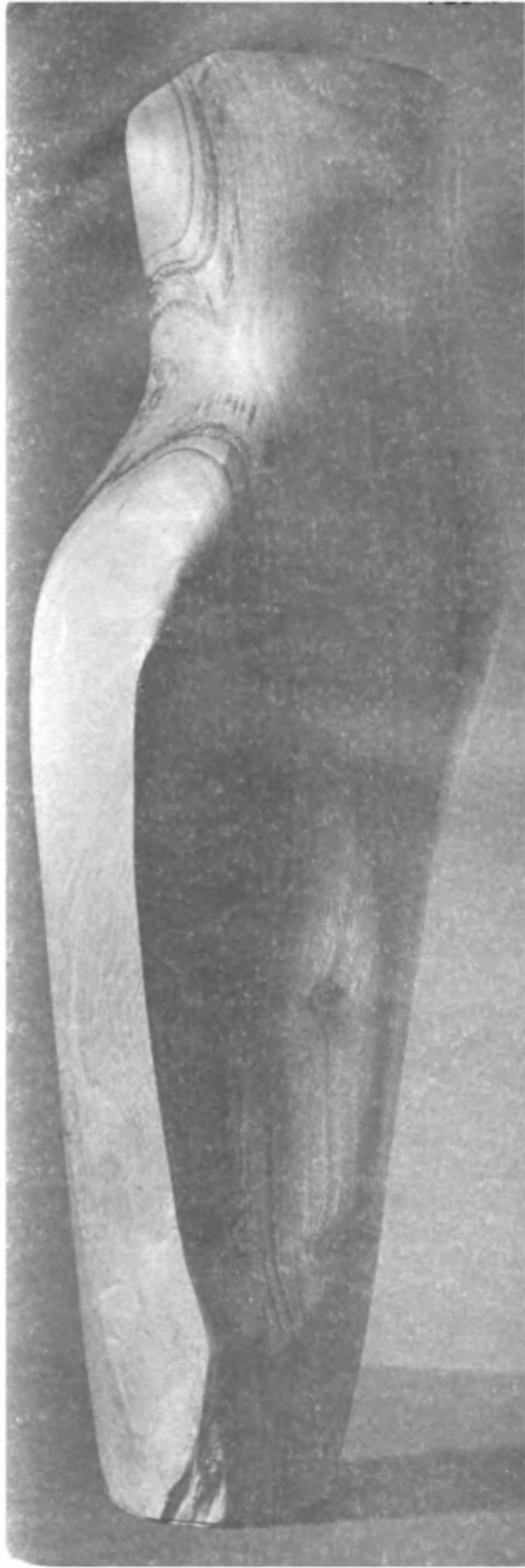
Тому, кто обладает развитым ощущением, дерево само подсказывает, как его лучше обрабатывать.

Вверху: Становление приспособления для штопки (6 класс, Марбург).

Середина: Не все ложки таковы, как задумывались.

Внизу: Свободно выбранные очертания предметов, форма которых обусловлена свойствами дерева.





число равнодушных дилетантов, готовых принять на себя часть расходов, связанных с обустройством жизни.

Благодаря усилиям любящего искусство преподавателя ручного труда школа может внести существенный вклад в формирование нового отношения к роли искусства в обществе.

Лет в двенадцать наступает период, когда дети все больше начинают разбираться в технике. Теперь, если ребенок задумал сделать какую-нибудь игрушку вроде гнома с топориком, ему придется проявить свой изобретательский талант как в технической, так и в эстетической области.

В последующие годы круг решаемых задач все более расширяется. Это ведь такая область приложения трудовых усилий, в которой нет пределов возможного.

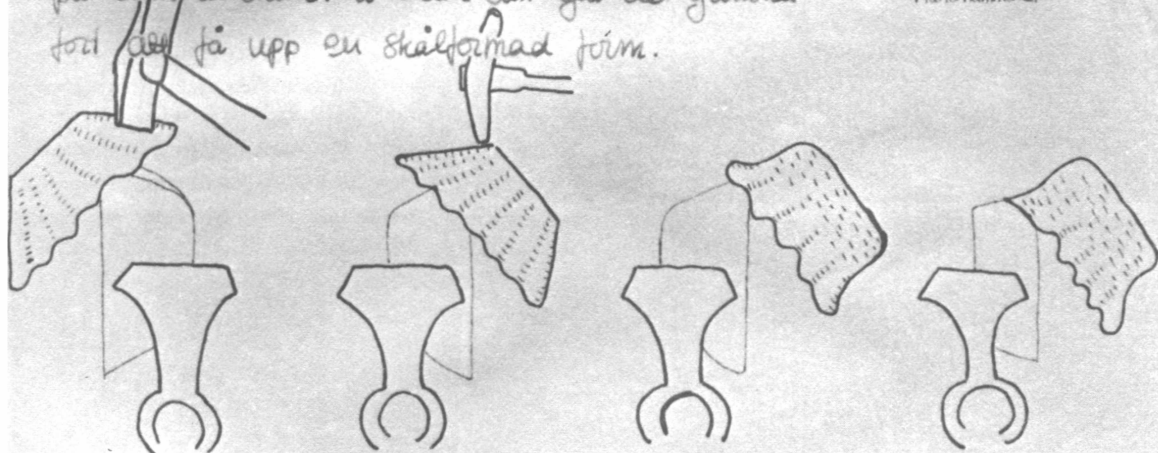
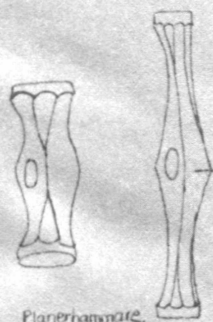
Работа по металлу

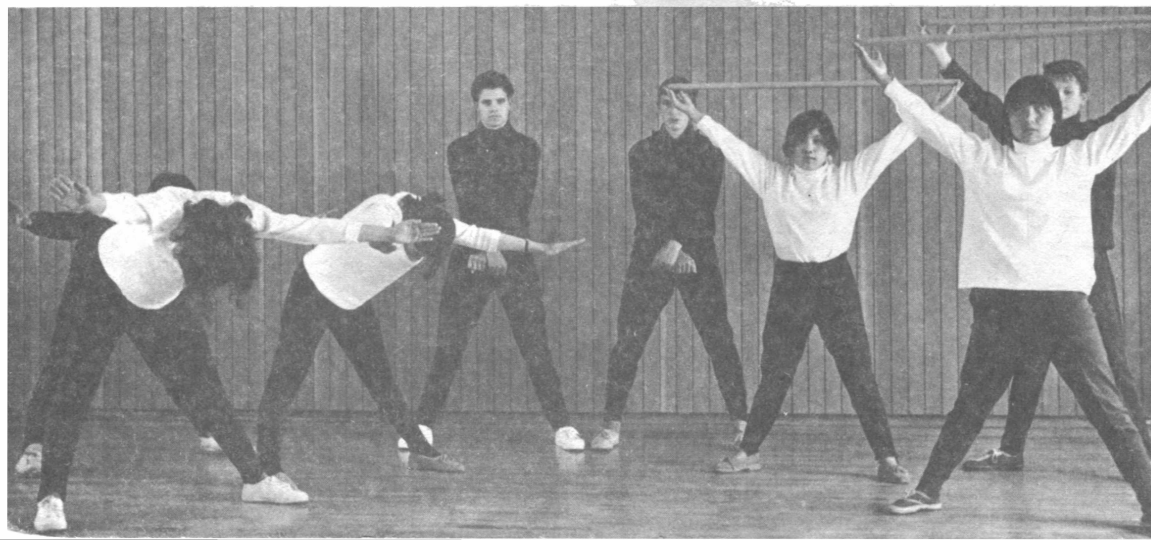
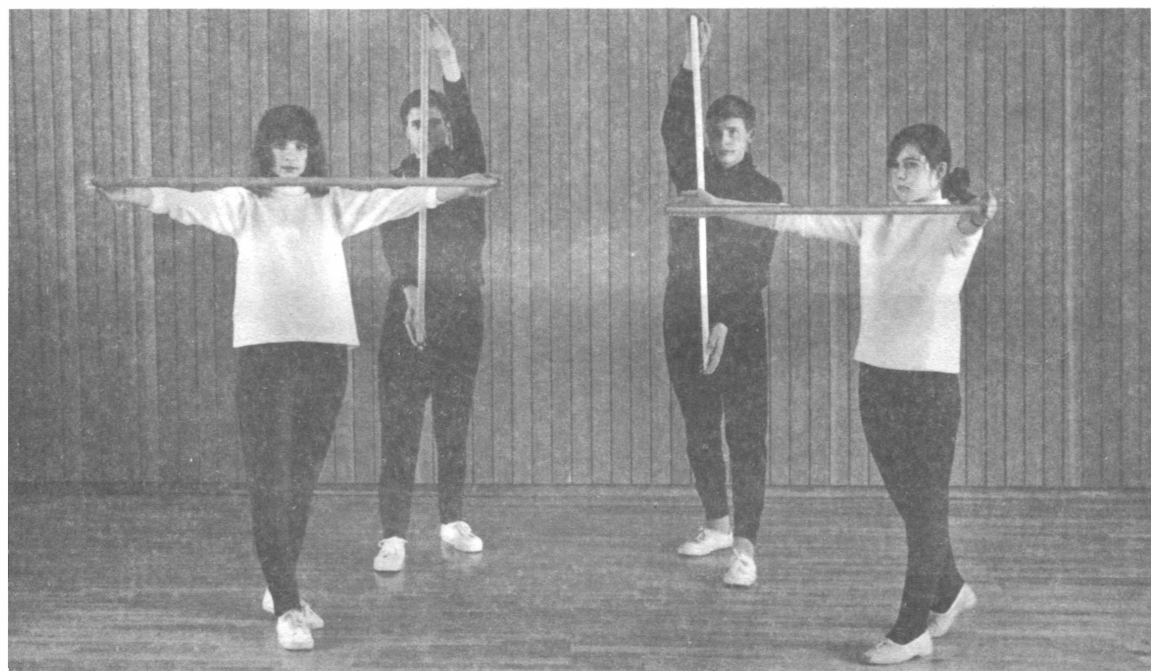
Если есть необходимые условия, то очень важно, чтобы молодые люди научились обрабатывать не только ткани, глину и дерево, что они делали до сих пор, но и более прочные материалы, например, металл. Подросткам обоего пола может показаться интересным и захватывающим решать задачи, возникающие в ходе этого вида работы.

Ознакомимся с текстом одной записи от руки, сделанной в рабочей тетради: «... берем в качестве болванки кусок металла с выпиленными по нему ребрами; выбиваем на ней молотком складки до тех пор, пока она не станет похожей на форму для выпечки кекса. Затем преобразуем болванку — сделаем ее поверхность ровной, а складки выровняем молотком. После этого нагреем ее, пока она достаточно не раскалится. (Если мы работаем с серебром, то

*Свободная пластическая форма
(Старшие классы, Амстердам).*

medsägad skära, däri slås plåten mer i veck
hills skålen ser ut som en kakform. Man byter
då till ett slätt underlag och vecken slås ut.
Efter varje sådan omgång glödgas föremålet
och ritthokas om det är silver. Nåota gång
veckan hamras mer. Ska de helst inte hamna
på samma ställe. På detta sätt går det ganska
fort att få upp en skålformad form.





при накаливании оно должно стать белого цвета.) Когда мы снова приступим к выбиванию складок, лучше делать их не на том месте, где они уже были. Этим способом можно довольно быстро придать болванке желаемую форму».

Гимнастика

Цивилизация и сидячий образ жизни

Футурологи предсказывают, что скоро станет такое время, когда все больше работ человек будет выполнять в сидячем положении. И сейчас многие трудовые операции механизированы, а действия человека по существу сводятся лишь к интеллектуальному наблюдению и контролю.

Поэтому, чтобы компенсировать недостаток физических нагрузок, нам нужно движение.

Как же можно побудить человека двигаться, как это должно осуществляться? Может быть, всем нам — и молодым, и тем, кто постарше — проводить часть своего свободного времени одетыми в тренировочный костюм, купальник или плавки в парках, на спортивных площадках, в физкультурных залах и бассейнах? Многие люди только в этом и видят возможность хоть как-то сохранить свое физическое здоровье.

Поскольку мы все больше лишаемся таких типов движения, которые отвечали бы социальной потребности (как обычная физическая работа), либо стремлению к осмысленной художественной деятельности, нам остаются только те, которые удовлетворя-

Исходя из простых гимнастических упражнений, гимнастика Ботмера углубляет пространственное ощущение и развивает волевые способности (Снимки из детской деревни им. Песталоцци, Вальвиз).

ют лишь собственную физическую потребность. И здесь возникает серьезная проблема — наша деятельность в определенной мере становится «бездушной», ограниченной. Как это происходит, можно проиллюстрировать на примере таких видов спорта, где толчки или другие виды физической силы составляют часть технической стороны исполнения (хоккей на льду, футбол, регби, бокс и т. п.). Люди прямо-таки уподобляются животным, что особенно бросается в глаза, когда наблюдаешь некоторые игры молодых людей.

В следующем разделе мы покажем, каким образом Рудольф Штейнер стремился противопоставить этой тенденции эвритмию как искусство движения. Наряду с эвритмией, в большинстве вальдорфских школ практикуются занятия особым видом гимнастики.

Система гимнастических упражнений, цель которой — углубить восприятие пространства и укрепить силу воли, была по поручению Рудольфа Штейнера разработана графом Фритцем фон Ботмером (1883-1841) — учителем физкультуры в первой вальдорфской школе.

Цели и общие характеристики занятий

В первых двух классах играют в ритмические игры и водят хороводы, а в третьем начинается настоящее обучение гимнастике. Одно из положений науки о человеке сводится к тому, чтобы в первые три года школьной жизни обращение со спортивными снарядами, гимнастические хороводы и упражнения на ловкость превращались в свободную и радостную игру. Учитель физкультуры побуждает ребенка фантазировать, получать от выполнения упражнений удовольствие, стремясь, чтобы они не превращались в простую физическую деятельность или наоборот — в спортивное соревнование для достижения высо-

ких результатов. Так, в процессе упражнений можно стилизованно изображать различные виды ремесленной деятельности или имитировать движения животных. Вместо препятствий, которые нужно преодолеть на физкультурных снарядах в зале, занятия переносятся на местность, где детей поджидают разнообразные приключения или организуются спасательные экспедиции. Упражнения выполняются мужественно, препятствия преодолеваются легко, мышцы и кровь играют.

Начиная с шестого класса при усложнении заданий дети все более осознанно подходят к преодолению трудностей. Устройство костей и сухожилий таково, что нужно постоянно ими работать, развивая их эластичность. Приходится собрать в кулак всю силу и решимость, чтобы быть готовым к риску и выстоять в предстоящих испытаниях. Прыжки, взмахи начинают все более сознательно подчиняться воле, что позволяет в динамике овладеть чувством пространства и научиться удерживать в равновесии центр тяжести.

Все занятия легкой атлетикой, гимнастикой, игры с мячом и бегом, упражнения на классических гимнастических снарядах в старших классах подчинены одной идее — постепенно достичь известной гармонии между малым и большим усилием, между индивидуальными требованиями и требованиями, поставленными перед коллективом. Одно то обстоятельство, что во многих вальдорфских школах мальчики и девочки занимаются физкультурой вместе, заставляет учителя дифференцированно относиться к детям, что необходимо для индивидуализации процесса занятий физкультурой. Именно на таких занятиях воспитывается уважение к человеку, который не похож на тебя, внимание к слабому и готовность прийти к нему на помощь как социальные качества. Если удалось научить молодых людей тому, что они не стремятся к победе в соревнованиях, а испытывают радость от достижения посильного для каждого из них результата, значит реализовалась существенная цель обучения

гимнастике: теперь ребята умеют безопасно двигаться в пространстве, они стали более сообразительными, укрепились их воля и решимость, им привиты качества социального благородства.

Один из бывших учеников Ботмера Рудольф Браумиллер так описал свои ощущения от его занятий: «В старших классах мы чувствовали родство этих уроков с геометрией. Нам довелось пережить воздействие сил окружающего пространства, а ответом на них было движение, управляемое волей... Другим событием становилось ощущение воздействия силы тяжести на собственное тело. Мы начинали чувствовать ее после выполнения упражнения "падение в точку". Мы преодолевали ее, сворачиваясь, а когда накапливалась противодействующая сила, совершали мощное разворачивающее движение. Все это было похоже на пробуждение после здорового, укрепляющего силы сна.

После урока мы оказывались не просто разгоряченными и посвежевшими, как это обычно бывает после физических упражнений, самым сильным ощущением было пробуждение собственного внутреннего мира благодаря преодолению сопротивления тела... Это чувство всегда наступало после занятий гимнастикой. Таким путем графу Ботмеру удалось превратить физкультуру в подлинно воспитательное средство — занятия гимнастикой связывали между собой процессы формирования тела и пробуждения сознания”.

Эвритмия

Что такое эвритмия? Чтобы ответить на этот вопрос, хотелось бы начать с нескольких цитат из поэтических произведений, каждое из которых хорошо известно в своей стране:

Horchet! Horchet dem Sturm der Horen!
Tonend wird für Geistesohren
Schon der neue Tag geboren.

Felsentore knarren rasselnd,
 Phobus' Räder rollen prasselnd
 Welch Getöse bringt das Licht!
 (Гете И. В. Фауст. Часть вторая, дейст-
 вие первое, сцена с Ариэлем)

Чу! Шумят, бушуют Оры!
 Шум их слышат духов хоры;
 Новый день увидят взоры.
 Чу! Скрипят ворота неба!
 Чу! Гремят колеса Феба!
 Сколько шуму вносит свет!

(Пер. Н. Холодковского)

The fair breeze blew, the white foam
 flew,

The furrow followed free:
 We were the first that ever burst
 Into that silent sea.

(Кольридж С. Т. Поэма старого моря-
 ка)

Вдох ветром полн, бег быстрых
 волн,

След — белопенный вал.
 Морской простор, где до сих пор
 Никто не побывал.

(Пер. Е. Протасовой)

Sav, sav, susa
 Vag, vag, sla!
 Ysager mig, var Ingalill,
 Den unga, mande ga.

(Фрединг Г. шведский лирик)

Тростник, тростник, шуми,
 Волна, волна, беги!

Скажите мне, куда могли
 Вы спрятать Ингалиль.

(Пер. Е. Протасовой)

Видимый языку видимый напев

Ухо каждого различит, как отчетливо находит свое выражение в этих строфах тот феномен, с которым в большей или меньшей степени связано воздействие любой поэзии — собственно значение звуков и слогов, независимо от постига-

емого интеллектом содержания, обращено к потаенному пласту нашего внутреннего мира, лежащему за порогом сознания.

Мы приучены к таким формам выражения, передающим содержание стихов, как речь или движение (характерный танец, актерское исполнение, мимика, групповая хореография). Эвритмия базируется на звуках, т. е. на гласных и согласных.

Слова, состоящие из одних гласных, выражают наши внутренние переживания и настроения (Aa(Ah), Oo(Oh), Ay(Au), Ай(Ei) и т.д.). Слова с большим количеством согласных обычно отображают события внешнего мира (murmeln, donnern, krachen, wispern, klatschen; ср.: журчать, греметь, трещать, шептать, хлопать и т. д.). В звукоизобразительных словах доминируют согласные (это видно из приведенных примеров выше). Гласные же придают особую окраску настроению стихотворного текста (у Кольриджа в сцене с Ариэлем преобладают звуки А и О) were, first, burst (у Фрединга — А и О).

Проговаривая звук, мы как бы совершаем некий невидимый «волевой поступок», который во время эвритмического движения получает зримое выражение. Каждому гласному и согласному звуку соответствует свое специфическое движение.

Когда мы поем, то тоже делаем внутри себя невидимые жесты, соответствующие различным звукам, которые переходят во внешние, видимые движения. Таким образом, эвритмия — это «зримая речь» и «Зримый напев» — искусство, которого прежде не существовало и которое было основано Рудольфом Штейнером. В основе эвритмии — исполнение стихов или музыки. Речь и музыка как бы «выносят» эвритмистов на сцену.



Эвритмии можно научиться в специальных центрах, где кроме обучения регулярно устраивают эвритмические спектакли. Таким центрами есть в Дорнахе (Швейцария), Штутгарте, Вене, Стокгольме. Получившие специальное образование эвритмисты работают во многих больших городах мира. Педагогическая эвритмия наряду со сценическим искусством — обязательный предмет в любой вальдорфской школе.

Значимость эвритмии

Чем же ценна эвритмия для человека? Вживание в звуки языка и музыки, их выражение в виде эвритмических жестов превращается в захватывающую душу человека деятельность, подчиняющую себе его тело. Именно в этой области кроются самые большие возможности для реализации в школе одной из основных целей вальдорфской педагогики — создание «одушевленной культуры тела». Суть особой воспитательной значимости эвритмии была однажды особенно четко сформулирована Рудольфом Штейнером в курсе народной педагогики, когда он подчеркнул, что эвритмия «помогает выработать такую волю, сила которой сохраняется у человека на протяжении всей его жизни, в то время как иные способы формирования воли приводят к тому, что с возрастом она ослабевает».

Возможно, такое утверждение звучит смело. Но здесь хотелось бы привести пример из личного опыта. Если бы вы видели, с каким невероятным энтузиазмом и силой воли работают эвритмисты, часто люди весьма преклонного возраста,

вряд ли бы вы усомнились в истинности этого высказывания. Почти неисчерпаемым источником новых сил и новой жизни становится эвритмия для тех, кто ею занимается. Построят ли в будущем столько спортзалов и спортплощадок в индустриально развитых странах, чтобы люди, занимаясь там, могли восстанавливать силы и способности своего организма, разрушаемые в процессе работы, обрекающей их на неподвижное сидение и угнетающей их душу? Конечно, именно так и произойдет. Но можно представить себе и иную возможность — прекрасно оформленные залы, где занимаются эвритмией.

Эвритмия в вальдорфских школах

Спектр занятий эвритмией в вальдорфских школах широк — от выполнения простейших ритмов и упражнений с палкой в первых классах до хорошо подготовленных выступлений на школьной сцене с лирическими, драматическими и музыкальными спектаклями. Во время календарных праздников, эвритмических и театральных представлений ученики с воодушевлением демонстрируют друг другу и родителям, как многое они могут. Часто в групповых показах участвует весь класс. Поодиночке и группами школьники, жестикулируя, стремительно снуют по сцене, не обращая внимания друг на друга. Добиться, чтобы твои движения были согласованы с движениями других участников, слились в едином гармоническом звучании, можно только при условии взаимного внимания.

Так как все вы знаете, как физически агрессивны и грубы некоторые спортивные игры, связанные с противостоянием друг другу двух команд (футбол, регби, хоккей на льду), а потому особенно высоко сможете оценить, с какой внутрен-

Слева: Эвритмия в детском саду (Спринг Вэлли, США);

Внизу: эвритмическое представление в 12 классе (Вуперталь).



ней заинтересованностью, сообщая, всем классом пытаются решить дети подобную эвритмическую задачу, и вы поймете, какие дополнительные педагогические приемы используются только в вальдорфских школах и нигде кроме них.

Итак, это не пустые слова, когда говорят, что эвритмия способна выполнять облагораживающую и уравнивающую в социальном плане функцию.

Однако что же остается у учеников в итоге занятий эвритмией?

У всех по-разному. Ведь эвритмия — один из таких учебных предметов, которые не входят в учебные планы других школ. Поэтому у школьников старших классов естественно возникает вопрос: «Зачем нам делать то, что никто нигде больше не делает?»

В первых классах эвритмия интересна детям из-за их естественной любви к движению. Ученики старших классов находят в ней возможность для самовыражения в искусстве, поскольку силы их сознания уже пробудились. Труднее всего приходится школьникам в пубертатный период. Естественно, робость удерживает их от раскованного выражения в движениях, хотя душа требует такого освобождения. Это особенно заметно где-то в седьмом или восьмом классе. Таким образом, обучение эвритмии требует от человека активизации разнообразных способностей, умения обосновывать и объяснять свои решения и не в последнюю очередь — чувства юмора. Огромные возможности для художественной деятельности раскрываются в сфере придумывания разнообразных эвритмических юморесок, при этом даже современные подростки могут удовлетворить свою потребность в выражении смешно-

го и гротескного. Очевидно, что некоторые проблемы, с которыми порой связано преподавание эвритмии, могут быть решены только после того, как этот вид искусства перестанет занимать столь изолированное положение в художественной жизни школы.

Эвритмия вполне заслуживает того, чтобы быть признанной, как жанр народного искусства. Если ее значение будет по достоинству оценено общественностью, то сами собой отпадут те трудности, с которыми приходится сталкиваться при ее преподавании.

Календарный (месячный) праздник

Календарный праздник в каком-то смысле является «сердцем» всей вальдорфской педагогики. Примерно раз в месяц все классы демонстрируют друг другу и родителям, чему они научились на занятиях (декламируют стихи, поют песни, ставят простые и более сложные драматические произведения).

Казалось бы, это очень просто. Однако требуются большие усилия для последовательного осуществления этого принципа. Учителя и ученики каждого класса должны постоянно думать о том, какой вклад каждый из них может внести в коллективную жизнь школы. Можно назвать и еще одну весомую причину. В нашей современной деятельности, постоянно направленной на достижение все больших успехов, а также все более отвлекающей наше внимание на массу глобальных событий, все труднее становится проявлять интерес к проблемам живущих рядом с нами людей. «Тренировочным полем» для развития этого ин-

На photographиях запечатлены различные сцены календарных праздников в Стокгольме и Касселе (внизу).

тереса и служит календарный праздник. Старшие узнают в младших себя, вспоминают темы и мотивы, над которыми они в свое время работали сами, и улыбаются. Младшие временами испытывают подлинное почтение перед достижениями старших ребят и приходят к мысли: «Мы тоже когда-нибудь сможем делать это!»

Для восемнадцатилетних и девятнадцатилетних календарный праздник — это прежде всего взгляд назад, в прошлое, а для самых маленьких — в будущее. Для учеников средних классов это и то, и другое одновременно.

Во время занятий и на переменах, обсуждая события дня, школьники часто затрагивают тему последнего праздника. У неиспорченных тонкоорганизованных детей развито чувство подлинного и оригинального. Они часто улавливают настроение, сложившееся в классе после своего выступления на сцене, и это помогает в случае неудачи спокойно выслушать вынесенный им приговор.

Сегодня много говорят о том, что открытая, подробная информация о ходе какого-либо производства — необходимое условие демократизаций деловой жизни. Если проводить аналогию, то, вероятно, календарные праздники как раз и являются самым лучшим средством, имеющимся в распоряжении школы, которое позволяет ориентировать не только учеников, но и родителей и учителей на целесообразность в повседневной жизни.

Мир языка

Начинать обучение иностранным языкам сразу с первого класса — не слишком ли рано? И вообще, возможно ли это? Вальдорфская школа славится своей «неторопливостью» в обучении чтению и письму; в области же арифметики сразу выдвигаются более высокие,

чем в обычных школах, требования, а теперь еще и два иностранных языка для первоклассников. Для чего это нужно? Какой метод должен лечь в основу прямой, основанный на подражании, или грамматический, включающий анализ предложений и упражнения в переводе? Специалисты не перестают выдвигать аргументы в защиту того и другого подходов. Но еще задолго до этих дебатов Рудольф Штейнер ответил на этот вопрос и указал путь, по которому должно идти обучение.

Иностранные языки с первого класса

Поскольку ученики трех младших классов зависимы от своего окружения и естественной формой их самовыражения наряду с развитием душевных способностей является подражание, мы вынуждены признать, что в этом возрасте единственно приемлемым может быть «прямой метод». Когда же по достижении девяти лет в детях начинают происходить глубокие изменения, они становятся уже способными рассматривать язык как часть окружающего мира. Осмысление грамматических явлений они черпают из речи окружающих, из собственных приобретенных ими навыков. Есть и еще одна причина, свидетельствующая о пользе раннего начала обучения языку. Душа ребенка чувствительна к восприятию произнесенного слова. Приняв его, она начинает «трудиться» над ним, открываясь навстречу новым словам. Языковой инструмент ребенка так гибок, что его можно формировать упражнениями на произношение, методикой иностранного языка. Ребенка легко научить воспроизводить новые звуки, он достаточно свободно овладевает чужеродным звучанием с «хорошим произношением». Одновременно обогащается душа ребенка, расширяются его

представления об окружающем его мире.

Вот некоторые примеры того, что происходит на уроке. Английский язык в первом классе. Дети усаживаются в кружок на полу, каждый изображает какое-нибудь животное: мышку, льва, медведя, ласточку и т. д. Учительница запускает тарелку, наподобие вращающегося волчка, и выкрикивает имя какого-то животного. Теперь нужно быстро успеть сообразить, кто был назван, и схватить тарелку до того, как она упадет. Или: детей вызывают по очереди (разумеется, по-английски), чтобы выполнить какое-то действие, поручение, например, обойти вокруг скамейки, дотронуться до занавески, принести красную шапочку, попрыгать на одной ноге, поднести правый мизинец к левому уху. На первых порах учительница помогает жестами, а потом дети уже на столько преуспевают в обучении, что начинают понимать, когда учительница нарочно говорит то, что не соответствует ее жестам: например, показывая на окно, она просит: «Иди к двери». Потом, вероятно, начнутся беседы, например, о появившихся почках на деревьях за окном или будет организована игра, сопровождаемая пением «Крестьянин в долине» (*The farmer in the dell*). При этом скамейки отодвигаются в сторону, крестьянин и все обитатели двора следуют друг за другом в хороводе и выбирают себе пару, в одиночестве остается только сыр. В завершение дети прослушивают небольшой рассказ, который объединяет и успокаивает весь класс.

Значение грамматики

Глагол — самая живая и активная из всех частей речи. «В начале было дело» — вот и преподавание грамматики лучше всего начать с усвоения глагола. В четвертом и пятом классах дети изучают время, ос-

новные и вспомогательные, сильные и слабые глаголы и т.д., а также другие части речи: прилагательное, наречие, существительное, местоимение и т.д. Здесь руководствуются принципом: нужно все время упражняться на новых примерах, а потом можно забыть их, однако правила нужно записать в тетрадь и выучить наизусть. При этом, по мере возможности, следует придерживаться наиболее простых формулировок.

Конечно, нельзя превратить в «веселье» все обучение грамматике, хотя и никогда нельзя лишать его юмора и конкретной образности; самый большой враг — скука! И все же это — Сизифов труд: вложить в головы современных школьников основные правила и научить их анализу предложений. Поэтому не стоит отводить чересчур много времени грамматике. Но используя каждый случай, постоянно закреплять в живой речи в сжатой форме необходимые ее элементы. Обязательно нужно помнить, что недопустимы такие упражнения на примере поэзии, литературно-художественного произведения, это было бы кощунственно к духу поэтического языка, красота которого должна быть воспринята и прочувствована. По крайней мере, в начале обучения грамматика могла бы опираться на сконструированные специально для этой цели примеры. Можно ли, таким образом, сказать, что грамматика — отдельный мир в себе? Штейнер называет ее «душевым скелетом», который придает языку внутреннюю твердость. Когда ребенку исполнилось девять лет, можно задаться целью «от сознания подвести его к самосознанию»; добиться этого можно, прежде всего, разумным преподаванием грамматики, «пробуждая» ребенка к языку как к таковому. Когда учитель придумывает грамматические примеры, он привлекает различные вспомогательные средства для предупреждения наиболее типичных речевых ошибок (нередко источником юмо-

ристического материала для этого служат примеры из школьных сочинений). Если педагогу не удастся пробудить интерес ребенка ни к языку, ни (на основе языка) к самому себе, то страдает не только речь ученика, но и обедняется вся его личность. Молодые люди, у которых никогда не возникал интерес к собственному языку и его особенностям, часто не могут ясно выразить свою мысль и вообще должным образом преподнести себя. В отдельных случаях трудно установить, в чем здесь причина, а в чем следствие. Ясно только, что если пробудить в ребенке склонности к языку, то это будет способствовать изменениям во всей его личности, а кроме того возрастет его уверенность в своих силах.

Различные языковые миры

Какую бы существенную роль ни играла грамматика, она не может составить содержание обучения. В его основе — живое слово: беседа, сообщение, реферат, чтение наизусть, упражнения в составлении сочинений и писем, чтение оригинальных текстов все возрастающей сложности — эти занятия заполняют большую часть уроков.

В каждом языке есть слова с затаенным смыслом, которые в принципе непереводимы, как, например, немецкое слово «Gemüt» (нрав, характер, сердце, душа). Преподаватель должен уделить особое внимание таким словам и выражениям. Как бы часто мы ни практиковали сравнительные характеристики, существует все же принцип — каждый раз нужно говорить только на том языке, очередь которого непосредственно сейчас наступила. Учитель приветствует учеников по-английски, прощается с ними по-английски, вообще, «понимает» в течение всего урока только по-английски. Кроме того советуем избегать, особенно в младших классах,

прямых упражнений в переводе. Предпочтительнее делать так: дети вначале слушают рассказ на родном языке, а затем в свободной манере передают его содержание на французском или английском, устно или письменно. Не нужно, чтобы они воспроизводили слово за словом, предложение за предложением. Или наоборот: можно составить рассказ на иностранном языке, а для проверки, как он понят, составить резюме на родном языке. Рекомендуем давать на родном языке и грамматические пояснения. В старших классах, когда наступает время думать о приближающихся экзаменах или об аттестате, следует, конечно, заняться и чистым переводом, что также углубляет чутье родного языка.

Неисчерпаемые запасы анекдотов и шуток помогают учителю, преподающему язык, проиллюстрировать ученикам как своеобразие данного языка, так и типичные черты, свойственные другим языкам. Если исходить из такой аналогии, что английский, французский и немецкий языки представляют три различных мира, то их можно образно назвать тремя пейзажами души. Проникнуть в такой мир — значит овладеть новыми представлениями, новыми оттенками чувств, новым мышлением. Такой опыт приобретается непосредственно, без вмешательства в этот процесс родного языка.

Родной язык

То, что сегодня так много детей могут изучать иностранные языки, свидетельствует о значительном прогрессе культуры. Однако часто можно слышать утверждение, что в настоящее время чувство языка утрачивается не только у детей, но и у взрослых. Наиболее отчетливо это проявляется в овладении родным языком. В Древней Греции чрезвычайно влияние на культуру речи, на воспитание молодежи

оказывала хоровая речь, без которой не обходился ни один праздник. Средневековые университетские города через традиционное искусство красноречия и изучение латыни воздействовали на язык, принятый среди образованных слоев общества. В наши дни в западном мире язык подвергается сильному влиянию сухой и четкой научной речи, языка техники и спорта. И это не замедлилось сказаться на восприимчивости к языку детей и молодежи, охотно прибегающих к сленговой речи. Отсутствие языкового чутья у молодых людей одинаково затрудняет овладение как родным, так и иностранным языками. Финский журналист Эрвин Гриппенберг рассказывает об одном поучительном случае, свидетелем которого ему довелось как-то раз быть в пригородной электричке в Швеции. Мальчик лет 15 — 16, окруженный своими сверстниками, пытался пересказать содержание фильма, который он посмотрел. Судя по всему, речь шла о подвигах Красной Гвоздики во времена Французской революции: «Хотя товарищи и побуждали своими вопросами пересказать содержание фильма, ему это не удалось! Попытавшись несколько раз, и все неудачно, он сдался, не будучи в состоянии даже просто перечислить подробности сюжета, чтобы остальные могли хоть как-то сориентироваться. Из его слов даже элементарно не было ясно, какой это жанр — фарс, комедия, фильм о войне или какой-нибудь другой приключенческий фильм. Невозможно было даже уловить, закончилось ли все хорошо или нет. И хотя было заметно, что фильм доставил подростку переживания, он был не в состоянии поделиться ими еще с кем-нибудь. Внешне он держался шеголевато, но под этим скрывалось мучительное ощущение, что он скомпрометировал себя».

(*Pa vag.*, - Стокгольм.- 1963.- 3).

Не только для собственной будущей судьбы, но и для всего будущего культуры

важно суметь передать детям чувство языка, а с ним и способность к душевным переживаниям, научить их точному выражению своих мыслей. Если мы не сможем общаться друг с другом с помощью языка, то не сможем и создать достойной человека жизни.

Поэтому учителя родной речи и иностранных языков действуют сообща: они читают детям стихи, совершенствуют их произношение; настаивают на том, чтобы дети говорили полными предложениями, а не отдельными словами, не заменяли бы речь нечленораздельными, как у животных, звуками; исправляют контрольные работы, сочинения, тетради по эпохам и т. д. Конечно, это повседневная трудоемкая работа порой кажется непреодолимо сложной. Однако она ведется ради того очень важного, что кроется и в мире школы, и в самом нашем бытии.

Типы темперамента

Учение о типах темперамента восходит еще к античности. Многими современными психологами оно считается устаревшим, хотя в свое время к нему обращались, между прочим Кант, а после него Вильгельм Вундт. И все же недавно оно вновь привлекло к себе внимание благодаря результатам разносторонних исследований, в которых очень по-разному показали себя пары противоположных по складу людей (холериков и флегматиков, сангвиников и меланхоликов), проявивших себя в полном соответствии с присущими им наклонностями. (См. работу «Факты и предрассудки в психологии» известного английского психолога Х. Дж. Айзенка). В своем учении о человеке Рудольф Штейнер привлекает знания о темпераменте в неожиданно новом свете. Он полагал, что одна из безусловных задач учителя — разобратся в темпераментах своих учеников. Итак, давайте представим, как дейст-



вуют обладатели всех четырех типов в ха- В том, что четыре темперамента
рактерных для школьной жизни ситуации- действительно существуют, учителю
ях. Большая часть темпераментных про- приходится убеждаться каждый день.

Холерики, как правило, любят опасность. Именно темперамент дает во многих
Вот урок эвритмии в первом классе. Дети случаях истинный ключ к пониманию и
должны взять друг друга за руки и молча работе с невероятнейшими односто-
образовать круг. Внутри круга безраздель- ронностями ребенка. Цветовое упраж-
но царит солнечный свет, а снаружи ско- нение холерика (с.92), флегматика
пились большие, темные тучи, которые (с.93), меланхолика (с.94), сангвиника
(с.95) (Штутгарт).

нужно прогнать (все это должно быть вы- Темперамент проявляется в выборе и
ражено в движениях). Учительнице никак композиции красок, размере цветовых
не удастся полностью успокоить детей, а пятен, а также в характере мазка
(резкие или плавные).

образуемый ими круг постоянно теряет форму. Приходится прибегнуть к помощи фантазии: сейчас из страшных черных облаков грянет гром и засверкает молния. Наступает наполненная ожиданием пау-



за. Холерик с восторгом нарушает тиши- принимают участие в трагическом собы-
 ну: «Вот здорово — ну давай же!» тии, не имеющем никакого отношения к
Флегматики принимают в основном все их собственной судьбе.
 спокойно, даже если по обычным меркам Ни одни из учителей второго класса ни-
 им следовало бы разозлиться. Один из когда не слышал, как смеется Йоханн. Он
 флегматиков — ученик младшего класса всегда выглядит грустным. Однажды учи-
 занят рисованием. Какой-то мальчик ста- тельница стала рассказывать, как святой
 щил у него ящичек с мелками. Тот продол Франциск лечил прокаженных. Она опи-
 жает рисовать, комментируя происшед- сывала страдания, которые приходилось
 шее лишь долгим и кротким: «Фу, черт». вынести больным. Во время этого рассказа
 Учительница в ужасе: «Что ты такое гово глаза Йоханна вдруг разгорелись, он на-
 ришь?» Следует такой же протяжный и чал улыбаться. Мальчик узнал о сущест-
 мирный ответ: «Я сказал — тьфу, черт; нзовании людей, которым еще тяжелее,
 ведь он же спер мои мелки». чем ему самому.
 Настоящие меланхолики часто реагируют Сангвиники принимают жизнь, по боль-
 на происходящее совершенно иначе. Бу- шей части, очень легко. Проходя по зда-
 дучи чувствительными и эгоцентричны- нию школы, в одном из темных уголков
 ми, они нередко освобождаются от собст- учитель обнаруживает забившихся туда
 венных мрачных мыслей, если например двух маленьких шаловливых четверо-



классниц. Он спрашивает, что они здесь делают во время урока, и узнает, что их письмам и сочинениям то очарование, певыгнали из класса. «Но почему же вас выред которым нельзя устоять. Так, одни гнали?» «Хм, да у нашего учителя сегодняченик седьмого класса написал в своем плохое настроение». Далее учитель узна- сочинении: «У Мартина Лютера было мно- ет, что они здесь уже довольно давно, он го детей. Он говорил: На том стою и не предлагает им снова пойти в класс. Ответмогу иначе».

девочек сопровождается хихиканьем:
«Ох, да. Но пока его настроение еще не стало настолько хорошим».

Четверо подростков

Отличить *детей-сангвиников* от других не так-то просто. Сангвинический тип, если Однако есть и такие проявления темпера- учеть состояние темперамента на опре- рамента, которые вызывают серьезное деленной возрастной ступени — это соб- беспокойство. Чтобы более четко обри- ственно, признак детства. Благодаря сво- совать суть проблемы, расскажем о че- ему стремлению совершенно непосредст- тырех молодых людях, в характере и по- венно и без всяких переходов идти впередвведении которых гипертрофированно от впечатления к впечатлению, дети яв- выразилась односторонность темперамент- ляются прирожденными импрессиониста- ных свойств. Остановимся на этом слу-



чае, поскольку он показателен для постановки диагноза; не будем описывать предпринимаемые терапевтические меры.

Сангвиник. Эсси пятнадцать лет, она стройна и высока, с круглым детским личиком, светлыми волосами и карими глазами, которые находятся в постоянном движении, пока не найдут, за что зацепиться. Она любит воду и плавает как русалка. На занятиях ведет себя неровно: то полна энтузиазма (задает вопросы, выкрикивает с места, отпускает замечания, взмахивает руками), то совершенно апатична. Если Эсси в подавленном состоянии, взгляд устремлен прямо перед собой без всякого выражения; однако это настроение у нее быстро проходит, как только на горизонте появ-

ляется новый мальчик, который становится «одним-единственным в целом свете». И такое потрясающее событие повторяется довольно часто.

Когда ей было лет одиннадцать, ее мальчику было восемнадцать; когда исполнилось двенадцать, другу было семнадцать лет (созрела она чрезвычайно рано). Теперь, встречаясь во дворе школы с последней своей «великой любовью», она буквально пожирает его глазами. Мальчик, которым она увлечена, играет в джазовом ансамбле, и Эсси — завсегдатай репетиций, нередко затягивающихся до позднего вечера. Родители Эсси — милые и приличные люди, но не слишком уверенные в себе. Временами они отчаянно пытались быть строгими, но не добились особого успеха. Когда они

спрашивают у дочери, как проходят репетиции, та отвечает дружелюбно, но уклончиво: «Все ужасно мило». Однажды родители попробовали помешать Эсси пойти на репетицию, но она закатила такую сцену, что они были вынуждены навсегда отказаться от любых попыток удержать ее.

Эсси хорошо справляется с школьными заданиями благодаря своей сообразительности и изрядной доли наглости. Как-то несколько раз подряд один и тот же учитель выгонял ее из класса, потому что она мешала ему проводить урок; после этого, придя домой, Эсси описала все происшедшее и самого учителя в ужасном свете, нарисовав картину, совершенно не соответствующую действительности. Но родители поверили дочери и даже поддерживали ее. Лишь со временем выяснилось истинное положение дел.

Когда Эсси приходит с невыполненными домашними заданиями, то придумывает весьма убедительные оправдания. Если проверить, правду ли она говорит, то многое из сказанного окажется вымыслом или ложью, причем совершенно естественной. Если уличить Эсси, то ей станет стыдно, но это быстро пройдет. И в то же время в ее характере есть иные, если не сказать, совсем противоположные черты. Когда родителям нужно принять какое-то трудное решение в домашних делах, то дочь — часто единственный человек, умеющий найти выход, причем отличающийся очевидной мудростью. Если нет никаких внешних помех, то Эсси работает потрясающе энергично. Порой при решении трудных проблем, которые у нее возникают, она достаточно отчетливо показывает, что собственно называем мы характером. Что будет превалировать в ее личности в процессе становления — безответственная «русалка» или стойкий Я-человек?

Меланхолик. Самуэлю семнадцать лет. Все в нем длинное и тонкое, выражение

лица мечтательное. Мама Самуэля умерла, когда ему было пять лет. Отец рано начал приучать его к технике, знакомить с различными механизмами. Когда Самуэль пришел в вальдорфскую школу, ему было девять лет, и приняли его в третий класс; тогда он уже был маленьким, ссохшимся кабинетным ученым. Во время вступительного собеседования с ним, одна из лампочек в комнате без видимой причины раскололась надвое. С неподражаемой интонацией умудренного старца Самуэль произнес: «Наверняка какая-то ошибка в сети. Если вы дадите мне схему соединения, я сумею все наладить».

В самом раннем возрасте Самуэль часто едва не задохнулся во сне, так как языком перегораживал дыхательное горло, ему не хватало воздуха, и он просыпался в состоянии, близком к параличу. Не в порядке было и пищеварение, часто случались колики. Однако здоровье его неуклонно улучшалось. Приступы ночного удушья стали реже. Временами, правда, особенно в шестом классе, наблюдались рецидивы в форме глубоких депрессий. Он любил свою новую школу, особенно хорошие отношения у него сложились с классным руководителем. Обычно во время уроков мальчик внимательно слушал, сидел не двигаясь, лишь иногда его отвлекало собственное тело. Самым достопримечательным изменением в его личности было то, что в нем все более развивалась фантазия. Однажды в письменной работе ему потребовалось описать персонажей одного стихотворения, и он настолько вжил в эти образы, что забыл обо всем остальном и не успел полностью раскрыть тему сочинения.

Самуэль глубоко сочувствовал слабым и угнетенным. Потрясенный необычными сценами шабаша ведьм из романтического описания «Вальпургиевой ночи» в «Фаусте» Гете, он создал серию чернобелых иллюстраций. Их колдовская при-

тягательность свидетельствовала о незаурядном художественном даровании.

Если Самуэль слушает музыку, то весь растворяется в ней. Он как губка впитывает на уроках все, что так или иначе относится к искусству. Это становится здоровым противовесом его неистребимым «профессорским» наклонностям. Любимые предметы — химия и биология. Он занят собственными обширными исследованиями, проводит эксперименты, читает и на уроках, и после них длинные лекции, с абсолютным самообладанием справляясь с цифрами и формулами; знания его весьма солидны. В остальном любимая тема в его жизни — он сам. Он наивно эгоцентричен. Когда ему было двенадцать лет, он как-то подошел к одному из учителей и сказал: «Господин учитель, сегодня я намереваюсь помешать занятиям». Несколькими годами позже Самуэль встал из-за парты и подошел к учителю (это был уже другой учитель) и сказал, проникновенно глядя ему в глаза: «У меня сегодня такое чувство, будто целый рой ос в животе ползает» — у него болел живот.

Какие черты будут доминировать в будущем у Самуэля: обращенность внутрь себя, интровертность, или интерес к окружающему, сопереживание страждущим?

Флегматик. Барбаре семнадцать лет. Она кажется пышной красавицей из какой-нибудь Испании или Италии. Так и кажется, что она — обладательница искрометного темперамента. Но внешность часто бывает обманчивой. Барбара спокойная и вялая. На какой-то короткий период времени (пик полового созревания) ее вдруг как будто подменили: взгляд стал беспокойным, полным внезапного вожделения; одеваться начала вызывающе. Но такое состояние быстро прошло — она вновь сидит на своем месте, почти никогда не промолвит лишнего слова.

В детские годы наибольший восторг у нее вызывали еда и младенцы. Она часто ходила в гости, где были малыши, и возилась с

ними. Однажды Барбара играла с другими детьми в кукольный театр, и один холерик затеял дикую драку между куклами — драконом и слоном. Персонаж Барбары — принцесса, которая, судя по всему, должна была бы ожидать исхода борьбы с большим интересом, вовсе об этом не заботилась: прервав драку, она стала долго и подробно рассказывать о кулинарном искусстве и известных ей рецептах, так что другие дети в конце концов потеряли интерес к действию. Позднее, лет около одиннадцати, Барбара завела с детьми разговор о том, что они предпочтут делать, если вдруг выиграют в конкурсе с главным призом — провести десять минут в магазине игрушек и набрать их себе столько, сколько захочется. Большинство ребят наслаждалось описанием всего, что они могли бы захватить. Барбара слушала молча и, наконец, изрекла: «Ах, я бы так хотела остаться там подольше, чем на десять минут». Барбара действительно очень любит готовить еду, варить и печь и весьма прилежна в этой работе, но подготовительный период занимает у нее всегда очень много времени. Если она идет гулять с кем-либо, то внимательно смотрит себе под ноги, изучая все, что попадается на обочине дороги, погружается в мечты и вскоре отстает от остальных. По успеваемости в школе она всегда была среди середнячков, поскольку, как правило, добросовестно готовила домашние задания. Тем не менее, у нее скудная речь, нередко она не все понимает. Если бы Барбара пошла учиться не в вальдорфскую школу, вряд ли педагоги сочли бы ее достаточно способной для обучения. Однако именно занятия искусством и работа — те области деятельности, которые в состоянии помочь ей освободиться от внутренней инертности. Жизненная дилемма в этом случае заключается в следующем: если развитие молодой девушки направлено на станов-

ление активной личности, то благодаря своему гармоническому складу и доброй душе она сможет сделать много хорошего. И все же существует опасность стать пассивной из-за явной склонности к излишнему комфорту и тривиальным рассуждениям.

Холерическая предрасположенность. Эрику семнадцать лет, он рыжий, грубого телосложения, коренастый. Глаза у него нависают и кажутся выпуклыми. Обладает невероятной силой. Воспитывался главным образом двумя братьями, ярко выраженными холериками, постоянно спорившими и часто дравшимися друг с другом не на жизнь, а на смерть. Самое большое развлечение для всех троих — хождение под парусом. Эрик обожает опасность и уже несколько раз чуть был не захлебнулся в воде. В школе ему с самого начала приходилось нелегко. Довольно рано он научился безошибочно и без компромиссов судить о взрослых; он точно подмечал их слабости, замешательство и отсутствие уверенности в себе и, в первую очередь, легко уязвимое чувство собственного достоинства, причем своего мнения ни от кого не скрывал. Из-за этого его приходилось постоянно переводить из одной школы в другую.

Дома с ним невозможно было справиться: когда мать пыталась запретить ему делать то, что он хотел, он просто-напросто запирает ее в платяной шкаф и не выпускает оттуда. Тогда ему было восемь лет.

Наконец, его приняли в вальдорфскую школу. Здесь его классной руководительницей стала учительница, которую он, по крайней мере в течение нескольких лет, по настоящему уважал. Этот период оказал существенное влияние на его дальнейшее развитие — сильнее проявилось добродушие, изначально ему присущее. Для него стали интересны как отношения со сверстниками, так и с младшими детьми, он всегда был готов прийти им на помощь, но до тех пор, пока они были готовы

ему подчиняться. Правда, ему нестерпимо было делать что-то в составе группы под руководством учителя. Эрик ненавидел школьные экскурсии и другие совместные мероприятия. Временами наступала сильная депрессия. Он потерял уважение к классной руководительнице, когда уровень ее образования, хотя и достаточно высокий, перестал соответствовать его все возрастающим требованиям, и часто смущал ее своими вопросами и репликами. Поначалу в старших классах Эрик увлекался каждым новым предметом и с удовольствием сидел на своем месте. Но вскоре его на строение менялось. Он был недоволен некоторыми учителями и не в силах был скрыть свои чувства. Как-то выполняя письменную работу на экзамене, он измалевал свою тетрадь разными непристойностями, а когда ее пора было сдавать, швырнул учителю через весь класс. Однажды он заявил, что хотел бы учиться тому, что ему нравится и посещать уроки по своему усмотрению. Приехал старший брат и поддерживал его в этом желании: «Он ведь уже такой взрослый!» Если бы учителя пошли ему навстречу, то случилось бы нечто наподобие землетрясения — каждый ученик потребовал бы себе такого же права. Итак, Эрику отказали, и он, молча приняв это решение, вел себя практически спокойно. И все-таки однажды он сорвался, пришел в состояние ярости, поссорился с учительницей и ударил ее по лицу! Его вызвали на педсовет, он извинился, а затем без дальнейших эксцессов подобного рода закончил двенадцатый класс. Когда это произошло, все наконец-то вздохнули с облегчением.

Как может сложиться жизнь Эрика вне школьных стен? В состоянии ли он будет обуздать свой темперамент? Окажется ли и в последующие годы среди вечных оппонентов, вечно недовольных? Или сумеет плодотворно использовать свой интеллект и способности к лидерству?

Что можно сделать?

Чем мы располагаем, как могли бы помочь детям в процессе их воспитания и обучения преодолеть односторонность в развитии, а также гасить всплески своего темперамента? Прежде всего, нужно отдать себе отчет в том, что нам не подвластно раз и навсегда запретить детям любые высказывания, соответствующие их характеру, убедив их однажды учиться «властвовать собой». Ведь мы имеем дело с силами, требующими выхода, лишь очень постепенно поддающимися обузданию.

Рудольф Штейнер оставил нам разнообразные педагогические наставления, помогающие влиять на темперамент детей и постепенно его преобразовывать. Прежде всего, это некоторые важнейшие рекомендации по составлению диеты. Флегматикам, которые, как правило, хотят есть слишком часто и обильно, следует избегать яиц и яичных блюд. Холерикам, которые и так уж чересчур «пылкие», нельзя добавлять в еду слишком много острых пряностей. Сангвиникам, часто оказывающимися настоящими сладкоежками, пойдет на пользу есть поменьше конфет, а некоторым меланхоликам, напротив, было бы полезно для здоровья повысить содержание сахара в пище. Если классному руководителю удастся установить хорошие контакты с матерями детей, то, в большинстве случаев, они будут благодарны ему за эти советы.

Но главное, безусловно — это организация обучения. Может быть, учителю стоит попытаться поставить детей в такие ситуации, когда перекосы в их характерах будут доведены до абсурда и обратятся в свою противоположность. Штейнер также рекомендует рассказывать в классе детей со сходным темпераментом группами, естественно, не раскрывая перед ними, каким принципом он при этом руководствуется. Нетрудно понять, что меланхоликам лучше, когда они сидят рядом, тогда они избе-

гают соседства с ребенком, который раздражал бы их или даже мог ударить. Но как же другие? Разве сангвиники не начинают без устали болтать, а холерики — без конца драться? Опыт показывает, что, находясь в постоянной конфронтации, они как бы стирают друг о друга шероховатости своих характеров. А флегматики? Они наскучивают друг другу и, наконец, взаимно оживляются.

Пример из школьной жизни. Несколько месяцев один флегматик просидел рядом с душевно близким ему по характеру человеком, спокойный и довольный. Но однажды он не выдержал, вскочил со своего места, чему все несказанно удивились, и выкрикнул: «Я так больше не могу, хочу с кем-нибудь поменяться местами. Петер — невообразимо скучный!» Другой совет — и без теоретико-психологических изысканий можно помочь детям лучше познать себя. «Предположим, Вы рассказываете в классе о лошади. Один ребенок, сангвиник по складу характера, явно отвлечен другими мыслями. Попробуйте выявить этот факт — задайте ему вопрос, и тем самым станет очевидным, что он думал о другом. Теперь Вам надо показать, что ребенок, входящий в группу меланхоликов, все еще думает о платяном шкафе, о котором речь шла в начале урока. Обращаясь к ним, скажите: «Вот видишь, ты уже давно забыл о лошади, а твой товарищ все никак не может перестать думать о книжном шкафе!» (Штейнер Р. Доклад от 22.08.1919).

Хорошо, когда флегматики время от времени испытывают небольшие, умело рассчитанные потрясения, например, если они «отключились», постарайтесь в ближайшие пять минут занять их, задав серию вопросов; неожиданный резкий звук сделал их способными к восприятию новых впечатлений. Чтобы предотвратить приступ ярости у холерика, можно выставить его из класса и велеть ему, например, залезть на дерево.

Пример. У одного учителя в классе было два холерика, которым нужно было время от времени освобождаться от накапливавшейся в них энергии. Учитель предложил им, по условному знаку, каждый день выходить из классной комнаты на улицу и обегать один раз вокруг жилого квартала. Но это соглашение, предупредил учитель, должно оставаться тайной между ними, потому что иначе другим детям захотелось бы делать то же самое. Этот способ отлично оправдал себя, и с тех пор оба ученика стали гораздо внимательнее на уроках.

Еще несколько проблем

При необходимости можно еще более упростить и схематизировать картину, описанную нами в кратком экскурсе в практическую психологию. Все-таки случаи, подобные вышеописанным, достаточно редки, поскольку обладателей темпераментов «в чистом виде» совсем немного. У большинства людей, как у детей, так и у взрослых, как правило, наблюдается смесь различных темпераментов. Так, человеку холерического или флегматического склада одновременно близки также сангвинические или меланхолические черты, тогда как редко удается одновременно встретить у одного и того же человека ярко выраженные флегматические и холерические свойства, или чтобы явный сангвиник оказался бы одновременно и меланхоликом. И Штейнер, и Айзенк, исходя из совершенно различных позиций, оба, по сути, подтвердили эту закономерность.

Но случается и так, что к вам приходят ученики, сочетающие в себе противоположные качества: внешне флегматичные, они могут оказаться чрезвычайно раздражительными и вспыльчивыми. Дети, которых на первый взгляд, по их сдержанной манере, трагическому выражению лица и сухощавому телосложению можно назвать меланхоликами, ведут себя крайне беспо-

койно и нетерпеливо. Нередко оказывается почти невозможным отличить у них такие черты, которые можно назвать «собственными» качествами, от тех, которые формируются под влиянием среды.

Учительница, познакомившаяся с педагогикой Рудольфа Штейнера, вела первый класс школы в какой-то глухой деревушке. Чтобы составить себе представление о наклонностях учеников, она попросила их в первый же день нарисовать картинки. Рисунки ей удалось поделить на три группы: в одной было много красного, в другой — желтого, в третьей — синего, в последней группе оказались рисунки с довольно расплывчатыми сочетаниями красок. Она предположила, что таким образом проявились четыре вида темперамента, и попросила посадить учеников четырьмя замкнутыми группами. На следующий день каждый ребенок получил рулон бумаги, чтобы обтянуть ею пюпитры. «Красные» тотчас же начали бить друг друга рулонами, «желтые» стали прилежно и споро работать, «синие» и «расплывчатые» только сидели и ждали помощи. В этом случае до смешного явно подтвердилось предположение, что речь идет о холериках, сангвиниках, меланхоликах и флегматиках. Опыт последующих лет углубил это впечатление. Когда позже учительница перешла работать в одну вальдорфскую школу в большом городе, то попыталась и здесь провести такой же эксперимент. Но теперь по картинкам нельзя уже было сделать подобных однозначных выводов. Так же мало дало и прямое наблюдение: все дети были, по ее собственным словам, какими-то слишком «нервными», не так-то легко было отнести их четко к какой-то одной определенной группе. После нескольких лет школьной жизни они стали гораздо спокойнее, но у большинства трудно было выделить доминирующий темперамент. Подобным же опытом делились многие вальдорфские учителя.

Что такое темперамент?

Мы познакомились с рядом конкретных примеров, и теперь можем задать себе основополагающий вопрос: что же собственно темперамент? Чтобы ответить на него, будем исходить из двух фундаментальных фактов.

С одной стороны, темперамент имеет очень глубокие корни в человеческой природе. Намеренное преобразование темперамента принадлежит к числу самых трудных задач, которые способен поставить перед собой человек. Из приведенных примеров видно, какими мощными и выразительными могут быть внешние выплески темперамента, как определенная внутренняя предрасположенность бывает связана даже с особым физиологическим своеобразием (особенно четко это заметно у Самуэля и Эрика). Все мы замечали, что многие холерики имеют коренастое, «кряжистое» телосложение. Тесная взаимосвязь между гармонически округлыми ("пикническими") формами тела и флегматическим темпераментом, а также между длинной, худой ("лептосомной") фигурой и меланхолическим темпераментом наблюдаются достаточно часто и подтверждена известными исследователями Эрнста Кречмера. С другой стороны, бросается в глаза, что темперамент в течение жизни человека часто очень сильно меняется без особых к тому стараний. В самом общем виде можно утверждать, каждый возраст отличается своим наиболее характерным для него темпераментом. Так, каждый здоровый ребенок чаще всего бывает сангвиником, подросток несет в себе заряд холерической динамики, у взрослых преобладает серьезная меланхолия, а у пожилых на всем лежит налет флегматической созерцательности. Глубоко коренясь в человеческом существе и одновременно подвергаясь изменениям, выбросы темперамента оказываются сложными, действительно загадочными явлениями. Как же они все-таки проявляются?

Рудольф Штейнер описывает, как в этом феномене выражаются разные стороны человеческой сути. Флегматические, сангвинические, холерические или меланхолические черты детской личности зависят от того, как в образе жизни и в поведении ребенка сочетаются его физические потребности, «эфирные» силы, душевная жизнь с ее симпатиями и антипатиями и свое «Я» (собственная духовная суть), и какие из этих сторон преобладают. У взрослого взаимодействие телесного, душевного и духовного происходит иначе, и в различных проявлениях его темперамента заявляют о себе другие стороны его существа. Изменения темперамента, подчас резко бросающиеся в глаза, наблюдаются уже накануне пубертатного периода или во время него и зависят от происходящих при этом внутренних изменений. Если бы мы занялись здесь еще более детальным рассмотрением закономерностей, управляющих подобными процессами, то это завело бы нас слишком далеко (См.: Штейнер Р. Семинарские обсуждения. 21.08.1919).

Темперамент и жизненные силы

Итак, темперамент человека явно носит отпечаток личного, это один из элементов его существа, признак индивидуального, о чем свидетельствуют сангвинические, холерические, флегматические и меланхолические особенности проявления свойств личности. И собственно говоря, дело здесь в том, чтобы обозначить, определить тот слой, где следует искать «эфирные» силы, поддерживающие жизнь в человеческом теле и сообщающие ему его облик. Память и жизненные привычки человека, как многократно подчеркивалось Штейнером, входят в это силовое поле.

Отсюда становится очевидным, что проявления темперамента трудноуправляемы, хотя и выражаются часто самым элементарным образом; здесь речь идет как раз о

мощных сверхчувственных силовых структурах. Если проникнуть в суть отличий темпераментов, то станет понятным, что климат, земля, повседневные привычки, язык и атмосфера душевной и духовной жизни, сложившиеся в какой-то местности, нередко оказывают такое сильное влияние на внутреннюю позицию отдельных людей, что можно утверждать (не игнорируя подчас весьма заметные индивидуальные отклонения) о существовании некоего типичного для жителей данной области «национального темперамента».

Наверное, эти факторы объясняют, как трудно обнаружить доминирующий темперамент у нервных детей. Настроение ребенка, действительно, является серьезным временным, преходящим признаком. Дети часто бывают непоседливы, но это не свидетельствует об избытке у них жизненных сил (разумеется, подвижность и нервозность — это не одно и то же). Наоборот, в докладе от 11.01.1912 Рудольф Штейнер описывает, как бессмысленные, произвольные движения свидетельствуют об ослаблении действующего в организме «эфирного» силового поля; осмысленность же движений человека свидетельствует о том, что его тело находится под целительным влиянием этого поля. Причем в школьной практике эта тенденция усиливается, если методы проведения занятий и организация обучения скучны и заставляют зазубривать материал просто потому, что не удастся с помощью чувства связать внутреннюю жизнь ребенка с выполняемой им деятельностью. По всей видимости, это характерно для многих современных детей. Все это убеждает в том, что нельзя научить (заставлять) детей «подавлять» темперамент. В значительно большей степени уместно говорить о волевом и осознанно дифференцированном подходе учителя к различным типам темпераментов детей. (В главах «Обучение арифметике», «Обращение с красками» и «Наука о животных» приводятся примеры того, как педа-

гог учитывает темперамент учеников в обучении разным предметам). Вообще сегодня, более чем когда-либо, необходимо активизировать жизненные силы ребенка, приближая обучение к жизни, создавая на уроках живую атмосферу и если это удастся, то, как подтверждает опыт, сначала властно дает о себе знать именно несбалансированность темперамента, причем направление этого «перекоса» не всегда можно предугадать, но постепенная корректировка помогает устранить «перекос».

Многим покажется интересным такой случай. Один пятнадцатилетний мальчик поступил в девятый класс вальдорфской школы. В прежней школе у него сложились плохие отношения с товарищами по классу. Здесь же он сначала был робким и замкнутым, сидел за партой почти не двигаясь. Если происходило нечто, что выводило его из задумчивости, он всегда пугался и совершал в этот момент безотчетные, неконтролируемые движения. Без труда мы сочли бы его меланхоликом. Однако спустя какое-то время он «оттаял», стал все более проявлять себя как веселый сангвиник, все чаще доводилось ему до полного изнеможения рассмешить весь класс своими детскими забавными шутками. Он словно набрался живительных сил, улучшилось его самочувствие.

Темперамент учителя

Как же добиться жизненности и живости обучения?

Конечно многие учителя умеют это делать, применяя разные формы и методы обучения. Верно также и то, что педагогическое мастерство требует больших душевных затрат. Оно немыслимо без осознанной работы над собственным темпераментом. И это очень хорошо понимают педагоги вальдорфской школы. По существу, это один из краеугольных камней всего искусства вос-

питания, разработанного Рудольфом Штейнером.

Оценивая типы темпераментов школьников и учитывая, как они сложились к моменту их поступления в школу или как они проявляются по мере развития детей, учитель должен всегда, если это позволяет учебный материал, придерживаться следующих правил:

быть настолько образным, живым и разнообразным, что сангвиники едва будут успевать уследить за ним;

таким по-человечески участливым, что меланхолики забудут о своих собственных невзгодах;

настолько драматичным, что это заинтересует холериком и притянет их внимание к излагаемому материалу (не придется применять дисциплинарных мер).

Волей-неволей учителю приходится овладевать особенностями всех четырех темпераментов, поскольку важнейшая предпосылка успеха — в способности действовать не против темперамента, а заодно с ним, не стремиться устранить или переломить его, а пройти какую-то часть пути вместе с ним, и затем бережно и гармонично попытаться его преобразовать. Учитель должен уметь в нужный момент таким образом продемонстрировать свое настроение, чтобы показаться

флегматику — внешне безучастным, но внутренне чрезвычайно деятельным;

холерику — внешне проявляющим свое участие, но внутренне сохраняющим величайшее спокойствие, даже если темперамент ребенка бьет ключом;

сангвинику — увлекающимся и впечатлительным, но умеющим в нужный момент сосредоточиться и проявить выдержку; меланхолику — страдальцем, который, тем не менее, смог преодолеть жизненные тяготы и невзгоды благодаря юмору и внутренней энергии.

Научиться всему этому — сродни решению задачи из области искусства.

Самовоспитание воспитателя

Ни один человек не может полностью удовлетворить всем перечисленным требованиям. И все же надо только помнить о них, стремясь по возможности им следовать — и тогда обучение может стать действительно живым делом.

Многие люди привыкли идти на поводу собственной натуры. «Мы такие, какие есть, в конце концов, никто не может вылезти из своей шкуры». «Сегодня у меня плохое настроение, ничего с этим не поделаешь». Совершенно очевидно, что такого рода жизненной пассивности противостоят требования о преодолении недостатков, связанных с темпераментом. Тот, у кого достаточно сильная воля и кто может совладать со своими мимолетными настроениями, очевидно, способен всегда откликаться на нужды учеников или соответствующим образом преподносить учебный материал.

Достаточно сильное впечатление может произвести на учеников абсолютно хладнокровие учителя-холерика в такой ситуации, которая раньше повергла бы его в гнев, например, если кто-то нагло нарушил дисциплину на уроке. Чтобы овладеть собой в этом случае, могут потребоваться огромные усилия. Но если учителю удастся справиться с этим, то вполне вероятно, что он испытает мгновения подлинного триумфа. Это внезапно доходит до некоторых учеников, и они задаются вопросом: «Что случилось сегодня с нашим учителем? Отчего он не разозлился?» Благодаря таким ситуациям, отношения учителя и учеников могут приобрести новое качество.

Противоположный случай. Никакие громы и молнии не будут действенны, если учитель будет принуждать себя быть разгневанным, чтобы устроить в классе разнос, если дети совершат нечто такое, что действительно заслуживает подобного гнева (например, подлость по отношению к товарищу или к другому учителю). Только

внутреннее спокойствие, трезвость и активность будут теми волшебными средствами, которые позволят детям почувствовать, каково отношение учителя к слушавшемуся.

Только тот, у кого хватает сил овладевать такими ситуациями, способен черпать озарения в подобные мгновения. Один учитель меланхолического склада, преподававший в старших классах, с трудом ухитрялся «сдвинуться с мертвой точки» в обучении. Из-за стремления внести во все полную ясность и навести во всем строгий порядок он становился слишком педантичным и медлительным, поэтому у учеников было предостаточно времени на болтовню и посторонние реплики. Неумение сконцентрироваться привело впоследствии к тому, что, несмотря на медленный темп, многие ученики не успевали в учебе. Такое положение дел однажды завершилось кризисом: одна девочка пожаловалась, что на уроках усваивает недостаточно, и поэтому хочет бросить учебу в школе. Она сказала, что некоторые ее товарищи думают то же самое. Учитель сумел понять ситуацию и тотчас принял решение изменить преподавание в «сангвиническом» плане: взял более интенсивный темп, стал привлекать больше фактов, выразительных приемов, стал делать неожиданные замечания. В результате класс стал значительно активнее. К большому удивлению учителя, никто не жаловался, что не успевает вникнуть в материал, никто не заговаривал о том, чтобы не посещать занятия. Родители также сумеют добиться хороших результатов, если будут принимать во внимание темперамент своих детей. У отца была дочь с ярко выраженным холерическим темпераментом. Сам отец в достаточной мере владел собой. Обычно их отношения были безоблачными, но однажды девочка закатила бурную сцену, вышла из комнаты, со стуком хлопнув за собой дверь. Отец спокойным голосом сказал ей вслед, что она должна вернуться и тихо закрыть дверь. Она

возвратилась, враждебно посмотрела на него и вновь вышла, также хлопнув дверь. Он снова повторил свою просьбу, и снова произошла такая же сцена. Тогда, позвав девочку в третий раз назад, все еще сохраняя полное спокойствие, отец вынул дверь из проема и поставил на пол. От изумления девочка буквально лишилась дара речи и совершенно успокоилась.

Дифференцированное преподавание религии

Многие считают, что в раннем детстве не должно быть никакого религиозного обучения и что в школе следует культивировать максимально «объективное» отношение к религии — когда-нибудь дети сами решат, станут ли они религиозными людьми или нет.

Мысленный эксперимент

Проведем мысленный эксперимент. Предположим, что господин и госпожа Мюллер придерживаются мнения, что их дети сами должны принять решение, интересуются они музыкой или нет. А потому они отказываются от всякого музыкального воспитания как от посягательства на свободу детей. Родители последовательно проводят свою идею на практике: граммофон, пианино и дедушкина скрипка продаются, губная гармоника летит в мусорный ящик, отец перестает петь в ванной комнате. Детей отправляют в школу, учителя которой придерживаются той же позиции. Правда, ученики узнают множество фактов из области музыки, ознакомятся с литературой, касающейся музыкальных стилей, эпох, великих композиторов и исполнителей, заучат кое-что из элементарной теории му-

зыка. Запрещено только петь, играть на музыкальных инструментах и слушать музыку.

Дети Мюллеров вступают в период полового созревания, и у них начинают формироваться собственные интересы. В кругу товарищей, они не могут уклониться от того, чтобы не слушать разнообразную шлягерную музыку. Возможно, она им нравится — ведь в школе музыку преподавали так серо и скучно. Но вот путь к великой музыкальной традиции для них безвозвратно потерян. Если случайно где-нибудь в гостях они услышат по радио «Торжественную мессу» Бетховена или фортепианную сонату Моцарта, то это им покажется лишь набором бессмысленных, непривычных для уха звуков. Чета Мюллер, поступая так, руководствовалась уважительным мотивом — детям предоставлялась свобода. Но принятые меры оказали прямо противоположное воздействие — свобода была отрезана. Для детей это не повод жаловаться на своих родителей. У них даже нет представления о том, чего они лишились. Если кто-то, не задумываясь о тактичности, начинает расспрашивать их об отношении к какому-то композитору или к музыкальному стилю, то они обычно отвечают пожатием плеч: «Я не разбираюсь в музыке».

Если бы идеи семьи Мюллер привились в большом количестве домов, одновременно проникнув и в централизованно управляемое школьное образование, то последствия для культурной жизни страны стали уже очевидны не позже, чем через два поколения: концертные залы были бы почти пустыми, музыкальные магазины практически закрылись бы, большинство музыкантов вынуждено было бы подыскивать себе другую работу. Произошли бы глубинные изменения в существовании многих людей, так как это был бы конец целой музыкальной культуры, которая создавалась в течение многих столетий. Короче говоря, совершись это, мы оказались бы в положе-

нии, сходном с тем, какое мы фактически имеем в области религии.

Религиозные начала

Описанный выше мысленный эксперимент, безусловно, абсурден, но он все же обнажает существо проблемы. Мы прекрасно знаем, как бережно надо относиться к задаткам ребенка, чтобы они могли развиваться и переросли в способности. В сфере мыслительной жизни эта связь исследована особенно хорошо. Доказано, что родители оказывают очень сильное позитивное влияние на развитие интеллекта своих детей, если в течение первых лет жизни много с ними играют, разговаривают. Никакому психологу не могло бы придти в голову посоветовать родителям отказаться от активного общения с детьми, чтобы они сами, став взрослыми, решали, хотят ли они стать «интеллектуалами» или нет.

Как много сегодня в сфере религии людей равнодушных: «Меня не беспокоит, есть ли Бог или нет». Как много неудовлетворенных: «Я бы так хотел молиться высшей силе, но для меня это невозможно». Эти люди стали такими не оттого, что, например, к религии у них не было никаких наклонностей, а потому, что воспитание в этой области было упущено.

Никто не станет отрицать, что обучение в ранние годы пению или игре на флейте не исключает в будущем свободный выбор своих музыкальных интересов. В действительности, ранние занятия музыкой, если они превращаются в само собой разумеющееся дело — единственный путь, гарантирующий свободу выбора. Только тогда дети позже смогут стать музыкантами-профессионалами или любителями, когда научатся слушать или исполнять музыку. Только познакомявшись с музыкой, они получают свободу на собственную точку зрения и смогут самостоятельно судить о концерте или игре.

Нет причин как-то иначе подходить к вопросу о религии. Существенная разница между этими проблемами состоит все же в том, что, как показывает опыт, развитие религиозное чувство имеет гораздо большее значение для практической организации жизни человека, чем, например, музыкальное. Не дать детям приобрести религиозный опыт — значит гораздо больше вторгнуться в их жизнь, чем лишить их всех музыкальных переживаний.

Мотив религиозной свободы

Свобода совести не может быть полной, если она не включает право и возможность стать религиозным.

В этой связи становится актуальной такая проблема: можем ли мы рекомендовать родителям-атеистам позволять своим детям еще в дошкольном возрасте участвовать в религиозных отправлениях, например, молиться вместе с другими детьми, предоставляя им таким образом в будущем возможность для свободы выбора?

Постановка вопроса абстрактна. Такой способ действия был бы глубоко нечестным. Из всех неправд, от которых можно было бы уберечь детей, эта одна из худших. Для того, кто сможет постичь антропософский способ познания человека и примет его, уважение к элементарным жизненным фактам будет становиться все более само собой разумеющимся: взаимосвязь между всей атмосферой дома и существом ребенка предстанет перед нами осмысленной и не сможет быть оценена с точки зрения личных позиций — ни у кого нет права прикасаться к ней грубыми руками.

Кто видел атеистические семьи, где царят хорошие взаимоотношения между родителями и детьми и, наоборот, религиозные, где человеческие отношения запущены и фальшивы, тот не должен на основании отдельных случаев делать обобщения.

Из практики вальдорфской школы

Позиция, которую обычно занимают вальдорфские школы в отношении религиозного воспитания, продиктована жизненными потребностями родителей и детей.

Когда в 1919 г. была основана первая вальдорфская школа, Рудольф Штейнер решил отдать специальное преподавание религии в руки представителей католической и лютеранско-протестантской церкви, в соответствии с желанием и вероисповеданием родителей. Но одновременно он стремился, чтобы дети, чьи родители не были связаны какой-то определенной конфессией, имели бы особую форму религиозного обучения, направленную на удовлетворение специфических потребностей каждой возрастной ступени. Так было организовано «свободное христианское религиозное преподавание».

Подобные способы с учетом местных культурных условий, практикуются во многих странах. Каждой религиозной общине предоставлена возможность вести обучение основам религии в рамках учебного плана школы или в свободное время, по желанию родителей. При этом родителям настоятельно рекомендуется разрешать детям участвовать в каком-либо виде религиозного обучения.

Представители различных религиозных общин совершенно свободны в организации обучения основам своей веры. Конечно, было бы желательно как-то согласовывать с другими учителями формы общения с детьми. Одни «посторонние» преподаватели Закона Божия с охотой завязывают контакты со школой, так как считают, что и в рамках всего остального обучения неконфессиональным образом проявляется забота о религиозных наклонностях детей, другие предпочитают приходить и уходить, не привлекая к себе внимания. Хотелось бы подчеркнуть незаменимую педагогическую значимость истинно религиозных занятий, которая заключается в том,

что у детей стимулируется стремление к душевному самоуглублению, к самосовершенствованию, к внутреннему возвышению. Сочетание самовоспитания молодежи с благоговением перед высшим миром оказывает на нее положительное воздействие.

Из учебного плана свободного христианского религиозного преподавания

В вальдорфских школах принято свободное христианское религиозное обучение. Как и конфессиональное обучение, оно находится вне общего распорядка школы и, в определенной мере, ведется как частное обучение в ее рамках.

Основа — христианская, без всякой связи с конкретным вероисповеданием. Ученики должны определить собственную позицию в религиозных вопросах, которую они смогут разумно занять, начиная с пубертатного периода. С первого по четвертый класс преподавание строится на основе рассказов, побуждающих почитать Господа Бога, Божественное в природе и способствующих развитию таких человеческих качеств, как благодарность, любовь к правде, уважение к людям, готовность помочь им. В классах с пятого по восьмой учитель привлекает рассказы из Евангелий и биографии исторических личностей, относящихся к различной культурной и религиозной среде. Биографии служат примером того, как можно решить собственные жизненные проблемы. В классах с девятого по двенадцатый обучение основывается на описаниях из истории религии и церкви, причем специальное место отведено представлениям нехристианских религий. Названные возрастные границы не всегда могут строго соблюдаться; так, вполне можно начать давать биографические описания уже в четвертом классе, если для этого сложи-

лась благоприятная атмосфера или этим заинтересовались отдельные ученики. Один раз в неделю для детей устраивается религиозное действо, которое ввел Рудольф Штейнер. Это «Воскресное действо» для детей до восьмого класса, «Молодежный праздник» для девятых-десятых классов и «Праздник жертвы» — для старших. Конечно, участие в них дело сугубо добровольное. На праздниках разрешается присутствовать родителям.

Принцип терпимости

Однажды на уроке свободного религиозного обучения в девятом классе один из учеников спросил, какая жизненная позиция преобладает в кругах Свободной церкви. Учительница начала отвечать, и вдруг один из ребят, сидевших в самом конце класса, стал, оживленно жестикулируя, показывать на своего товарища, сидевшего на одной из первых парт, который происходил из семьи, принадлежащей к Свободной церкви. Сам он был скептически настроен к религии, его мировоззрение было расплывчатым, но, очевидно, он боялся, что учительница может сказать нечто такое, что обидит или оскорбит его одноклассника.

В связи с этим возникает вопрос, нет ли опасности, что дифференцированное религиозное обучение, которое проводится в вальдорфских школах, может привести к нездоровой групповщине или даже к взаимной нетерпимости?

Если проработать несколько лет в подобной школе, то очень часто сталкиваешься с ситуациями, похожими на описанную выше. Важен основной принцип. Терпимость, душевная позиция, сочетающая в себе уважение к другим людям и понимание их мировоззрения, характеризующие Рудольфа Штейнера, относятся и к числу самых сильных побудительных импульсов для его последователей. Одно из главных

положений его «Философии свободы» таково: «жить в любви к действию и давать жить, понимая чужое желание — это является основной максимой свободного человека» (Глава IX, «Идея свободы»).

Тот же мотив определяет и суть вальдорфской педагогики. Особенно ясно он прозвучал в прочитанном Штейнером курсе чешским и немецким учителям в апреле 1923 г. В одном из докладов (от 23.04) коротко сформулированы социальные цели вальдорфской педагогики: стоит подумать о последствиях, вытекающих из двух положений — приверженность собственной позиции и понимание позиции других. Только из такого подхода вытекает способность людей к социальному сотрудничеству. Но никаким внешним давлением не добиться этого. Желание взаимодействовать должно исходить из глубины человеческой души.

Когда, разделившись на разные религиозные группы в соответствии с пожеланиями родителей, ученики вместе с учителями расходятся по своим классам, мы видим, как на деле осуществляется принцип терпимости, и это формирует такую же позицию у школьников. Происходящий при этом процесс необычайно современен. Пытаться затушевать принципиальные различия в образе мыслей людей или проигнорировать их — ни к чему не приведет. Единственное, что мы должны — научиться понимать точку зрения других людей, уважать их принципы и благодаря этому жить друг с другом в полном взаимопонимании.

Мотив свободы

Признание, что вальдорфская педагогика стремится вызвать нравственные импульсы может вызвать вопрос, не стоит ли перед ней цель «штамповать» учеников по заранее заданному образцу. Ответить надо однозначно — «нет». Но все же стоит подробнее разъяснить то, сколько труда и раз-

мышлений надо затратить, чтобы привести подрастающее поколение к свободе самовыражения личности.

Вначале признаем, что природа развития ребенка такова, что за период воспитания значительно трансформируются его физическая конституция, способности восприятия и переживания, мыслительные структуры и само сознание. Благодаря приобретаемому опыту, в частности в социальном отношении, у него складываются собственные взгляды на жизнь, и в результате он сам находит необходимый ему круг людей и начинает понимать свое предназначение. И вполне естественно, как же может не подвергнуться влиянию личности воспитателя с уже устойчивым мировоззрением изменчивое, пластичное состояние подростка в процессе его обучения в школе?!

Роль антропософии

Люди, ничего толком не знающие о Рудольфе Штейнере и его антропософии, часто думают, что вальдорфские учителя, с их антропософски ориентированным мировоззрением, движимы в повседневной работе чем-то вроде «миссионерского рвения». Это мнение основывается на непонимании того, о чем, собственно, идет речь. Антропософия — это ни в коем случае не форма религии и не готовая система мыслей, а путь к познанию мира и человека. Если достаточно последовательно продвигать этот путь, выполняя упражнения по разработке мыслительной, волевой и эмоциональной жизни, то через такой непосредственный опыт приобретешь уверенность в том, что наше физическое существование пронизано сверхчувственным миром и что человек по своей внутренней сути (хотя он, как правило, ничего об этом не знает) происходит из этой сферы. Для детей и молодежи до восемнадцати лет, как правило, еще совершенно не интересно, да и неуместно было бы заниматься

изучением антропософии и упражнениями внутреннего характера, связанными с этим учением.

Она нужна учителю, причем не для того, чтобы непосредственно излагать ее в процессе обучения, а для самовоспитания. Штейнер неоднократно подчеркивал, что благодаря такой внутренней школе педагог может значительно усовершенствовать свою способность к овладению методикой и к оценке внутреннего развития ребенка.

Задача вальдорфской педагогики

Задача учителя — не затрагивая собственного «Я» ученика, способствовать формированию его тела и души таким образом, чтобы индивидуальность (дух) когда-нибудь смогла стать его полным хозяином. Но как осуществлять это на практике?

Сам Штейнер отвечал на этот коренной вопрос так: «Удел воспитателя — величайшая самоотверженность. Его жизнь и взаимодействие с ребенком должны быть такими, чтобы дух ребенка, пронизанный любовью, смог воплотить себя в круге жизни воспитателя. Никогда не следует стремиться вылепить детей по своему образу и подобию. Когда они закончат школу и пройдет время их воспитания, никакой диктат не заставит их жить по образцу, заданному учителем. Нужно научиться воспитывать так, чтобы устранять физические и душевные препятствия на пути того нового, что в каждую эпоху приходит из божественного миропорядка в мир и в детей, и создавать для воспитанника такую атмосферу, в которой может свободно воплотиться его дух» (Доклад от 19.08.1922).

Тому, кто не может представить себе, что есть сверхчувственный мир, откуда человек происходит, вероятно, такие слова покажутся непонятными или странными. Но если захотеть увидеть новые перспективы, которые открываются вместе с антропософским образом человека, можно постичь

многое из того, что скрыто за этими словами. Что такое «самоотверженность», учитель может понять только в конкретных отношениях с детьми, и при этом обрести способность не «штамповать» индивидуальность учеников, а служить этой индивидуальности. Однако есть и еще более глубокие причины, почему учителю вальдорфской школы не пристало всяческое стремление «обращать в свою веру».

Идея реинкарнации

Задача педагога состоит в том, что он подбирает учебный материал, воспитывает детей, влияет на всю жизнь класса, но ни в коем случае не воздействует напрямую на внутреннюю суть ребенка. Человеческая индивидуальность ("Я") берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение привносит с собой определенные наклонности, которые никоим образом не вытекают из наследственности, не берутся из окружающей среды, и которые могут полностью раскрыться лишь у взрослого. Учитель должен на основе внешних симптомов пытаться составить себе представление о будущих возможностях, скрытых в самом существе ребенка. Временами у него может складываться впечатление, что в его классе встречаются явно «старые» и «мудрые» индивидуальности. Помимо однозначно обусловленных возрастом, средой и наследственными факторами качеств, они обладают голосом и мимикой, которые свойственны только умудренным жизненным опытом. Причем в некоторых ситуациях получаешь непосредственное и сильное впечатление, что находишься перед проявлениями такой человеческой сущности, которая исходит из предшествующей земной жизни. Во время встречи с подобными «Я» учитель может почувствовать себя подчас даже «моложе» или «слабее» ученика. (Конечно, было бы совершенно неуместно прямо при-

знаться в чем-то подобном самому ученику: внутреннее уважение к нему должно проявиться в иной форме).

Вопреки распространенному мнению, приобретенное благодаря антропософии уважение к человеческой индивидуальности становится подспорьем для учителя, стремящегося избежать «штамповки» учеников.

Тот, кто не способен избавиться от подозрения в более или менее миссионерских устремлениях вальдорфской педагогики, может сам поговорить об этом с бывшими учениками вальдорфских школ.

Следует подчеркнуть — то, о чем здесь говорится, редко или никогда не ощущается в будничной школьной работе как проблема. Раньше или позже ученики узнают, что их учителя — «антропософы» или, во всяком случае, у них особое мировоззрение. Если это становится поводом для шуток, учитель пытается отшутиться в ответ. Пока ребята еще ходят в школу, они, как правило, не проявляют какого бы то ни было глубокого интереса к этой проблеме. Если в старших классах у школьников возникают вопросы, учитель, конечно, должен ответить на них, проявляя при этом такую же объективность, как и в других мировоззренческих вопросах. В его задачу не входит вывести учеников на какой-то определенный путь, он должен лишь дать им материал, позволяющий занимать самостоятельную позицию.

Ученики и учителя

В вальдорфской школе стремятся к такому методу работы и таким человеческим отношениям, в результате которых учителя и ученики становятся по-настоящему близкими людьми. Разве так уж неестественно, что влияние некоторых учителей на детей и подростков выходит за пределы чисто педагогического и личностного воздействия и простирается вплоть до области мировозз-

рения? Поскольку вальдорфские школы все же не ставят своей задачей быть «мировоззренческими школами», к возможности такого влияния следует относиться очень серьезно.

Конечно, ученики скорее переймут что-то у такого учителя, которого они любят, чем у того, который им чужд. Но справедливо и то, что они не станут по-настоящему ценить учителя, который недостаточно уважает их внутреннюю свободу. Можно неоднократно наблюдать, как, начиная примерно с класса седьмого-восьмого и старше между группами учеников, с одной стороны, и их учителями, с другой, постепенно углубляются мировоззренческие различия, совершенно не затрагивая при этом человеческих взаимоотношений (хотя очень часто об этом ни те, ни другие не говорят). Люди способны ценить друг друга, даже если они думают совсем по-разному. Конечно, вальдорфские учителя также, как и любые другие педагоги, не в силах противостоять тому, чтобы их ученики бездумно перенимали у них присущие им маленькие личные черточки, равно как и весь строй их мыслей, ведь любое воспитание — это в определенной мере «влияние». Если мы захотим оградить учеников от какого-либо, как нам кажется, вредного влияния и поручим процесс обучения машинам, а не живым людям, то воздействие все равно будет сказываться, хотя бы уже потому, что ребятам будет скучно. Один старшеклассник из гимназии им. Альберта Швейцера в Эрлангене сказал о таких машинах-педагогах: «Для игры очень хорошо. Для практики меньше, потому что нельзя получить самостоятельных ответов».

Главное — чтобы педагоги, неизбежно влияя на учеников, не стригли бы всех под одну гребенку, но все же способствовали развитию, совпадающему с их собственными личностными пристрастиями.

Первые восемь лет в школе

Проблема готовности к школе

От игры к работе

Когда дети находятся еще в дошкольном возрасте, их рисунки, выполненные карандашами и красками, напоминают следы, которые птица при разбеге оставляет на первом снегу, прежде чем взлететь. Пусть получится, как получится! Как удивительно это погружение в стихию красок, и ничего страшного, если не хватает усидчивости.

То же происходит с пением, эвритмией и другими видами деятельности, все выглядит как игра, живой процесс без какого бы то ни было обязательного результата.

Школьники семи лет уже другие, они несколько более приземленные. Если они здоровы и у них хорошее настроение, то с утра какое-то время они могут поработать трудолюбиво, «как кроты». Однако им можно давать только очень конкретные задания: несколько раз повторить стихотворение, поиграть на флейте, что-нибудь нарисовать, попробовать складывать буквы, цифры. У них особенно характерный способ рисования: многие могут долго сидеть, спокойно и терпеливо обводя яркой краской одну за другой буквы или фигуры, а некоторые способны забыть обо всем, кроме листа бумаги. Класс вместе с учителем размышляет о выборе цвета. Какие же, все-таки, краски января? Серо-белая и синяя, конечно. А краски июня? Например, зеленая, красная и желтая. А формы в обоих случаях должны быть, очевидно, совсем разными.

Некоторые дети очень неряшливы во время работы. Учителю часто стоит большого труда научить их даже такой простой вещи, как использовать весь лист бумаги прежде, чем начинать рисовать на другом. Постепенно, все друг за другом начинают понимать, как надо действовать и испытывают одинаковую радость от творческого процесса.

Среди психологов разных стран нет единого мнения по поводу того, какими качествами должен обладать ребенок, поступающий в школу. Но в одном они все же сходятся — важнейший критерий готовности к школе — способность спокойно сидеть на своем месте и работать. Усидчивость, умение сосредоточиться — признак настолько значительного сдвига, происшедшего в ребенке, что стоит задаться вопросом — как же, собственно он возникает?

Формирующие силы

Чтобы понять, как отвечает на этот вопрос Рудольф Штейнер, рассмотрим проблему несколько шире, поскольку она имеет большое практическое значение.

Тот, кто путем внутренних усилий тренировал в себе склонность к сверхчувственному наблюдению, может воспринимать те формирующие силы, которые постепенно моделируют тело ребенка, его пластичные органы, стимулируя их рост. Тому, кто представляет все органические процессы формообразования как чисто механические, как результат специфической комбинации генов, такое высказывание может показаться шокирующим или лишенным смысла. Штейнер подчеркивает, что этот феномен нужно воспринимать чисто эмпирически и что «унаследованный» организм

модифицируется под воздействием этих сил.

Пока ребенок находится еще в дошкольном возрасте, то есть проходит период интенсивного роста, эти здоровые, несущие жизнь силы полностью связаны с его телом. Постепенно часть этих сил освобождается от биологических функций и ребенок начинает «распоряжаться» ими, у него проявляются способности к учению — это работа души, тогда как тело еще некоторое время находится в состоянии относительно покоя. Следующий этап — тренировка памяти, развитие склонностей и привычек, формирование характера, направление в здоровое русло фантазии и темперамента. Ставшие свободными формирующие силы, чтобы сохранить свои функции, стремятся к деятельности. Но если раньше сферой их действия был живой материал — все органы и ткани тела, вся костная система, зубы, в частности их смена в возрасте шести-семи лет (это «последний этап» их созидательной биологической работы), то теперь они направлены на продолжение в иной форме своей художественно-развивающей деятельности (память, наглядное представление, живая креативная фантазия). Школьник, который сидит, склонившись, над тетрадью и рисует — подтверждение их существования.

Особенности склада маленького ребенка еще действуют

В первом классе еще можно наблюдать, что как только ребенок перестает регулярно заниматься, он утрачивает способность сконцентрироваться. Достаточно произойти какому-нибудь маленькому недоразумению, как тут же раздражается настоящий бунт: детей просят встать; один из учеников, вставая, случайно переворачивает свой стул, и тут же его примеру следуют некоторые заядлые нарушители покоя — подражание еще не потеряло своей силы. Маленький ребенок, еще сидящий в каж-

дом из этих детей, готов в любую минуту прорваться наружу.

Учитель может воспользоваться этим постоянно проявляющимся стремлением к подражанию. В своей книге «Прожитая педагогика» Рудольф Гроссе описывает, как однажды ему удалось это использовать в своей педагогической практике. Его первый класс был не в состоянии работать. «Поскольку ругать и морализировать — совершенно непедагогично, я предложил им встать на свои парты и спрыгнуть с них вниз. Ответом были громкие, буйные крики. Так повторялось много раз, а потом детям было предложено пройти следом за мной, топая, между рядами шумной процессией. Внезапно я обернулся к ним и сказал только одно слово: "Тише!". Игра понравилась, дети перестали топать. Затем, уже перейдя на шепот, я приказал: «На цыпочки!». Теперь каждый постарался, ступая так же неслышно, прошмыгнуть на свое место. Я встал перед классом, приложил палец к губам и прошептал: «Полная тишина!» Стало тихо, как в церкви. Пауза длилась около двух минут, а затем я похвалил детей за полную тишину, которую им удалось сохранить. Что же было потом? На следующий день кто-то из класса выкрикнул: «Можно мы сегодня снова будем тихими?»

В этом вновь проявились характерные особенности возраста подражания. В течение нескольких лет обучения следует как можно чаще использовать стремление к подражанию, и прежде всего при изучении иностранных языков.

Как уже говорилось, дети дошкольного возраста в принципе не обращают особого внимания на слова предостережения или наставления, но живо реагируют на действия и поступки, совершаемые в их окружении. Одновременно с пробуждением в них новой строительно-изобразительной силы они приобретают способность, которая затем станет глубоко личной на протяжении всей последующей жизни. Это одна из основных способностей человека — умение



Из сказки о семи швабах.

понимать, что говорит другой, а затем перерабатывать сказанное в своем сознании.

Когда ребенок готов к учебе в школе?

Педагогическая практика, накопленная в разных странах, дает различные ответы на этот вопрос. В Германии и во Франции дети поступают в школу в шесть лет (некоторые французские дети даже на год раньше). В английских школах обучение счету, письму и чтению начинается в возрасте пяти лет, в США во многих случаях ребята приходят на свой первый урок в шесть лет. В Советском Союзе и в северных странах в школу принимают с шести и семи лет.

Современные исследователи иногда утверждают, что вообще не существует такого понятия, как «возраст готовности к школе». Они исходят из того, что не удалось обнаружить никаких психологических признаков, по которым в каком-то строго определенном возрасте можно было бы судить о том, что переход состоялся, поскольку форма тела у детей меняется непрерывно и постепенно на протяжении всего периода от трех лет до наступления половой зрелости; смена зубов у многих детей в наши дни происходит, как известно, раньше, чем это было прежде.

Как это ни странно, очень редко упоминается впервые обнаруженное Жаном Пиаже глубокое изменение в психической области

ребенка, совершающееся в определенный период. Он писал: «Возраст семи лет, совпадающий со временем поступления в школу, отмечается решающим поворотом в психическом развитии. Какой бы аспект психической жизни мы ни взяли, можно наблюдать, как на смену формам организации приходят новые. Это касается и интеллекта, чувства, а также социальных отношений или чисто индивидуальных действий» ("Шесть психологических этюдов").

Это тот самый возраст, в котором дети могут сконцентрировавшись работать индивидуально, действуя в определенном порядке, сообщая, например, точно соблюдать общие правила в какой-то игре. Особенно характерно изменение их мышления. Как уже говорилось, до семи лет ребенок не в состоянии мыслить по-настоящему абстрактно. Из разнообразных экспериментов, проделанных Пиаже, приведем один. Три шарика А, В, С разного цвета катятся по трубке. Дети видят, как они катились в порядке А, В, С и теперь ждут, что они выкатятся в том же порядке с другого конца трубки — интуитивное мышление ведет их по правильному пути. Но что если наклонить трубку в противоположном направлении так, чтобы шарики покатались обратно? Самые маленькие не ожидают, что последовательность будет С, В, А, они поражаются, когда наблюдают это. Когда дети научились предвидеть такую последовательность, трубку поворачивают на пол оборота. Теперь ребенок должен попытаться понять, что вначале мы получим порядок С, В, А, а потом снова А, В, С. Но даже если ребенку уже стало ясно, как это происходит, все равно этого еще недостаточно для того, чтобы перестать ждать, что если поочередно выкатываются первыми то шарик А, то С, то однажды первым должен выкатиться и средний шарик В.

Пиаже добавляет, что неспособность ребенка к абстрактному мышлению основывается на совершенно определенной внутренней позиции: «Речь идет об образце вос-

приятия или образце действия, т.е. о сенсомоторном образце, который переносится во внутреннее представление. Речь идет об образцах или об имитации действительности» (Шесть психологических этюдов).

Не будет слишком большой смелостью утверждать, что эта склонность к чисто образному мышлению связана с той очевидной трудностью, которую испытывают многие дети до семи лет, когда учатся читать и писать.

Следует подчеркнуть, что наблюдения Пиаже полностью совпадают с наблюдениями Рудольфа Штейнера. Он также подчеркивает, что прилив новых душевных сил у ребенка наступает в семь лет, что это такой момент, когда он совсем иначе, чем раньше, учится контактировать с другими детьми, и что именно тогда он становится готовым к школьному обучению. Согласно Рудольфу Штейнеру, если ребенка начать учить читать и писать раньше, это может привести к ослаблению его организма, потому что ему придется расходовать на это внутренние силы, которые нужны для чисто физического развития.

Классный учитель

Уже в первый школьный день детей встречает классный учитель (или учительница). Отныне ребята будут приветствовать его каждое утро на протяжении восьми лет, поскольку он ежедневно ведет главные уроки, а по возможности и какой-то один из специальных предметов в своем классе.

Многообразие задач

Помимо непосредственной подготовки к урокам, у классного учителя есть множество других задач: частые контакты с родителями; участие в еженедельной учительской конференции; постоянные занятия с детьми; повышенное внимание к детям, которым трудно успевать наравне с други-

ми, например, по арифметике или письму; контакты со школьным врачом и преподавательницей лечебной эвритмии; проверка рабочих тетрадей и, кроме всего, выполнение некоторых административных нагрузок в рамках школы.

Почему на плечи одного человека ложится такая тяжелая ноша? Не страдает ли от этого уровень его преподавания? Разве вальдорфские учителя не знают, что мы живем в век специализации? Почему нельзя допустить, чтобы время от времени у детей менялся классный учитель и на его месте, например начиная с шестого или седьмого класса, с ними занимались несколько педагогов?

Безусловно следует признать, что система с классным учителем таит в себе большие проблемы. Нередко классные учителя вынуждены посвящать значительную часть своего отпуска разнообразным занятиям в целях повышения квалификации. Им рекомендуют сотрудничать с коллегами-специалистами, преподающими в старших классах или имеющими большой стаж работы. В некоторых школах классный учитель охотно соглашается, чтобы занятия, например по физике или химии в седьмом или восьмом классах, проводил учитель старшей ступени. Даже если порой необходимо идти на компромиссы того или иного рода, систему классных учителей все же сохраняют. Это — один из важнейших принципов всей школьной работы. Оправдано ли это?

В докладах, которые Рудольф Штейнер прочитал будущим учителям непосредственно перед открытием первой вальдорфской школы, он остановился на некоторых задачах, стоящих перед классным учителем. Его взгляды настолько примечательны, что стоит их воспроизвести.

Идти в ногу с детьми

В докладе «Общая наука о человеке» Штейнер рекомендует классным учителям не упускать из вида внешний облик детей: «Нужно следить за физическим развитием детей и отмечать, как они выглядят. Затем, в конце учебного года или какого-то иного периода времени вновь обратить внимание на внешность ребят и проанализировать те изменения, которые произошли в них за это время» (Доклад. 02.09.1919).

В докладе «Искусство воспитания. Медико-дидактические аспекты» Штейнер привел несколько практических примеров того, как учитель, исходя из обычных повседневных наблюдений, может судить об индивидуальном развитии каждого ребенка: «Если, например, дети привыкли, что в течение недели каждый день в половине одиннадцатого утра им дают съесть кусочек хлеба с маслом, то, вероятно, и на следующей неделе в это же время они вновь захотят съесть бутерброд — настолько сильно человеческий организм привыкает к определенному ритму. Но не только организм человека, но и он весь целиком настроен на определенный ритм. Поэтому было бы хорошо следить за ритмическими повторениями в школьной жизни и соблюдать их. Неплохо бы продумать, к каким воспитательным задачам (мотивам) вам следует время от времени возвращаться в течение года и каждый год. Это может касаться также повторения учебных тем. Выберите среди них такие, которые вам предстоит проходить, отметьте их для себя и каждый год возвращайтесь к чему-то аналогичному. Это возможно в процессе преподавания даже достаточно абстрактных предметов. Например, в первом классе вы учите детей (в соответствии с их возрастом) сложению. Во втором классе вы возвращаетесь к сложению и уже даете несколько больше из этой области; на третий год вы вновь возвращаетесь к этой теме (так что все время повторяется один и тот же акт), но при каждом повторении продвигаетесь еще немного вперед» (Доклад. 27.08.1919).

Вот конкретный пример. В течение первых лет в школе классный учитель может задавать детям выучить наизусть небольшие стихи или какие-либо изречения, чтобы позже в подходящем случае уже при каких-то иных обстоятельствах вспомнить их содержание, например осенним днем, вернуться к отдельным строчкам из стихотворения об осени, которое ребята рассказывали два года назад. Постепенно на протяжении всего процесса обучения учитель может, обращаясь к памяти учеников, включать в новый материал такие «прогрессирующие повторения».

Рудольф Штейнер считает, что в центре всего жизненного ритма школы стоит фигура классного учителя. Его роль тем значительнее, чем значительнее сама его личность. Каждый день на протяжении восьми лет он не только прорабатывает со своими детьми школьные предметы, но и помогает им разобраться в разнообразнейших жизненных ситуациях.

Восемь лет — большой срок. За это время и для учеников, и для учителя происходит ряд существеннейших изменений. Если в первом классе задачи учителя во многом сводятся к рассказыванию сказок, заботе о том, чтобы дети не забывали свою одежду и сумки, когда возвращаются из школы домой, то есть классный наставник как бы выполняет роль «заместителя» родителей, то в восьмом классе преподавание уже многих научных дисциплин требует от него основательных знаний, а общение с молодыми людьми принимает иной характер: теперь во многих случаях учитель должен выполнять роль старшего друга — дети его класса уже перешагнули из детства в юность.

Самовоспитание

Но стоит задуматься над тем, не может ли наскучить детям постоянно видеть перед глазами одного и того же человека? Именно такого настроения учеников учитель

должен опасаться. И чтобы этого не случилось, задача учителя — меняться вместе с ними. Ученики — лучшие помощники на пути самовоспитания учителя. Некоторые учителя справляются с этой задачей поразительно легко, других она стоит если не крови, то, по крайней мере, пота и слез. Здесь стоило бы привести случай из жизни, например, рассказать о классном учителе, который в интересах своих воспитанников преодолел по-настоящему тяжелую фобию, и это так сильно изменило его, что между ним и учениками возникли качественно новые отношения. Можно рассказать и об одной классной учительнице, которая не умела рисовать и просиживала, упражняясь в рисовании, ночи напролет. В результате ее класс стал лучшим по рисованию во всей школе. Или об одном учителе — холерике, которому пришлось какое-то время каждое утро рубить дрова, поскольку он не хотел навредить своим темпераментом детям.

На пути к самовоспитанию перед учителем лежит еще одна задача, которую надо часто разъяснять родителям, особенно матерям. Поскольку мы воспитываем их ребят не для самих себя, то просто любовь к ним должна постепенно перерасти в заботу о результатах воспитания, в стремление к развитию в них интереса к окружающему миру и к становлению личности каждого ребенка. В первые семь лет жизни ребенка преисполненная любви забота о нем целиком заключается в непосредственной близости к нему. Во вторые семь лет, в период классного учителя, близость должна быть душевной, она хороша тогда, когда есть общие переживания, общие радости и огорчения. Если эта душевная связь все шире будет ориентироваться на общее духовное содержание, то в течение третьего семилетия удастся избежать разрыва с детьми — их отказа от родительского дома, а также прекращения отношений с бывшим классным учителем. Именно в этот период нужна духовная, дружественная любовь, нужно взаимное восхищение сотрудничающих

людей, самостоятельных, но связанных человеческими узами. Если в первом классе учитель может погладить ребенка по голове, то в конце восьмого класса он уже проводит первые беседы, посвященные вопросам будущего, судьбы, причем доверие с его стороны проявляется как раз в сдерживании чего-то слишком личного. Да, иногда приходится поступиться душевной близостью к ученику, который боится все возрастающей ответственности за себя, поставив перед ним (нежно, но непоколебимо) четкие требования. Образно говоря, учитель ставит детей на ноги. Лучше всего это удастся тогда, когда учитель, исходя из духовной индивидуальности своих воспитанников, следит за их судьбой с постоянным внутренним участием. Для этого надо знать, что происходит в родительском доме, с кем ребенок дружит, как складываются его отношения с другими людьми. Тогда путь, которым идет растущий человек, предстанет как четкая картина со всеми болезнями, несчастьями и удачами, выпавшими на его долю. И порой именно от учителя при очередном ударе судьбы исходит существенная поддержка с помощью осторожной коррекции его взаимоотношений с учениками. Конечно, чтобы так и было, учитель, готовясь к занятиям, должен глубоко осмысливать образ каждого ребенка. Фактически одна из его ведущих задач — чаще задумываться над ситуациями, сложившимися в жизни каждого из его воспитанников.

Коллектив класса

У классного учителя перед родителями одно громадное преимущество — на протяжении восьми лет он является проводником ребенка к прекрасному в природе и человеке. На уроках, во время общих занятий искусством, на экскурсиях и в доверительных беседах, которые некоторые дети охотнее ведут с учителем, чем с родителями, он может многое показывать, откры-

вать, обращать на что-то их особое внимание. Благодаря учителю дети постигают богатства и чудеса всего света; из его уст исходят все жизненные надежды. Итак, вместе преодолевая трудности и разделяя радости, учитель и класс постепенно объединяются в некое сообщество. Может случиться и так, что это сообщество окажется неплодотворным. Но, как правило, такая взаимная привязанность приобретает глубокий смысл, состоящий в том, что ученики укрепляются в вопросах бытия. Для тех, кто не раздираем крайними противоречиями, видеть из года в год вокруг себя одних и тех же людей означает иметь на Земле свой приют. Для современных детей, когда так легко возникают непрочные отношения, и так трудно сохранить верность к близкому, может быть, именно это и становится самым главным событием.

Мы уже упоминали, что в современной педагогике есть такая сильная тенденция: из соображений эффективности обучения не создавать единого классного коллектива. Варьирующиеся группы учеников собираются в классных комнатах варьируемой величины с чередующимися учителями (система курсов). От учителей, не входящих в круг вальдорфской педагогики, подчас слышишь высказывания, что вследствие таких экспериментов наблюдается снижение дисциплины, дети менее привязаны к своей школе и не чувствуют себя защищенными в ней. Последовательное и настойчивое поведение этой системы могло бы оказаться чрезвычайно губительным.

Общий опыт вальдорфских школ всего мира показывает, что именно классный учитель, и только он, способен поддерживать настолько тесные контакты с учениками своего класса, что они абсолютно серьезно относятся даже к его высказываниям по вопросам морали и дисциплины. Если такой учитель болеет, то его не удастся заменить никем, кто по-настоящему мог бы найти подход к коллективу. Благодаря прекращающейся работе над самим собой и

постоянному присутствию в классе классный учитель становится для своих учеников авторитетом. Заменить его трудно или невозможно.

Но к этому следует добавить еще один важный факт. Поскольку между классным учителем и учениками возникает эта единственная связь, то к концу их совместной деятельности ему необходимо обратить внимание на следующее. Необходимо организовать свою работу в эти годы таким образом, чтобы ученики становились все более самостоятельными, чтобы их личная привязанность к учителю перерастала в привязанность к школе. Это помогло бы их безболезненному переходу на старшую ступень.

Авторитет или свобода?

В наши дни само понятие «авторитет» стало сомнительным. Иногда приходится сталкиваться с мнением молодых родителей и некоторых психологов о том, что по мере своего развития дети как можно раньше должны стать равноправными со взрослыми. Порой за этим стоит стремление обходиться с детьми по-товарищески, стремление подвести их к ответственности, присущей взрослым. Но случается, что смелыми словами о свободе и равенстве прикрывают собственную педагогическую неуверенность и желание избежать ответственности либо из слабости, либо из равнодушия. Многие исходят при этом из собственных потребностей, а не из потребностей детей. А многие просто разучились дифференцировать свое отношение к детям, соотносясь с их возрастом. Для взрослого слово «авторитет» часто связывается с представлением о насилии и диктатуре или, по крайней мере, с патриархальными обычаями безвозвратно ушедшего времени.

Когда вальдорфский учитель говорит о ребенке-школьнике, что тот испытывает тя-

гу к авторитету вплоть до наступления половой зрелости, то имеет в виду нечто совсем иное. Он основывается на опыте тех, кто постоянно окружен детьми и поэтому знает, что дети хотят иметь рядом с собой человека, на которого они могли бы опереться и смотреть снизу вверх. Это не что иное, как чувство надежности — это неисчерпаемый источник сил.

Может быть, наиболее остро чувствуешь, что такое авторитет на самом деле, когда ребенок лет семи-восьми, любящий свою учительницу, обрывает любой спор или обсуждение, начинающиеся у него дома (каков бы ни был их предмет), магическими словами: «А моя учительница сказала...» Годы идут, дети становятся старше и реже ссылаются на слова учителей. Но интересно наблюдать, как точно они ухватываются за сказанное наиболее любимым из них. В этом суть проблемы. Подлинный авторитет — такое явление, которого нельзя ни достичь, ни поддержать никакими внешними средствами. Рудольф Штейнер однажды дал радикальную характеристику авторитета — это такая вещь, которая полностью зависит от преданности, почтения к учителю, любви к нему как само собой разумеющихся отношений. Иначе он ничего не стоит. Если мы только провозглашаем необходимость преданности, даже как-то записываем это условие в правила школы, это не имеет ровно никакого значения. Опыт убеждает: если воспитывать детей, учитывая их индивидуальность, то они, как правило, начинают уважать своих учителей” (Доклад. 09.05.1922).

О наказании

Слова, сказанные по этому поводу Рудольфом Штейнером, нельзя расценивать как отмену всего, связанного с наказанием или проявлением строгости. Когда при воспитании своих подопечных учитель исходит из их интересов, он должен уяснить, что причины промахов и ошибок нормаль-

ных здоровых детей и подростков, как правило, коренятся не в осознанном стремлении их совершать, а в различной степени необдуманности. Если ребенок недостаточно осознает проступки, то терапевтическим средством для него будет вызываемое у него словами, поведением учителя стремление образумиться. «...Придуманно множество теорий о причинах, по которым можно наказывать. Но прийти к единственно верной можно лишь тогда, когда знаешь, что суть наказания состоит в напряжении душевной силы, что сознание расширяется кругами, переступая границы, которые оно прежде не переходило» (Доклад. 01.02.1916).

Этот «пробуждающий эффект» не может быть достигнут в том случае, если воспитатель сам ведет себя необдуманно и в гневе немедленно дает пощечину или применяет другие виды телесных наказаний. Не лучше поступает он и тогда, когда ждет до следующего дня, а затем хладнокровно задает порку: ее нельзя воспринять иначе, как форму жестокости.

Сегодня по многим фактам можно судить о том, что в прединдустриальном обществе дети были одновременно и крепче, и романтичнее, чем сегодня. Если телесное наказание наносится взрослым человеком, которого ребенок уважает, то оно порой может оказать и благотворно-пугающее воздействие. Но в теперешней жизни, к тому же осложненной проблемами, ребенку, которого бьют, может легко показаться, что наносящий ему удары взрослый делает это потому, что он, ребенок, ему просто не симпатичен.

Чем труднее в наши дни поддерживать дисциплину и без помех налаживать процесс обучения, тем важнее для учителя иметь это в виду. Дети и подростки, показывающие себя в самом дурном свете, в большинстве случаев испорчены средой. Даже когда учитель в силу обстоятельств вынужден проявить подлинную строгость, это не должно давать детям повода сомневаться в его искреннем желании помочь им.

Можно по-человечески понять того учителя, который забывается и действует чересчур поспешно, если дети его уж слишком провоцируют. Но следует отдавать себе отчет, что предпринимаемые им меры, если они в принципе диктуются не соображениями терапии, а задетым самолюбием, не имеют ничего общего с педагогическим воздействием и даже вредны.

Случай из практики

Как-то раз учителя, преподающие в старших классах школ, работающих по системе Рудольфа Штейнера, собрались, чтобы обсудить проблему «трудных» классов. Были чрезвычайно внимательно рассмотрены некоторые классы старшей ступени, в которых ученики либо вызывающим образом отказывались работать, либо находились в прямой оппозиции к учителю. Были изучены вероятные причины этих трудностей. Оказалось, что все рассуждения можно свести к очень простому выводу. Во всех без исключения случаях у ребят (когда они учились в младших и средних классах) были классные учителя, которые не терпели никакого сколько-нибудь значительного непослушания и требовали самой строгой внешней дисциплины вплоть до восьмого класса. Все проходило в общем и целом хорошо, пока с ними был один классный учитель. Но в девятом классе, когда на его место пришла «целая команда» учителей, начали возникать проблемы, причем порой довольно быстро.

В то же время присутствовавшие на встрече стали приводить в пример классы, в которых ученики проявляли особый энтузиазм и совершенно очевидно были лояльными в течение последних лет школьной жизни. Оказалось, что и в этих случаях наблюдалось нечто общее: классные учителя в прежние годы учебы данных детей не были приверженцами строго формальной внешней дисциплины, и ученики их тепло принимали и ценили. Особо сильное впе-

чатление произвел следующий пример. У одной классной учительницы был очень большой класс, потому что она любила постоянно принимать новых учеников. Во время уроков у нее нередко возникало состояние, напоминающее состояние моря во время шторма. Ей часто приходилось кричать, чтобы заставить детей слушать, а когда она вместе с ребятами пела, то беснование в классе достигало настоящего урагана. Уроки, по обилию сообщаемых знаний, были насыщены, но преподавание было бессистемным. Но посреди всего этого шума между учительницей и учениками царили очень хорошие человеческие отношения. Когда ученики перешли на старшую ступень, у них обнаружились большие пробелы в знаниях. Однако они сразу же с невероятной скоростью и огромным энтузиазмом начали наверстывать упущенное. Нередко случалось, что ученики подгоняли своих учителей. Дискуссии, проходившие в классе, достигали поразительно высокого уровня как в человеческом, так и в интеллектуальном планах. Разумеется, следует чрезвычайно осторожно относиться к подобным ситуациям и не ориентироваться на них. Тем более было бы неверно сделать вывод, что последовательное применение педагогики Рудольфа Штейнера связано с игнорированием дисциплины. Но сколько бы ни были разнообразны индивидуальные вариации на эту тему, в них удастся обнаружить определенную закономерность, на которую Штейнер обратил внимание и которую иллюстрирует приведенный выше пример — единственная форма авторитета, к которой надо стремиться в период второго семилетия жизни детей, строится на их привязанности к взрослому, которого они сами наделяют авторитетом.

Путь от доверия к свободе

Если авторитет завоевывается на благо детей, он не может стать препятствием для развития и свободы. Наоборот. Тем, кто в детстве испытал, какой покой дает доверие к взрослым, руководящим их развитием, легче приобретают уверенность в себе, что впоследствии помогает им естественно и без напряжения реализовать самих себя. Таким образом, вопрос «Авторитет или свобода?» сформулирован неправильно, поскольку авторитет оказывается необходимым переходным этапом на пути к свободе.

Сегодня в странах Запада довольно много детей, которые никогда не испытывали подлинного уважения к старшему по возрасту человеку. Ничем иным, кроме как заблуждением или близорукостью мышления нельзя назвать то, что этот факт иногда расценивают как положительный симптом внутреннего процесса освобождения, происходящего в наше время. Однако дети, которые никого не уважают, оказываются обедненными в своих чувствах и, став взрослыми, излучают меньше человеческой теплоты.

Потребность в образах

Одно из предубеждений в отношении к педагогической системе, применяемой в вальдорфских школах, гласит: «Да там детей пичкают сказками!». На самом деле все обстоит отнюдь не так примитивно. Но надо отдать должное тому, что образы, вызываемые воображением, воспринимаются весьма серьезно.

Каждый из нас при желании легко вспомнит какой-то эпизод из своего детства, иллюстрацию в книге или фантастический образ, воздействовавший на него чуть ли не более продолжительное время, чем картина из мира реальной действительности.

Поэтому стоит задуматься, отчего дети так сильно тянутся к образам, возникающим

не из повседневной жизни? На это можно возразить, что у детей тяга к картинкам и образам — всего лишь подобие потребности, испытываемой некоторыми взрослыми в чтении журнальных историй, детективов и т. п. Но такой простой ответ не исчерпывает сути проблемы. Дело здесь в особом стремлении, именно в глубокой потребности, выступающей на первый план на совершенно определенной стадии развития человека. Арнольд Гезелл показал, что у американских детей интерес к сериям картинок (комиксам) пробуждается приблизительно в возрасте шести лет, достигает кульминации лет в восемь-девять, а годам к десяти начинает постепенно затухать.

Детская потребность в образах ненасытна. Фирмы, занятые утолением этого голода при помощи комиксов и мультфильмов, удовлетворяют запросы почти безграничного рынка. Однако поставляют они туда суррогат, ибо трудно поверить, чтобы, вопреки всем законам природы, семилетние дети носились бы с такой скоростью и так же говорили бы в нос, как Дональд Дак, или же стреляли бы из пистолета, как братья Картрайт. Зато есть дети, которые, загоревшись желанием поставить в школьном театре «Красную Шапочку», полностью отдают себя этому делу и испытывают от этого большое удовлетворение.

Дети в возрасте от шести до десяти лет, восприятие которых еще не притушено лживыми описаниями сенсационного толка, оказывают вполне понятное предпочтение сказкам или мифическим образам.

Необходимость образов

Потребность в образах была присуща в определенные эпохи и взрослым людям всех народов и культур. Мифы о сотворении мира, дошедшие до нас из Индии, Вавилона, Египта, от кельтов, от германцев (и от еще существующих в наше время первобытных народов) свидетельствуют, что на опреде-

ленной стадии развития люди очень непосредственно реагировали на рассказы, повествующие о возникновении Земли и человеке. Обратившись, например к греческой философии и драматургии, мы можем довольно отчетливо проследить, как вначале недостаточно определенные, однако яркие образы постепенно исчезали из человеческого сознания, заменяясь хотя и «теневыми», но все же более реальными.

Можно сказать, не настаивая, впрочем, на этом сравнении, что наши дети проделывают подобный путь развития. Их видение предопределено образным мышлением, достигающим своей вершины в возрасте между шестью и десятью годами, а затем, с приближением пубертатного периода, этот тип мышления перерастает в интерес к выявлению причинно-следственных зависимостей, а также в способность оперировать абстрактными понятиями.

Находя все новые аргументы и обоснования, Рудольф Штейнер постоянно возвращался к мысли о необходимости обязательного удовлетворения детской потребности в образах. Однажды он очень ярко сформулировал это положение, выступая в 1923 г. в Англии перед педагогами-специалистами и всеми, интересующимися этой проблемой: «Что бы Вы сказали о человеке, перед которым кладут на тарелку рыбину, а он тщательно снимает и откладывает в сторону все мясо, оставляя себе для еды одни лишь кости?! Вероятно, Вы стали бы ужасно бояться, как бы он не подавился костью. Кроме того, его организм не смог бы нормальным образом переварить все эти рыбные кости.

Но точно таким образом и обстоит дело, лишь на ином уровне, на уровне душевного руководства, когда ребенку вместо исполненных жизни образов, вместо таких вещей, которые способны целиком увлечь его, подсовывают лишь сухие, абстрактные, скучные понятия» (Современная духовная жизнь и воспитание.- Илкли.- Доклад. 13.08.1923).

Когда люди, критически настроенные к вальдорфской школе, бросают ей упрек в том, что в течение первых трех классов детей знакомят со слишком большим количеством фантастических образов, то это означает, что они не сумели разглядеть последовательного осуществления принципа, базирующегося на четкой человековедческой и педагогической концепции, а исходят из каких-то устаревших идей, старомодных представлений, или недостаточно проявили интереса к конкретным фактам. Вдобавок они ознакомились лишь с половиной учебного плана. Так, в третьем классе особое значение придается введению в мир реальной жизни ("бытоведение"), например, дети обсуждают (и осуществляют) строительство дома или особенности крестьянского труда; в четвертом классе учат, как составлять первые деловые письма и т. д.

Если стремиться к тому, чтобы дети интеллектуально не уставали, чтобы они сохраняли нормальную способность к восприятию, то следует предлагать им образы из мира фантазии. По тем классам вальдорфских школ, где на начальной ступени особый размах приобрело образное обучение, можно видеть, как на старшей ступени ученики проявляют огромный интерес к познавательным дисциплинам. При этом обращает на себя внимание не только обычно царящая здесь живость мышления, но и добродушная приветливость. Восприятие обучения в подлинном смысле слова «образовательное» (творческое) развивает не только их представления, но и чувства.

Чтобы максимально полно удовлетворить детскую потребность, о которой идет речь, существует единственно возможный путь — на протяжении первых лет школьной жизни образы должны доминировать во всем процессе обучения.

В начальных классах любой вальдорфской школы основное ежедневное обучение, как правило, завершается чтением какой-нибудь истории с продолжением, причем характер этого произведения соответствует ду-

шевному настрою детей на определенной возрастной ступени:

первый класс — сказки;

второй — басни и легенды;

третий — избранные места из Ветхого Завета;

четвертый — отрывки из скандинавских сказаний о богах и героях;

пятый — отрывки из легенд и мифов Древней Греции.

Опираясь на изыскания в области духовной науки, Рудольф Штейнер подробнее образом разъяснил, какие последствия может иметь для современного человека то, каким образом он воспринял (или не воспринял) воображаемые картины в детстве. Читателю, далекому от антропософского пути познания, может показаться чересчур смелым или, возможно, достаточно своеобразным нижеследующее высказывание. Но тем, кто способны без предрассудков и с пониманием отнестись к этому рассуждению, оно может многое открыть именно благодаря своей конкретности.

Рудольф Штейнер пишет, что люди, рождавшиеся в новое время начиная примерно с середины XV века, во время своего существования в сверхчувственном мире до физического рождения, накапливали для будущей земной жизни в первую очередь такие внутренние силы, которые использовались мышлением, лишенным образов. Он подчеркивает, что на том отрезке времени с этим фактом было связано заметное преобладание интеллектуальных и научных способностей по сравнению со значительным сокращением воображения. «...Теперь наступает пора — и здесь в значительной степени кро-

Справа: Иллюстрации к норвежской сказке, выполненные двумя учениками (Берген).

Учитель рассказывает ребенку, а ребенок воплощает свой «ответ» в художественном образе. Рисунок и картина — спонтанный отклик ребенка на воспринятый рассказ учителя.



ется причина бурных событий нашего времени — когда, переходя из духовного мира через зачатие и рождение в земную жизнь, души приносят с собой образы. То, что заключено в глубине детской души — это вообразимые представления, полученные ими в мире духа, они стремятся ввысь». Ребенок обладает внутренними силами, «способными разорвать его на части, если не дать им взмыть вверх в каком-нибудь образном представлении. Значит, эти силы не пропадают втуне; они распространяются, обретая существование, и проникают в мысли, в чувства, в волевые импульсы. И люди, сформированные под их влиянием — это бунтари, революционеры, недовольные; люди, которые сами не знают, чего хотят, потому что они хотят чего-то невозможного... Если сегодня мир восстает, это значит, что восстает само небо, то есть то небо, которое есть в душах людей и проявляется затем не в присущем ему облике, а в своей противоположности..., в облике борьбы и крови... Ничего удивительного, что люди, участвующие в разрушении общественного порядка, на самом деле уверены, что делают что-то хорошее... Настолько серьезны истины, в которых мы сегодня должны были бы разобраться» (Доклад от 11.09.1920).

От наглядного образа к букве

«В кирасе и кольчуге, с копьём король на коне кидается в кучу конников, где клинки колют и крушат...».

Мощно звучит хор детских голосов, ноги топают в лад на аллитерирующих звуках. Что это, пропаганда войны? Нет, ради всего святого, нет — это всего лишь первый класс изучает, что это за штука такая — «К». Они выслушали сказку, а теперь учат стихотворную строфу о сильном, добром коне. Но главное — нарисовать в заключение цветными карандашами короля, с ко-

роной на гордо поднятой голове и с протянутым вперед мечом в руке. На следующий день его фигура на рисунке утоньшится, наконец, от него останется только «К» и, возможно, воспоминание об истории его создания.

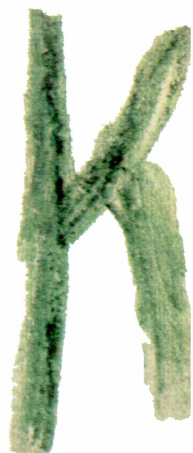
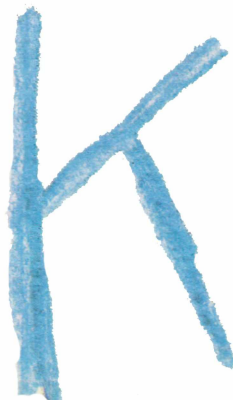
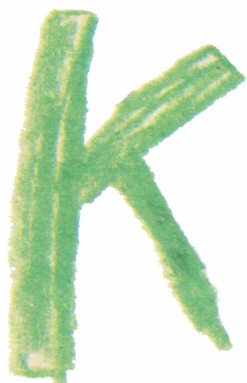
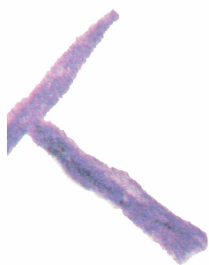
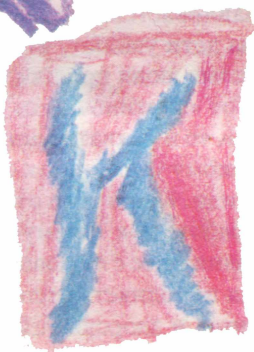
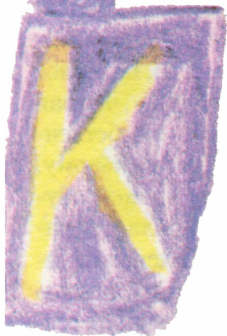
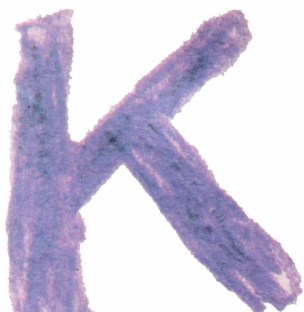
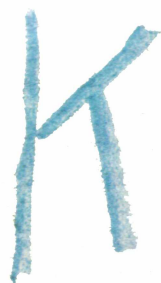
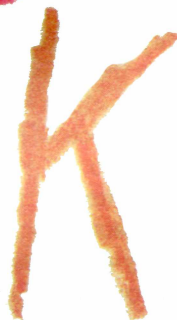
Похожим образом вводят и остальные согласные: Priester (священник) превращается в «Р», Drache (дракон) — в «Д», Fisch (рыба) — в «F» и т. д. Гласные возникают из жестов и поз, выражающих настроение души. Эти движения закрепляются в знаке. Уже при первом знакомстве с ними становится ясно, что согласные и гласные отличаются по происхождению, как «звуки мира» и «звуки души».

Итак письмо предшествует чтению. На протяжении первого класса оказываются введенными все буквы, но дети читают лишь то, что написали сами. И только занятия во втором классе уже более целенаправленно посвящены чтению. Наряду с тем, что дети пишут самостоятельно, используется также книга для чтения, но в ограниченном объеме. Зачем делать этот процесс таким длительным и обстоятельным?

До сих пор жизнь детей протекала в предметном мире, где каждая вещь была тем, чем казалась. С буквами же дело обстоит иначе. Сами по себе они ничто: они лишь означают что-то. Человек, который учится читать, вступает в мир абстрактных знаков. Этот переворот в сознании многим детям дается труднее, чем мы думаем. Симптом этой проблемы — логостения, с кото-

Справа: Могучий король постепенно превращается в бледную тощую букву «К» (Стокгольм).

Переход от мира вещей к абстрактному рисунку - глубочайший рубеж в жизни человека. Рудольфу Штейнеру казалось очень важным преподавать детям письмо и чтение только после наступления полной школьной зрелости.



рой сегодня все чаще приходится сталкиваться во многих странах.

Переход в мир знаков можно облегчить, если вначале представлять буквы как воображаемые образы, чутко воспринимаемые детьми. Такой путь — от картины к букве — необходим не только для тех детей, которым трудно овладеть чтением и письмом.

В давние времена к ученым-книжникам относились с большим почтением; в более поздний период те, кто не умел читать, поражались им, завидовали, испытывали перед ними страх. Даже сегодня, когда неграмотность в западном мире практически преодолена, существует определенная дистанция между такими людьми. Те, кто лишен интеллектуальных или духовных интересов и имеет односторонние практические способности, часто со смешанным чувством своей неполноценности, но одновременно и своеобразного превосходства относятся к людям научного склада ("людям письменного стола"), обладающим глубокими теоретическими знаниями. До сих пор одна из основных границ между классами — это граница между людьми, связанными с миром реальных вещей, и теми, кто в большей степени живет в мире абстрактного.

Эту границу не следует проводить в раннем детстве. Некоторым детям чтение и письмо дается чрезвычайно легко и поэтому у них есть мощные дополнительные предпосылки чисто интеллектуальной деятельности. Другим же грамотность дается не в пример труднее, тем самым им грозит опасность потерять всякую охоту к занятиям с книгой. Начав слишком рано или слишком настойчиво учить детей грамоте, мы можем невзначай подтолкнуть их в том или ином направлении и тем самым углубить пропасть между «интеллектуалами» и «практиками», тогда как именно в преодолении этого разрыва и видит свою задачу единая двенадцатилетняя вальдорфская школа. Рудольф Штейнер рекомендовал педагогам не принуждать детей учиться

читать и писать раньше, чем они достигнут степени полной готовности к обучению в школе, а потому и предлагал «проделывать» вместе с ними тот же путь, который был пройден древними египетской, шумерско-вавилонской и китайской культурами: чтобы от письма в виде рисунков они перешли к знаковому письму.

Но разве этот растянутый по времени процесс не вызовет скуку у интеллектуально развитых детей, которые, быть может, еще до поступления в школу научились читать и писать?

Все зависит только от того, насколько талантлив учитель, чтобы достаточно интересно представить своим ученикам образы и движения, соответствующие буквам. Если удастся увлечь детей рисованием, а истории, рассказываемые применительно к каждой букве, проникнут в их сердца, то возникающие проблемы, как правило, не будут такими уж сложными. Если семилетний ребенок оказывается настолько глубоко поглощенным художественной деятельностью, то приобретенная ранее способность читать и писать почти теряет свое значение (на время действия), а затем восстанавливается, став еще более прочной. Когда дети узнают, что в древние времена взрослые люди прошли такой же, как они, путь от «картиночного» письма к «буквенному», то их охватывает чувство, подобное глубокому уважению к себе и тому, что они выучили. Когда дети относятся к собственной работе как к чему-то значительному, выполняют ее с любовью, то и процесс обучения наполняется теплотой, делается радостным и здоровым. Одна маленькая девочка, посещавшая штейнеровскую школу, рассказывала о своих двоюродных сестрах того же возраста, ходивших в другую школу, где они научились читать быстрее,

Справа: Шрифт соответствует содержанию текста. «Зимние» буквы, холодно острые и колючие, льдистые, и июньские («летние?») буквы-картинки, мягкие, круглые, солнечного цвета (5 класс, Осло).

Januar is-
skje 99
Smeller 7
husveg 99

Juni Trår
dansen med
Krah
midt sommer 10



чем она. «Да, они уже умеют читать, но бедненькие девочки понятия не имеют о том, откуда взялись буквы!» Она не придавала никакого значения тому, что они ушли вперед, зато для нее оказалось важным со знанием дела разбираться во взаимосвязях и чувствовать происходящее. (Ср.: Дюнфорт Э., Краних Э. М. Начальное обучение письму и чтению.)

Первый класс: сказки

Иногда подвергают сомнению воспитательное значение сказок. Считают, что они недостаточно увлекательны для шести-семилетних, а для более младших — слишком страшны. Некоторые детские психологи весьма раздраженно относятся к сказкам братьев Grimm. Но в вальдорфских школах ценят сказки как воспитательное средство, которым должны пользоваться и родители, и учителя, а в первом классе изложению сказок уделяют значительное время. Что это дает?

Начнем с примера из повседневной жизни. Одной девочке лет пяти-шести, весьма флегматичной по складу характера, мама рассказывала сказку о Госпоже Метелице (другой вариант названия «Бабушка Вьюга», сказка братьев Grimm.- Прим. перев.). Когда прилежная девушка (героиня сказки), сохранив присутствие духа и не изменив чувству долга, закончила свою службу в царстве Госпожи Метелицы, та отвела ее к большим воротам, и когда девушка проходила под ними, ее окатило золотым дождем. Затем ворота закрылись, и девушка оказалась неподалеку от родительского дома, куда она и смогла теперь легко вернуться. На ленивую же девушку, которая не смогла быстро оценить возникшую ситуацию, хоть и была подведена к тем же

воротам, пролился поток смолы. Образы двух девушек, возвращающихся домой, одной — светящейся, а другой — запачканной, произвели на ребенка глубокое впечатление. Девочка сказала медленно и убежденно: «Я тоже всегда буду милой». С яркой наглядностью, не имеющей себе равных в других видах литературы, сказка раскрывает истинную сущность действующих лиц. Детям становится доступным познание людей, причем так, как это не удалось бы сделать ни в какой другой форме. Сказка помогает детям усвоить, что такое справедливость и несправедливость. Есть много свидетельств того, что народные сказки, передаваясь из поколения в поколение, из страны в страну, очень сильно менялись, но вначале были придуманы отдельными лицами, имена которых остались неизвестны. Очевидно, это были большие знатоки людских характеров, первоклассные философы и поэты. Немало сказок представляют собой произведения искусства особого рода: глубоко этические по замыслу, они свободны от пропаганды какой бы то ни было мелкой морали и рассчитаны на людей, сохранивших силу художественного воображения, свойственную детям.

Как появляется зло

Отчего же в сказках так часто рассказывается о всяческих отвратительных существах, к тому же, не существующих? Разве не следует уберечь от них детей, зачем нагружать их воображение злыми феями, троллями, великанами и ведьмами?

Но зададим себе вопрос — как представлены в сказках эти персонажи?

Обращаясь к сказкам, позволяющим почувствовать повествовательный стиль сказителей былых времен, мы зачастую отмечаем их скупой, даже бедный, на первый взгляд, язык. Образы выразительны, но нарисованы лишь несколькими мазками. Редко встречаются детально проработан-

Слева: Иллюстрация к сказке (1 класс, Миландо).

ные «живописные произведения». Характеристика сил зла дается, как правило, через их собственные слова и поступки.

Злой мачехе в «Белоснежке» удастся обмануть и короля, и многих других людей, потому что она оказывается самой красивой в стране. Злая фея в «Принцессе Розе» (другие названия: «Куст шиповника», «Шиповничек», «Спящая красавица» — Прим. перев.) переодевается старухой и подбивает принцессу попробовать прясть, чтобы та поранилась веретеном. Ведьма в сказке «Гензель и Гретель» — особенно запоминающийся образ. Она предстает перед двумя заблудившимися детьми дружелюбной старой женщиной, дает им хорошую еду и мягкие кровати. К описанию ее облика добавлена очень конкретная деталь: «У ведьмы глаза красные, и вдаль они видеть не могут, но нюх у них прекрасный, как у животных, и они чувствуют приближение людей». Ее кичливая, животная жадность чересчур явно проявляется в тот момент, когда она стремится заманить Гретель в печь. Конечно, ведьма выдает себя своим поведением, и девочке удастся перехитрить ее.

Скандинавские тролли — особый род существ. В норвежской сказке «Свадьба троллей» рассказывается об одной обрученной девушке, пасущей скотину высоко в горах. И вот однажды, в прекрасный день ее приходит проведать большая толпа людей, которую ведет жених, и они поднимаются к ее пастушеской хижине. Девушке приносят подвенечное платье, серебряные тарелки и скатерти — все для свадьбы. Начинается празднование. Но собака чувствует, что что-то не в порядке. С лаем она мчится в деревню и приводит с собой настоящего жениха, захватившего с собой ружье, и тот освобождает свою невесту. Девушка не поняла, что приходили к ней тролли. Теперь и она обнаруживает, что изысканная свадебная еда состояла из мха, плесени, коровьих лепешек и жаб.

Тролли могут являться в самых разных обликах: как маленькие дети, как гномоподобные взрослые личности, как восхити-

тельно красивые женщины ("Лесовичка"). Чаще всего они имеют совершенно определенную цель, например, заманить с собой в горы каких-то людей, либо заколдовать тех, кто вкусил у них еды и питья, и навсегда оставить у себя. Мотив этот очень старый. Встречается он также в «Одиссее», когда волшебница Цирцея заманивает в свой замок моряков, потерпевших кораблекрушение, и предлагает им отравленное вино: как только они его выпьют, волшебница может превратить их всех в животных и оставить у себя. Те, кто заколдован троллями, могут освободиться от их чар лишь благодаря своему или чьему-то еще присутствию духа. Однако пребывание у троллей не проходит бесследно. Вернувшись домой, герои нередко чувствуют себя чужими среди соплеменников, может произойти так, что они даже останутся на всю оставшуюся жизнь какими-то «чужаками».

Гротескные образы — тролли и ведьмы с длинными носами, длинными ушами и т. д. — встречаются обычно только в юмористических сказках. И великаны, несмотря на всю их жестокость, наделяются в большинстве случаев комическими чертами. Если уже по внешнему виду драконов и чертей можно сказать, что они должны быть ужасными, то во многих сказках силам зла приписывается способность принимать обманчивую внешность и таким путем казаться настолько человекоподобными, что их непросто отличить от обычных людей.

Сказки и действительность

Разве все это не фантастично, разве не кажется «сумасшедшим»? Ни в коем случае. Если у вас на глазах школьников втягивают в банду, злоупотребляющую наркотиками, занимающуюся грабежами и разбоем, то вы лишь можете удивиться тому, как похожи соблазны, встречающиеся в действительности, на описываемые в сказках.

Ведь есть же люди, которых как бы «заколдовали»! И есть такие, чьи внутренние свойства поразительно напоминают свойства ведьм и троллей: примитивная хитрость, вкрадчивость, животное вожеление, безграничный цинизм.

Самое плохое, что есть в силах зла, о которых повествуется в классических сказках — это то, что они существуют на самом деле.

Зачастую можно услышать: вместо того чтобы рассказывать детям сказки, следовало бы их подготовить лучше к современной жизни. Дескать, ребят надо познакомить с тем, что им предстоит, чтобы они могли правильно воспринимать реальность. Однако мы встречаем бесконечное число детей, которые очень рано сталкиваются с суровой действительностью, и именно поэтому смотрят на жизнь с робостью или даже со страхом, с разочарованием или с жестокостью.

Когда сказки рассказывают соответствующим образом: без сентиментальных интонаций, умных объяснений, скупое, сдержанно, опуская излишне омерзительные детали, то описания ведьм и великанов могут стать для детей наиболее точным способом образного восприятия «мирового зла», еще до того, как они столкнутся с ним непосредственно. Если же рассказывать слишком драматично, слишком натуралистично, не учитывая образной ткани всего настроения сказки, то волк «выпрыгнет» из своего образа и предстанет настоящим хищником. Ребенок прекрасно чувствует то, что происходит в душе взрослого. Поэтому тот, кто рассказывает сказку, должен суметь достоверно показать, как силы добра в конце концов побеждают зло. И в этом отношении сказкам нет равных. Никакой другой жанр литературы не позволяет так наглядно продемонстрировать присутствующие человеку метаморфозы.

В отличие от сказок, в «обыкновенных» рассказах, пьесах для театра дети встречаются с персонажами, неуклюжими, как медведи, нервными, как мыши, или само-

довольными, как лягушки, и лишь пройдя определенную школу жизни, эти герои приобретают иные качества, такие как чуткость, спокойствие, смирение и т. д. Герои же сказок являются медведями, мышами, лягушками, а если их расколдовывают, они становятся людьми — принцами или принцессами.

Сказки для разных возрастов

На протяжении основного возраста для сказок — между четырьмя и девятью годами — можно знакомить детей со все большим и большим числом народных сказок, как отечественных, так и зарубежных. Простые сказки о судьбе, типа «Звездный талер», «Горшок каши» (другое название: «Сладкая каша» — Прим. перев.), «Красная Шапочка», «Принцесса Роза», «Белоснежка», «Волк и семеро козлят» и т. п., идут в самом начале, на пятом же году их дополняют сказки с волшебными превращениями. В них рассказывается о первых жизненных шагах героя, о борьбе добрых и злых сил за господство над душой человека. Тут дети уже должны успевать следить за ходом действия. Важно уметь правильно выбрать сказку в зависимости от обстоятельств, в которых находится ребенок, от его состояния и даже от времени года. Для малышей постоянно (а для остальных время от времени) вполне подходят короткие юмористические рассказы с множеством повторений. Кстати, чем дети младше, тем чаще можно повторять для них одну и ту же сказку слово в слово.

Ну а что же делать, если четырехлетний малыш испугался волка или ведьмы и лежит вечером в своей постельке в ожидании, что вот-вот явится чудовище и утащит его? Стоит ли все-таки ему начинать объяснять, что в действительности нет ни великанов, ни троллей, ни гномов? Иными словами, разрушать сказочный мир, вместо того чтобы навести в нем порядок? Это противоречило бы духу наших предшест-

вующих утверждений. Кроме того, многие дети все равно в это не поверили бы, потому что их собственный опыт подсказывает иное. И в этом случае достаточно только обратить их внимание на что-то светлое, радостное, это может быть вечерняя песня, разговор на отвлекающую тему, чтобы помочь ребенку. Любимая сказка, веселая и гармоничная, в состоянии отогнать прочь мрачные картины. Или же можно дать ребенку, например, игрушечный деревянный меч и сказать: «Всех детей охраняют ангелы — и днем, и ночью. Тебе не следует бояться. С тобой ничего не случится. Но если вдруг что-нибудь произойдет, какой-нибудь гном забредет к тебе в комнату, покажи ему лишь крестовину твоего меча или направь его острие ему на голову, и ты увидишь, что он тут же исчезнет». Некоторые родители, пользовавшиеся этим советом, подтверждали, что он действует.

Однако не даст ли пищу новым страхам слова о том, что тролль может зайти в комнату? Этого нельзя угадать заранее; но что бы мы ни делали, мы должны стремиться к тому, чтобы между ребенком и взрослым возникало полное доверие. Тогда дети успокаиваются и засыпают. Часто достаточно оставить неплотно закрытой дверь, чтобы ребенок увидел в этом подкрепление близости с взрослыми и связь с ними. Почти у каждого малыша есть в жизни такой период, когда он хочет засыпать только при свете и мучается от возникающих у него «дурных мыслей».

Когда семилетние дети считают, что сказки — это «для маленьких детей», они всего лишь подражают кому-то, кто говорил так в их присутствии. В семьях, где взрослые относятся к языку сказок серьезно, как к языку определенного пласта культуры, такой ситуации не может быть. Когда в первом классе наступает время знакомиться со сказкой, дети устраиваются поудобнее, успокаивают друг друга и с широко раскрытыми глазами начинают слушать. Время от времени учитель комментирует происходящее. Какой-нибудь бойкий мальчик на-

чинает громко протестовать, когда слышит о плохих делах, творимых злым волшебником ("Какой же он все-таки противный, да?"). Лицо какой-то боязливой и беспокойной девочки вдруг начинает пылать при рассказе о жалкой мышке, которая в конце повествования превращается в принцессу.

Конечно, случается, что ребята высказывают сомнения в правдоподобности содержания сказок, но эти сомнения не столь уж серьезны, сказка оказывается сильнее. Если учитель отбирает для чтения добрые сказки, пробуждающие лучшие стороны детской души, то он может быть уверен, что они правдоподобны. Однажды в первом классе, когда рассказывали сказку, состоялся такой диалог между учителем и учеником:

« — Это правда? — Да, конечно.- Ну да, так мы этому и поверили!» Разговор на этом закончился, однако все продолжали слушать еще более увлеченно, чем раньше. Если ребенок принес с собой из той среды, в которой он живет, известную долю скепсиса к сказкам, учителю стоит намекнуть ему, что сказочные образы реальны, но по-другому, не так, как реальны осязаемые предметы вокруг нас.

Дети, приученные слушать «настоящие» сказки, постепенно усваивают чувство стиля, которым они изложены. Придуманные же рассказы, претендующие на то, чтобы быть сказками, но представляющие на деле банальные истории с потугой на фантастику, иногда вызывают у детей глубокое неудовольствие лишь потому, что за ними ничего не стоит, что они нехудожественны. В одном классе, прослушав такую историю, дети громко высказали свое неудовлетворение: «А теперь нам все же хотелось бы услышать *настоящую сказку!*»

Тот, кто однажды сумел перенестись в мир сказок и глубоко прочувствовать его, кто знает, как много дают для души сказочные образы, сможет понять, сколь преходяща значимость образов, взятых из комиксов, мультфильмов и т. п. Их можно сравнить с

сухоямяткой, консервами, которые ненадолго насыщают, но вскоре после употребления такой пищи вновь пробуждается голод, еще более сильный, чем раньше, а со временем даже может наступить истощение.

Обучение арифметике

В первом классе учитель рассказывает: «Крестьянин приготовил большую головку сыра. Разрезал ее на десять частей. Три части он еще раньше пообещал отдать соседям, а одной должен был поужинать сам. Сколько частей ему можно было продать на рынке?» Такой вопрос можно задать меланхоликам, любящим порядок и умеющим тщательно планировать.

Учитель продолжает: «На рыночной площади большая толчея. Четверо полных, энергичных дам протиснулись к прилавку и купили у крестьянина по одному куску сына. (К этому времени дети холерического склада начали шалить, и учитель должен подобрать вопрос, который бы их заинтересовал.) По забавному стечению обстоятельств, у каждой из дам было по четыре ребенка и по мужу, и все члены их семей были непрочь полакомиться сыром. Итак, сколько же всего людей оказалось в четырех семьях, которые хотели отведать сыра? Сутолока на рынке тем временем становилась все оживленнее. Какой-то голодный парень украл у крестьянина один кусок, а другой кусок стащила собака мясника. Некоторое время спустя нечистая совесть заставила парня вернуть украденное. Крестьянин же, преисполненный добродушия, поделился с ним своим куском. Однако собака убежала — свой кусок сыра она съела сразу же.

Сколько теперь кусков осталось у крестьянина? (В этом месте задают вопросы, привлекающие сангвиников, потому что речь идет о толкотне и круговерти событий на

рынке.) Затем настает момент, когда пора подумать обо всех, кому удалось отведать замечательного сыра. Сколько же их оказалось?» (Сейчас решением задачи — сложением — могут некоторое время спокойно позаниматься и флегматики, испытывающие особый интерес к приятной пище.) На этом примере видно, как можно попытаться учитывать темпераменты учеников даже на уроках арифметики.

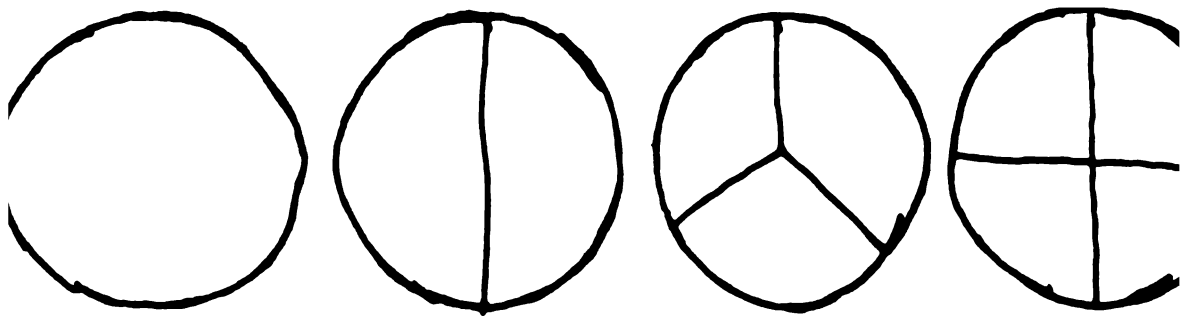
Четыре основных арифметических действия всегда изучаются одновременно. В отличие от обучения письму и чтению, на занятиях по арифметике учитель может продвигаться вперед достаточно быстро.

Подчеркнем, прежде всего, одну характерную особенность обучения. Числа рассматриваются как составные части чего-то единого (головка сыра у крестьянина). Можно продемонстрировать такой подход разнообразными способами. Например, какой-то отрезок делят на части по-разному, в соответствии с определенным числом; король может поделить на провинции свое королевство, скажем, между сыновьями и вассалами.

Этот прием в работе учителя, будучи как бы «аналитическим», имеет, прежде всего, то преимущество, что позволяет легче стимулировать свободную, творческую деятельность учеников. Можно разными способами раскладывать на части число 12, но соединять слагаемые следует только в строго определенном порядке. (Разумеется, надо упражняться также и в «синтетическом» подходе к решению задач.) Однако остановимся еще на одном важном моменте.

Единица — наибольшее число

Некоторые легенды о происхождении мира повествуют, как из одной стихии рождались все остальные (в греческой мифологии это Океан, в скандинавской — Имир). Целое делят ради получения частей. Давая задания по арифметике, учитель постоян-



но указывает на один и тот же принцип: членится, раскладывается некое единое целое. В какой-то момент дети должны инстинктивно почувствовать, что в конечном итоге мир также представляет собой единство. (Согласно Пиаже, не только те, кто получил религиозное воспитание, склонны считать Бога творцом всего сущего.) Обучение арифметике может служить ареной для нормального воспитания, и если не следить за этим специально, то различные расчеты могут стать поводом для проявления мелкого эгоизма: «Если ты получишь от Карла две конфетки, от Оскара три, а от Кати две, то сколько всего у тебя будет?» Ведь и сами мы, считая в уме, легче обращаемся к таким примерам, чем к обратным: «Если ты дашь Карлу две конфетки, Оскару три и т. д..., то сколько всего конфет ты подаришь?» Эгоизм сам собой проникает в расчеты, измерения, сравнения, так как по своей природе интеллект стремится лишь присваивать, захватывать, завоевывать, он жаждет нового — и этому должны противостоять сердце и воля. Поскольку обращение с числом неизбежно связано с определенной предметностью, сухостью, то такие вещи нельзя игнорировать. Исподволь, подбирая соответствующие примеры, учитель вводит в обучение важные моральные принципы.

Как из движения вырастает таблица умножения

Лучше всего вводить ребенка в мир чисел через движение и ритм, уже заключенные в счете и в рядах чисел:

Один, два, *три*,

Четыре, пять, *шесть*,

Семь, восемь, *девять*,

Десять, одиннадцать, *двенадцать*..

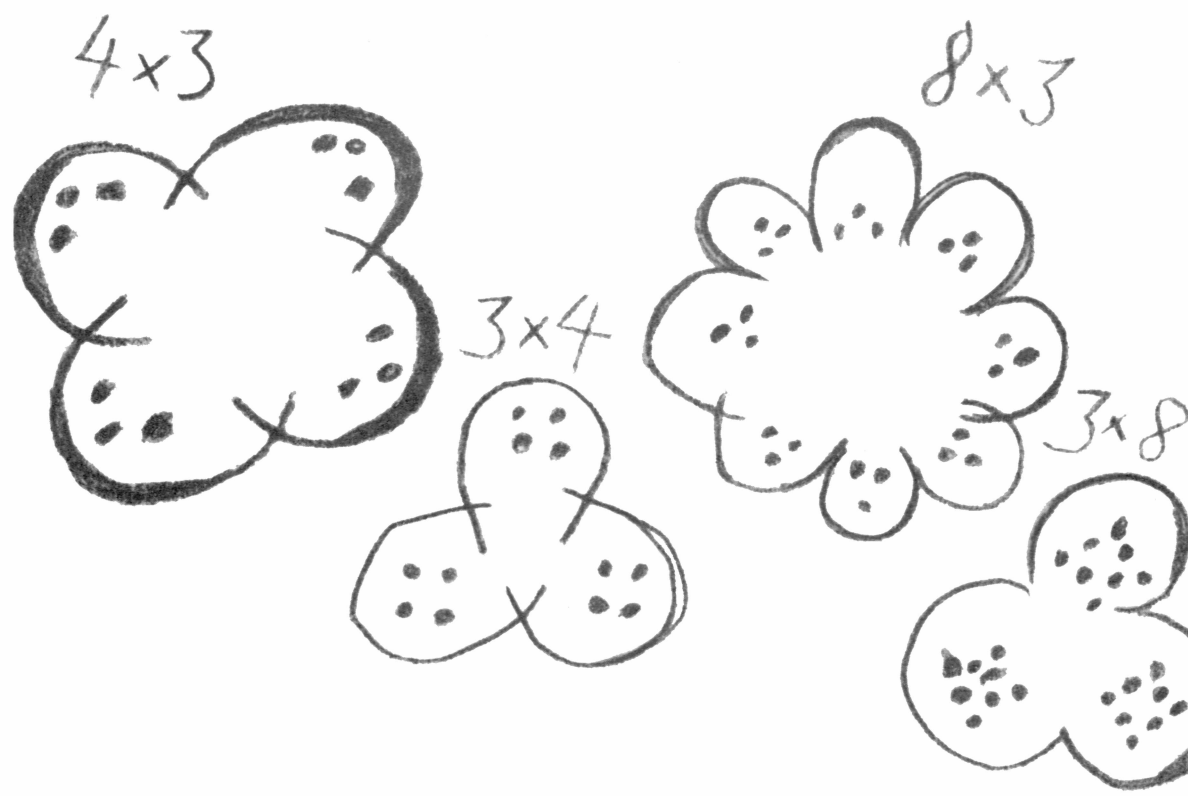
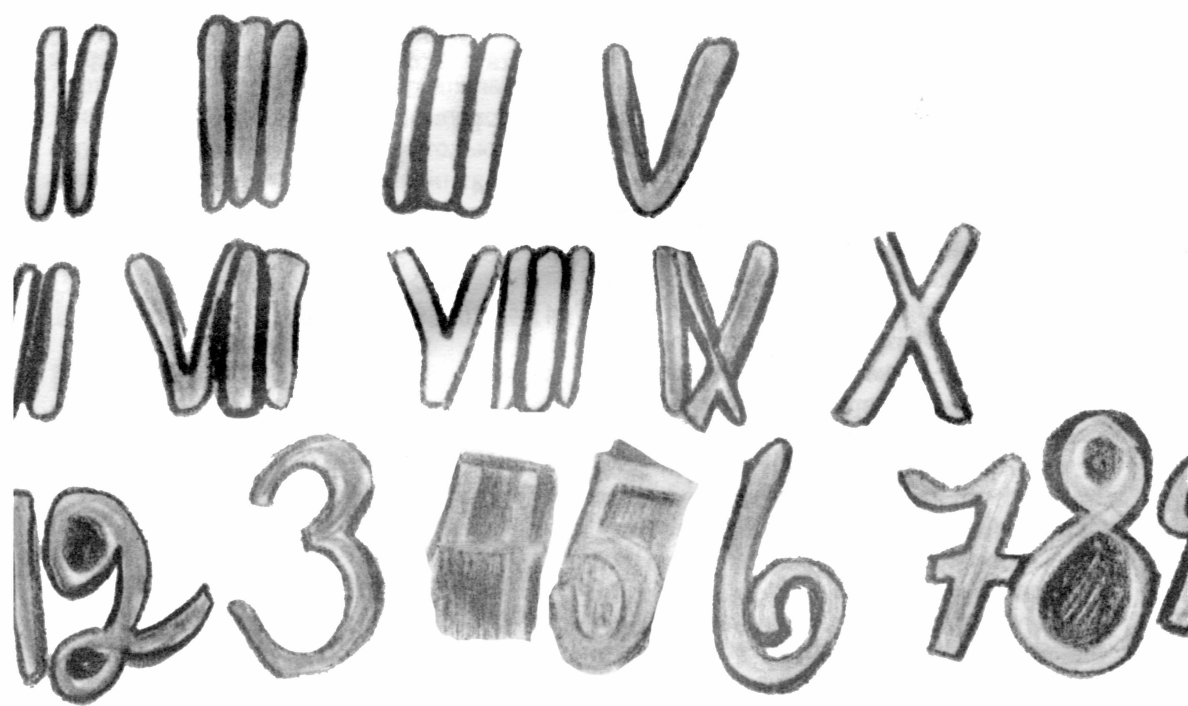
Весь класс идет за учителем. Нужно сделать два «безударных» шага, а затем сильно топнуть ногой и хлопнуть в ладоши.

Во втором классе дети могут вслух произносить всю таблицу умножения, выучив ее в сочетании с движением. Проводить такие упражнения помогли бы какие-то особые прыжки и хлопки. Словно гром гремит, когда начинается ритм:

Вверху: К пониманию того, что части происходят из целого, дети приходят естественным образом.

Справа: Римские цифры используются некоторыми учителями как первые математические знаки, поскольку легко «прочитываются» с пальцев. Арабские цифры следуют за ними.

Справа внизу: «Цветы» для сложения, умножения и деления показывают наглядно непосредственную связь арифметических действий.



Три — это однажды *три*,
Шесть — это дважды *три*...
 Действие побуждает мыслить:

Сорок пять — это пятью девять,
 Пятьдесят четыре — это шестью девять,
 Шестьдесят три — это семью девять,
 Семьдесят два — это восемью девять,
 Восемьдесят один — это девятью девять...

Лучший способ тренировки памяти на уроках арифметики — разучивание наизусть. Каждый ряд чисел осмыслен и заключает в себе тайну, разгадать которую удастся гораздо позже. Начинать следует с самых интересных групп чисел:
 27, 36, 45, 63, 72, 81 — суммы цифр всех этих чисел в таблице умножения на 9 составляют 9!
 Открытий такого рода множество, и они приводят детей в восторг.

Наряду с подобными «чудесами» и числовыми феноменами учитель, разумеется, приводит также много примеров из практической жизни. А в третьем классе при изучении ремесел приходится много работать с мерами и весами, например, измерять длину, высоту и ширину классной комнаты и т. п.

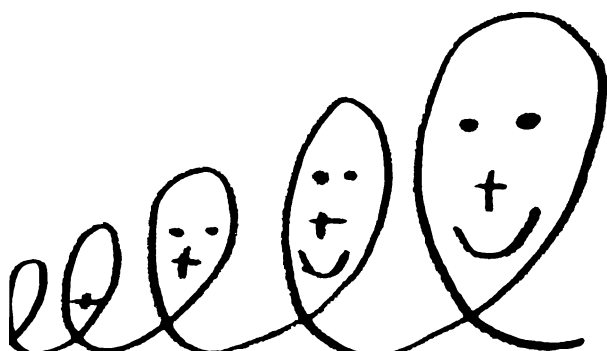
Однако при этом имеет большое значение и сохраняет особую привлекательность мир самих

чисел. Так, детей третьего или четвертого класса знакомят со следующим примером:


$$\begin{array}{rcl}
 |x| & = & 1 \\
 & > \mathbf{3} > 3 \\
 2 \times 2 & = & 4 > 2 \quad 2 \\
 & > 5 > 5 \\
 3 \times 3 & = & 9 > 2 \quad 2 \\
 & > 7 > 7 \\
 4 \times 4 & = & 16 > 2 \quad 2 \\
 & > 9 > 9 \\
 5 \times 5 & = & 25 \\
 10 \times 10 & = & 100 \\
 & > 21 \quad 21 \\
 11 \times 11 & = & 121 > 2 \\
 & > 23 \\
 12 \times 12 & = & 144 > 2 \\
 & > 25 \\
 13 \times 13 & = & 169 > 2 \\
 & > 27 \\
 14 \times 14 & = & 196
 \end{array}$$

Детей холерического темперамента охватывает исследовательский азарт. Должны же когда-нибудь «разносыть между разносыями» и превзойти 2! Ученики пытаются опифривать все большими значениями, пока, наконец, не убеждают себя, что мир не та перлитаника-

Удвоение и деление пополам.



$$\begin{array}{r}
 2 \\
 \times 2 \\
 \hline
 4
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 4 \\
 \times 2 \\
 \hline
 8
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 8 \\
 \times 2 \\
 \hline
 16
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 16 \\
 \times 2 \\
 \hline
 32
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 32 \\
 \times 2 \\
 \hline
 64
 \end{array}$$



$$\begin{array}{r}
 64 \\
 - 32 \\
 \hline
 32
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 32 \\
 - 16 \\
 \hline
 16
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 16 \\
 - 8 \\
 \hline
 8
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 8 \\
 - 4 \\
 \hline
 4
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 4 \\
 - 2 \\
 \hline
 2
 \end{array}$$

ких компромиссов и никакого произвола. Здесь царят железные законы, причем иногда совсем не те, что мы предполагали. Благодаря строгим закономерностям, скрытым в числах, у детей не только стимулируется исследовательский интерес, но и формируется нормальное мышление.

Второй класс: басни и легенды

Мышь сказала слону: «Слышал ты, как громыхал мост, когда мы вместе шли по нему?»

Для большей части басен характерна сжатая и краткая форма. Часто их поразительная жизненная мудрость доходит до детей только в том случае, если вначале им рассказать соответствующую «вступительную историю». Может быть, к вышеприведенной басне годится такая: Два человека на сеновале. Они собираются накидать сена коровам. Один из них сильный, и поэтому сбрасывает вниз через люк огромные ворохи. Другому удастся подхватить лишь несколько жалких охапок, но потом он утверждает, что выполнил чуть ли не половину всей работы. Здесь ясно выступают характеры обоих мужчин: один — сильный, осмотрительный и молчаливый, другой слабый, но болтливый. Кстати, учитель может также напомнить, как выглядит слон и как выглядит мышь. А затем уже непосредственно приступить к басне.

Или: лягушка хочет стать похожей на быка и раздувается все больше и больше, пока не лопается. Лиса тянется за виноградом, но не может его достать; тогда, чтобы как-то утешить себя, она говорит, что он, будто бы, кислый. Олень любит свое отражение в воде, хвалит чудесные рога и ругает тоненькие слабые ножки. Когда же ему приходится убегать от льва, он цепляется рогами за дерево и вынужден остановиться, ожидая неминуемую смерть. Только сейчас ему становится ясно, что рассчи-

тывать надо было на ноги, которые он недооценивал и которые могли бы спасти его, тогда как украшение головы, вызывающее его гордость, привело к гибели.

В баснях человеческие слабости отданы животным. Меха и перья могут скрыть, что речь идет о нас самих. А дети то улыбаются, то возмущаются: «Как они смешны!» Если учитель приводит слишком много басен, то смех и возмущение рискуют перерасти в язвительность. Таким образом, басням нужен противовес — рассказы, которые не показывают человека в зверином облике, а желательно рассказать о человеке, который сумел преодолеть свои «звериные» инстинкты, и поэтому способен сам приручать зверей, дикость которых угрожает порядку, царящему в окружающем мире. Именно с такими героями мы встречаемся в легендах. Та демифологизация жизни, к которой мы пришли в наши дни, превосходит все то, что было сделано «иконоборцами» во времена Реформации. Исходя из весьма холодного расчета и, не менее трезвого, одностороннего мышления, многие «иконоборцы» нынешнего времени считают увлечение легендами, с их якобы бессмысленными чудесами и благочестивой болтовней, самым скучным и неподходящим занятием. Быть может, они даже правы в том, что касается избыточной сентиментальности легенд и отсутствия в них «практической пользы». Но все же подлинные легенды правдивы и величественны, как победа творческого духа над слабостью, покорностью и малодушием.

Оффорус был ростом в целых одиннадцать локтей и хотел служить только самому сильному господину. Он ушел от короля, который боялся черта, и отказался служить дьяволу, так как тот склонялся перед крестом. Один бедный отшельник поведал ему об истинном Господине мира. Как же стать его слугой? Оффорус нуждался в обильной пище для поддержания своей силы, которую он хотел посвятить Всевышнему, и поэтому ему не хотелось отдавать время молитвам и постам. И тогда он стал



перевозчиком на бурной реке — начал переносить на своих плечах путешественников через бушующие волны с одного берега на другой, опираясь на могучую палку. Однажды ночью ему послышался зов ребенка. Заметил он его только тогда, когда тот закричал в третий раз. Взяв его, он вдруг почувствовал посередине реки, что ноша его стала такой тяжелой, какой он никогда еще не носил. Ребенок на его спине был Христос, несущий на своих плечах весь мир. Ночью, в темноте над рекой, катящей свои волны, дитя стало светиться как солнце. Оффорус окунулся в воду и был окрещен «Несущим-Христа» — Христофором. Франциск отказался от привычного расточительного образа жизни и от многообещающей военной карьеры. Он стал певцом любви, другом бедных, приверженцем мира. Он бичевал свое тело, но, несмотря на страдания, сохранил чувство юмора и любовь к природе. Голодая, чтобы воспитать в себе самообладание, он стал лучше понимать, что такое голод, испытываемый животными. Так, волку-людоеду из Губбио он пообещал, что жители освобожденного города всегда будут в достатке снабжать его пищей, и тогда чудовище смиренно вложило свою лапу в руку святого. Франциск сумел обуздать собственное легкомыслие и болтливость, но полюбил ласточек и голубей, которым отныне и стал проповедовать. Раньеро ди Раньери, рыцарь-крестоносец, проделал путь с зажженной свечой из Иерусалима через горы и пустыни во Флоренцию. С риском для жизни, подвергаясь всяческим опасностям, он оберегает огонь, и сердце его закаляется в борьбе... Среди легенд, написанных Сельмой Лагерфлех об Иисусе Христе, эта принадлежит к числу самых захватывающих. Ее учитель может рассказывать довольно долго, по короткому отрывку каждый день.

Удастся ли этой нежной лисичке выманить такой прекрасный кусок сыра из клюва вороны? (2 класс, Стокгольм)

Басни существуют с незапамятных времен, однако наиболее ярко они отражают дух свободолюбия, характерный для греков в шестом веке, когда впервые в истории появились и философия, и демократия. Легенды о великих личностях слагались во все эпохи, но особого расцвета они достигли в средние века. В баснях и легендах раскрываются две стороны человеческой природы, показывается, как формируются душевные наклонности — от острого критического ума до смиренного преодоления самого себя. Эти качества дополняют друг друга. Как мудро сказал об этом Блез Паскаль, лишь тот может совершить величайшие деяния, кто способен объединить в себе эти глубочайшие противоречия и примирить их: «Опасно давать понять людям, насколько велико их сходство с животными, если одновременно не показать им, каково их собственное величие. Равные опас-

След. стр.: Не отступая перед волнами, прорываясь сквозь захлестывающие потоки, Оффорус несет в ночи ребенка Иисуса, обретая свое новое назначение и имя — Христофор. Ученику вполне удалось передать выразительные очертания волн и блеск звезд (2 класс, Стокгольм).



ности представляют собой как самовозвеличивание, так и самоуничтожение».

Третий класс: Ветхий Завет

События, высказывания и образы, почерпнутые из Библии, вплетены в развитие европейской цивилизации: с ними можно встретиться и в произведениях искусства, и в пословицах, и во всей совокупности наших представлений о мире.

И все же Библейские рассказы способны дать нам гораздо больше, чем простое понимание корней нашей собственной культуры.

Один девятилетний мальчик, ученик третьего класса вальдорфской школы, некоторое время не мог посещать занятия и попросил отца рассказать ему тот отрывок из Библии, который он пропустил. Отец довольно свободно ориентировался в тексте, и поэтому изложил его настолько хорошо, насколько мог. Когда по ходу рассказа ему предстояло произнести имя Божье, мальчик в глубоком волнении перебил его: "Ты не должен говорить «Бог», ты должен говорить «Господь», как написано в Библии".

Во всей мировой литературе нет другого произведения, которое бы так последовательно трактовало тему авторитета.

Конечно, в третьем классе из Ветхого Завета берутся лишь отдельные рассказы (вначале в них повествуется обо всем человечестве, затем о семитах, потом об израэлятах и, наконец, об иудеях). Но главное лицо в них всех одно и то же — Господь. Люди нарушают его заповеди или отрекаются от него, и он вынужден наставлять их на путь истинный. Его наказания подчас чрезвычайно суровы. Однако он не мелочен. Он умеет опекать даже строптивых и преступников. Среди персонажей Ветхого Завета не много наберется таких, которые смогут предстать

перед судом Всевышнего с абсолютно чистой совестью.

Адам и Ева нарушают запрет Господа, но с тех пор становятся первыми из людей, кто начал питаться земными плодами. Потомки братоубийцы Каина становятся родоначальниками кочевников, художников и ремесленников. Самонадеянное строительство Вавилонской башни приводит к разобщению языков и народов, но тем самым способствует распространению цивилизации по всей Земле. Иаков, сын Исаака, получает права первородства, обманув своего отца; так он становится родоначальником двенадцати поколений Израилевых. Из-за лицемерия родных братьев Иосиф попадает в Египет, а за ним затем последует и весь его народ. Моисей, в гневе убивший египтянина, становится вождем, который выводит детей Израиля из рабства; он встречается с Господом на горе Синай, получает скрижали Закона и тем самым навсегда канонизирует веру своего народа. Саул, Давид и Соломон — весьма неоднозначные натуры, и тем не менее, они продолжили дело Божье. Таким образом, в своей неизъяснимой мудрости Господь сумел преодолеть силы зла и поставить их на службу миропорядку.

Рассказывая о Ветхом Завете, учитель может избавить себя от излишнего морализирования. Образы этой книги совсем иные, чем в сказках, баснях и легендах, они гораздо глубже и многозначительнее. Не все рассказы имеют счастливый конец, но всегда несут в себе сильный моральный заряд.

Когда дети возмущаются поступками Адама и Евы, дрожат от страха перед Всемирным Потопом, вздыхают с облегчением, что Аврааму не пришлось приносить в жертву Исаака, радуются вместе с Давидом и сжимают кулаки в гневе на Голиафа и филистимлян, они, переживая события и забыв себя, более или менее сознательно «проигрывают» все происходящее в своей душе. «Новый союз с миром»,

взгляд вверх и отказ от чего-то, заповеди и произвол — и, возможно, предощущение того, что в собственном бытии содержится зародыш будущего бытия — это все и есть кризис, наступающий после девятого года жизни — нового «возраста сопротивления».

Рассказы о жизненных проблемах

Неожиданно глубокое воздействие оказывают рассказы, описывающие жизненные ситуации, в которые попадает ребенок или группа детей. Дети относятся к себе и к последствиям своих поступков очень внимательно и связывают свое поведение с поведением героя захватившей их истории (причем вначале они даже не замечают, что отождествляют себя с ним). Это иногда позволяет им оправдывать свои дурные поступки, которые иначе трудно было бы объяснить. Однако дети не должны догадываться, с каким намерением взрослый рассказывает им конкретную историю.

У одной учительницы в классе был семилетний мальчик, который часто врал. Она решила рассказать, в первую очередь для него, сказку «Жемчужина истины» Захария Топелиуса. Королева Правдивой Страны уронила в глубокий колодец бесценную жемчужину. Все слуги спустились в колодец на поиски; когда они выныривали, то у того, кто хотя бы раз в жизни солгал, вокруг рта появлялся черный ободок. Если человек был гнусным обманщиком, на его лице выступали большие черные пятна. На протяжении рассказа наш герой проявлял явные признаки отвращения к лжи, но внезапно у него вырвалось: «Я вру... всегда!» Он собирался сказать: «Я не вру никогда», но будучи под впечатлением от рассказа, высказал противоположное. Учительница сделала вид, что не обратила

никакого внимания на эту реплику и продолжала свой рассказ.

Невольный выкрик мальчика — свидетельство процесса глубокого самопознания. Рассказ учительницы подтолкнул к внутреннему выздоровлению ребенка. Постепенно он стал более уравновешенным и одновременно более правдивым.

Если учитель не знает никакой подходящей истории, он может попробовать ее придумать сам. Это не обязательно должно быть поэтическим шедевром! Штейнер подчеркивает, что даже в очень простых рассказах напряжение в классе возникает, если чувствуется глубокая заинтересованность рассказчиков подлинной, человеческой сутью «грешника» и его поведением, и именно эта сторона историй так сильно действует на детей.

Учитель первого класса, недавно пришедший на работу, поначалу не справлялся с чрезвычайно буйной компанией детей; в конце концов однажды в гневе он вышвырнул из класса зачинщиков беспорядка. Снаружи стоял ящик с углем. Дети начали бросать друг в друга углем, потом некоторые пробрались обратно в класс... все пошло наперекосяк. За несколькими детьми пришли матери (это уже был последний урок), поэтому они видели всю сцену. Учитель был совершенно удручен. Вечерами он постоянно думал о том, как можно исправить дело, и в его памяти вставали лица учеников, прежде всего, конечно, самых главных смутьянов. Результатом его раздумий явилась сказка. Речь в ней шла о мальчике, которому поручили стеречь королевских овец, причем ему самому угрожала опасность, если бы он не смог их уберечь. Но случилось так, что часть овец, не обращая внимания ни на мальчика, ни на его собаку, убежала, а другую часть разогнал волк. Лишь в результате долгих поисков, различных приключений и добровольной помощи людей мальчику удалось вновь собрать овец и привести их к королю. Дети внимательно слушали рассказ. Описание взбесившихся овец удалось. Под впе-



Радость ученика выразилась в том, что вавилонская башня росла все выше и выше. (3 класс, Антверпен)

На развороте: Один с восьминогим Слайпниром. Рисунок возник из непосредственного цветового переживания ребенка класс, Осло).



Even



чатлением от услышанного некоторые внутренне возмутились глупыми, непослушными овцами. Ясна была параллель с тем, как шли дела в классе, но учитель не стремился подчеркнуть ее, и дети тоже ничего не сказали по этому поводу. Но что-то изменилось: удалось установить ту глубинную связь, исключительно благодаря которой удастся любая работа в классе. Нельзя сказать, что с тех пор класс стал образцовым, но контакт учителя с детьми был установлен и сохранялся.

В период приближения детей к половой зрелости такие истории также могут оказывать положительное воздействие.

У одного пятиклассника была тяжелая жизненная ситуация — его родители собирались развестись; к этому добавились личные проблемы, и он начал проявлять агрессивность. Однажды, подняв камень с земли, он запустил им в бывшего ученика своей школы, теперь лишь изредка заглядывавшего сюда. Заодно он еще и крикнул ему что-то с издевкой, что должно было того оскорбить. Учительница решила воспользоваться «окольным» путем, чтобы заставить мальчика раскаяться в содеянном. В это время она вела занятия по географии и, в частности, рассказывала о кустарной промышленности в одной из провинций страны. В свое повествование она ввела драматический рассказ о двух мужчинах, которые когда-то вместе работали. Один из них выбрал новую профессию и как-то раз посетил старое место работы. Его бывший товарищ без всякого повода набросился на него. Возникла дикая драка. Дети, слушая, негодовали и с отвращением осудили поведение мужчины. Мальчик почувствовал, что история задела его, и во время рассказа произнес: «Но я же так не думал!» И сразу же после этого спонтанно добавил: «Я совсем не то имел в виду!» Учительница не стала ни на что обращать внимания и благополучно завершила свой рассказ. После урока агрессивный мальчик подошел к ней и сказал: «Не знаю, почему я это сделал. Я у него попрошу прощения». К великому

удовлетворению бывшего ученика мальчик, который бросил в него камень, смог преодолеть себя и попросить у него прощения. Все произошедшее в значительной мере повлияло в дальнейшем на личность мальчика.

Тот, кто придумывает подходящие истории, помогает детям преодолевать возникающие у них жизненные проблемы.

Кризис на девятом году жизни

Виктору девять лет. Он всегда был послушным сыном и учеником. Однажды родители рассказали классному наставнику следующее. Мальчик ни с того ни с сего стал каким-то упрямым, отказывается принимать участие в традиционных воскресных прогулках и вообще ведет себя крайне несдержанно. Учитель музыки тоже жалуется: Виктор всегда был его опорой в классе, но теперь он сует флейту в рот не тем концом и устраивает всяческие шалости. Стал меняться даже его почерк, он сделался миниатюрным. Через четыре-пять месяцев этот период закончился, мальчик успокоился, перестал быть нагловатым.

Бывает, что ребенок в этом возрасте, развитый в интеллектуальном отношении, долго и пристально смотрит на взрослого с невысказанным вопросом: «А какой же ты на самом деле?» Может быть, его взгляд говорит: «Мы тебя оценили и нашли слишком легковесным!» Поведение ребенка в этом случае может внезапно измениться, и неожиданно все его бывшее уважение к этому человеку пропадает.

Дети, которые чересчур часто чувствовали неуверенное поведение взрослых в отношениях к ним, проявлявшееся в излишней заботливости при каждом ничтожном недомогании, во внимании к любым малейшим переменам в их настроении, могут испытывать кризис, внешне проявляющийся в приступах страха, порывах гнева, наглых

выходах и других вызывающих формах поведения.

Бывает так, что целые классы начинают терять своих учителей. Если раньше дети иногда просто шумели, то сегодня они проводят настоящие издевательские эксперименты. Интересно, например, посмотреть, как станет реагировать учитель, если прикрепить к потолку над тем местом, где он обычно стоит, комок снега, который постепенно начинает капать? Ребята вполне сознательно комментируют или имитируют маленькие или большие слабости учителя. (Вообще, для детей этого возраста характерно тайком представлять в комическом виде какие-нибудь недостатки своих товарищей и безжалостно передразнивать их.) Если учитель чувствует, что поведение детей задает его и в ответ на это суровых наказывает, может быть, иногда даже необдуманно, то могут возникать действительно сложные ситуации.

Превращение, происходящее в этом возрасте в душах детей, затрагивает их глубинную суть; при этом могут изменяться также физические особенности их тела. В качестве примера можно упомянуть, что соотношение частоты пульса и ритма дыхания в этом возрасте в какой-то период совпадает с тем, которое преобладает у взрослого. Ребенок вступает в новую стадию развития (Рудольф Штейнер говорит о «Рубиконе девятого года жизни»), это наиболее отчетливо проступает в области душевной жизни ребенка.

Несмотря на то, что первоначальные, инстинктивные проблески «Я-переживания» наступают значительно раньше, а именно, на третьем или четвертом году жизни, все же вплоть до девяти лет дети не в состоянии полностью отмежеваться от своего окружения достаточно сознательно. Иногда их инстинктивная потребность идентифицировать себя с животными, растениями, камнями похожа на какой-то по-детски выраженный «анимизм», более или менее сознательное стремление «одушевить действительность». Штейнер подчеркивает, что эти термины не полностью соответствуют характерному для ребенка спонтанному и необдуманному способу восприятия. Описывая восприятие действительности детьми моложе семи лет как чего-то недифференцированного, показывая, что они не в состоянии устанавливать различие между содержанием сознания у окружающих и у самих себя, а также отмечая, что в возрасте от 8 до 11 лет дети переходят от «диффузного анимизма» к реалистическому рассмотрению вещей, Пиаже фактически, хотя и не на уровне употребляемых слов, весьма близок по своей позиции к Штейнеру (см.: Петтер Г. Духовное развитие ребенка в трудах Жана Пиаже). На протяжении первых трех лет обучения преподаватель должен учитывать это своеобразие детского восприятия, поэтому на всех уроках Земля и Солнце, растения и животные могут разговаривать друг с другом точно так же, как люди. Лишь в четвертом классе он может постепенно начать описывать вещи такими, «какие они есть на самом деле». Причина того, что многие дети в этом возрасте как бы снова проходят период упрямства, кроется в изменении их жизненной ситуации. Теперь они способны наблюдать за своими воспитателями с гораздо большей «бдительностью», чем раньше. Они сомневаются в авторитетах и подвергают их испытаниям не потому, что хотят от кого-то избавиться, а наоборот, потому, что хотят их сохранить. Если ранее классный учитель из вальдорфской школы не спешил давать реалистические описания действительности, то теперь он располагает значительным потенциалом накопленных им вспомогательных средств, которыми может воспользоваться для преодоления трудностей. Как раз в это время вводится ряд новых, увлекательных учебных дисциплин — в четвертом классе начинаются занятия по краеведению и зоологии, в пятом — по географии, ботанике и истории. Ведь теперь дети достаточно созрели для того, чтобы своим пытливим умом и с еще неизрасходованной и потому интенсивной жадностью знаний заглянуть в мир реальной действительности.

Бытоведение и краеведение

В первые школьные годы нормально развитые дети еще глубоко погружены в мир «очеловеченных фантастических образов». Лучший способ поддержать в этот период постоянный интерес к жизни и к поступкам окружающих — это живые рассказы учителя о мире, в котором поле и лес, вода и берег, дом и сад, цветок и трава, птица и рыба разговаривают друг с другом так же, как если бы они были людьми. В третьем классе, когда у детей начинается «кризис девятого года», учитель переходит к иному способу подачи материала. Можно таким образом выстроить этот мостик: рассказывать о вещах и профессиях, общих для мира сказок и реального мира, воплощающих в себе какие-то «прообразы»: это крестьянин с плугом, столяр с пилой, рыбак с сетью, каменщик с мастерком и т.д.

Современность или прошлое?

Можно было бы возразить, что такой подход не совсем правдив. И наверное, правильное давать детям такое представление о профессиях и мире труда, какими они являются сегодня, без всяких оговорок и приукрашения. Однако такой однозначный подход к этой проблеме лишь укрепляет «не имеющую истории», прагматическую позицию, которую очень легко воспринимают современные дети, наблюдающие наш образ жизни и знающие наш взгляд на вещи. Сама действительность заставляет их судить о мире по общепринятым меркам. Однако постепенно, возвращаясь к тому, что было, мы даем возможность детям овладеть исторически обос-

нованным, взвешенным взглядом на мир.

Наши отцы, обрабатывавшие поле без трактора и ловившие рыбу без траулеров и эхолотов, не были с точки зрения своего времени ни глупыми, ни непрактичными. Мы как бы «стоим на их плечах», поэтому можем достичь большего, чем они. И мы должны быть благодарны им за это.

С этой точки зрения совершенно уместно преподавание в третьем классе «бытоведения», предусматривающего знакомство с вещами либо вневременными, либо принадлежащими прошлому. Учитель рассказывает о различных злаках, о том, как их употребляют, о том, как раньше собирали зерно в деревне — молотили, сушили, мололи и пекли из него. Объясняет, как делали масло и сыр, хранили мясо и овощи, удобряли и сеяли, строили дома. Хорошо, чтобы каждому ребенку довелось хоть однажды поработать с такими инструментами и материалами, как бочки для

После перехода от 9 к 10 году, когда дети просыпаются по отношению к миру чувству очень важно включить в обучение такие предметы, которые развивали бы способность к наблюдательности и все усиливающуюся тягу к учебе. Знакомство с простым бытом и ремеслами в третьем классе, краеведение в четвертом - своего рода врата, открывающие детям окружающий мир.

Справа: Контуры кафедрального собора - реальность. Краски возникли из мира фантазии (4 класс, Страсбург).



взбивания масла, плуги, черепица, строительный раствор и т.д., или, по крайней мере, понаблюдать, как их используют. Ремесленные навыки, которые дети могут наблюдать зримо, становятся понятными благодаря своей простоте, что подготавливает учеников к последующему пониманию сложных технических процессов.

Во время обсуждения, например постройки дома, дети сталкиваются с явлением, которое не изучалось так подробно в предыдущих классах — это меры и веса. Здесь можно заинтересовать миром чисел, рассказывая о старинных мерах длины и объема, идущих от параметров человеческого тела (локоть, фут, сажень), и о пришедших им на смену более удобных, хотя и абстрактных мерах (метр, литр, килограмм и т.д.). Если после этого перейти к подсчетам, то очень важно чтобы они были точными. Обычно дети получают огромное удовольствие от измерения своей классной комнаты, других помещений, домов, сада, поля, а также последующих подсчетов — поверхности и объема.

Совершенно естественным образом в четвертом классе, когда детям уже десять лет, совершается переход к преподаванию новых областей знания. То, что раньше было бытоведением, теперь становится собственно краеведением. Окружающая среда, тип застройки, история своего родного края или города — все является предметом обсуждения. Совершаются пешие прогулки, посещаются крестьянские дворы, мельницы, фабрики, музеи, церкви, ратуши и т.д. Нарисованные затем по свежим впечатлениям картины позволяют надолго запомнить увиденное.

В рамках этой работы предпринимается и другое важное начинание. Дети рисуют картину, которая изображает дорогу к школе. Начинается она от кровати,

где спит ребенок, и кончается в классе, где он учится. При этом детей просят попытаться представить, как видит этот путь с высоты приблизительно пятидесяти метров птица или вертолетчик, — таким образом они впервые рисуют нечто вроде карты.



Spada St. - South

without the wind we human
beings could not live.



Einmal Horst Einmal Stern

Fügen wir der Mauer ein



Ремесло каменщика относится к «вечным» профессиям, где и сегодня можно встретить старые рабочие приемы. Наблюдать за строительством - одно из значительных событий в жизни учеников третьего или четвертого класса (Штутгарт).

Слева: Если бы ветер не приносил морскую свежесть в промышленный город, то люди вряд ли смогли бы в нем жить. (New—York)

Учение о животных

Что общего у человека и животного и чем они отличаются друг от друга? С ответа на этот вопрос начинается вводная беседа к курсу зоологии в четвертом классе. Из рассказа учителя о разнообразии животного мира дети узнают самое главное — каждое животное может делать что-то особое, чего не могут делать другие и чего не может достичь человек.

Конечности у животных и человека

Дальнейшее обсуждение на уроках вопроса, кто и как передвигается, помогает детям понять особенности каждого животного и человека. Поэтому большое место в курсе отводится изучению строения конечностей животных.

Каракатица. Она передвигается, сильно выбрасывая воду, которую втянула в себя. Ее «руки» — совсем не конечности. Они похожи, скорее, на выпяченные нервные губы, которые с необыкновенной жадностью захватывают свою жертву.

Крот. У этого лопатоногого конечности короткие и необычайно мускулистые, пальцы ног с натянутой между ними кожей срослись в сплошную широкую поверхность, голые «ладони» вывернуты наружу. Крот не может ни прыгать, ни карабкаться, и поэтому отваживается выйти из норы только ночью. Странно, что он умеет превосходно плавать. Но самое главное — он умеет копать.

Тюлень. В воде он может выполнять любые, какие угодно движения, но беспомощен на твердой поверхности. Передвигается фактически не при помощи конечностей, а подтягивая, выпрямляя, растягивая, а затем бросая вперед свое туловище. Его конечности — ласты.

Дятел. Он не охотник, летает плохо. Ноги этой птицы приспособлены только для одной цели. Два передних пальца наполовину срослись, а третий — повернут назад, в том же направлении, что и короткий задний палец. На таких ногах дятел может карабкаться вверх по стволу дерева и прочно удерживаться на нем, пока тяжелая голова с клювом выбивает барабанную дробь. Дятел легко лазает, но только вверх, спускаться вниз он не может.

Бурый медведь. Все знают, что медведи, несмотря на кажущуюся неуклюжесть, необычайно быстры и ловки. Держа убитую лошадь в передних лапах, медведь может карабкаться по опасным горным тропам. Он может догнать на бегу северного оленя и одним ударом лапы разможжить ему грудную клетку. Он нередко ходит прямо, причем на ступнях ног, как человек. Лишенные шерсти лапы напоминают руки и ноги человека. Но медведь не умеет втягивать когти. Поэтому настоящая ласка или поглаживание ему недоступны. Если он прикасается к другому животному, то почти всегда для того, чтобы ударить или укусить.

Животные могут пользоваться своими конечностями всегда только определенным, характерным для каждого способом. Их движения обусловлены природными инстинктами (добыча пищи, воспроизводство рода, защита). Задние конечности выполняют, как правило, примерно те же функции, что и передние.

В этом заключается принципиальные отличия животных от человека. Человек не может так хорошо плавать, бегать, лазать, как все эти «специалисты своего дела» среди животных. Однако он обладает разносторонними способностями. Он может использовать свои руки сознательно, причем в таких видах дея-

Справа: Орел как «существо воздуха» (Штутгарт).



тельности, которые с материальной точки зрения порой «бесцельны» и находятся в абсолютном противоречии с влечениями, общими для человека и животного. Руками он может выполнять сугубо человеческие движения: создавать машины и управлять ими, писать, музицировать, рисовать фигуры и лепить. «Нет более прекрасного символа человеческой свободы, чем руки и пальцы» (Штейнер Р. Доклад, 28.08.1919).

Можно продолжить эти важнейшие наблюдения. Так, говоря об устройстве передних конечностей или приводя другие наглядные примеры, учитель может обратить внимание на то, как отдельные детали физиологического строения, которыми в совокупности и как бы в зачатке обладает человек, у самых различных видов животных доведены до совершенства по отдельности. По словам Рудольфа Штейнера, человек может обнаружить, что он как бы «разбросан по частям во всем животном царстве». Можно также на примерах показать, как осознанны и «индивидуально окрашены» действия людей и всегда инстинктивно в подобных случаях поведение животных.

Преподавание зоологии в таком аспекте углубляет гуманистические и душевные отношения детей к природе. Они научатся восхищаться способностями животных, удивляться их своеобразию, но одновременно и верно оценивать их односторонность. Сравнивая последние с возможностями и достижениями человека, они углубляют и дифференцируют своё видение самих себя.

Животное и темперамент

К числу тех глубинных способностей, которыми человек обладает в детстве, а затем постепенно утрачивает, относит-

ся умение перевоплощаться в животных, чувствовать себя «в их шкуре». Учитель пробуждает и развивает (в какой-то степени) это качество, описывая животных, точно соответствующих какому-нибудь типу темперамента. Он так живописует пасущуюся корову, что никто не усомнится в том, что она — флегматик, а лев, приготовившийся к прыжку — холерик, гарцующая антилопа — сангвиник. Бодрые меланхолики с небольшой холерической наклонностью могут идентифицировать себя с орлом.

Но есть и такие виды животных, которых каждый может представить в соответствии с своим типом темперамента. И, например, при таком задании могут быть случаи, что каракатиц рисуют все ученики одного и того же класса. И именно эта серия рисунков может наглядно продемонстрировать, с каким увлечением и как по-разному дети относятся к урокам, и как важно, чтобы в этом возрасте их не подталкивали к натуралистическому рисованию, а позволяли бы написать красками то, что соответствует их внутренним устремлениям.

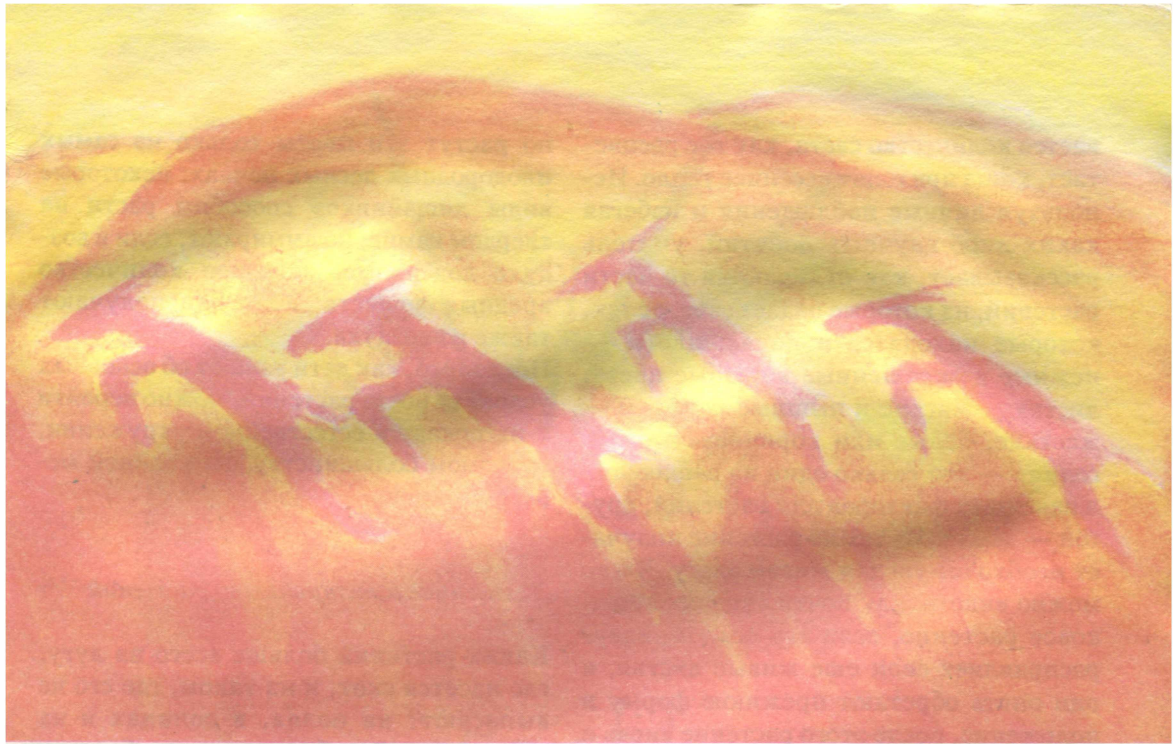
Учение о растениях

Условия жизни растений

Курс ботаники совершенно естественно начать с беседы о роли солнца для развития растений, о том, как ежегодно оно меняет траекторию своего движения в разных зонах земного шара, как пробуждаются деревья и почки, когда увеличит

Вверху: О далеком прошлом напоминают очертания животных и их движения, переданные на рисунках (8 класс, Капитан).

Внизу: Лев на охоте (5 класс).



вается количество света, как все расцветает, когда приходит весеннее тепло. Используя личные наблюдения и избегая каких-либо научных понятий, учитель рассказывает, как отличаются те части растений, на которые падает свет, от тех, которые находятся в почве: цветы — нежные и окрашенные в разные цвета, листья — мягкие и пышные, а корни — жесткие, белые или коричневатые. Но солнце — это только один из решающих жизненных факторов для растений, другой — земля. Из земли растение получает необходимую для жизни влагу. Часто можно видеть, как почти увядшее горшковое растение, если его полить, вдруг расправляет свои еще живые листья, и они опять обретают прежнюю форму и положение, после этого растение вновь и вновь может давать новые ростки и цветы. На этом примере дети должны понять, какова роль влаги и почвы для роста растений. Учитель может рассказать о растениях семейства мотыльковых, которые в дождливые годы растут только в длину, но никогда не созревают, и о лиственных деревьях, которые в сухое лето, уже в июне, покрыты высохшими желтыми листьями. Он может рассказать, как ель, корни которой стелются горизонтально, выживает только на влажной почве, а сосна, чья корневая система уходит вглубь, хорошо растет и в сухих местах.

Однако плодородие почвы зависит не только от наличия воды. И здесь уместно обсудить, также избегая научной терминологии, то, как по-разному выглядит грунт, какие слои имеются в почве, какова их окраска, какова земля на ощупь и т.д. Учитель может рассказать о растениях, сильно зависящих от структуры почвы, и таких, которые почти ничего не берут из земли, но зато им требуется хороший воздух. Например, печеночница весьма устойчива к холоду, отдельные ее экземпляры выживают даже под снегом,

но растут эти цветы только на самых плодородных лесных почвах; некоторые виды лишайников способны расти на твердом камне, но вымирают, если в воздухе содержится большое количество вредных веществ. Воду они получают также из воздуха.

После того, как дети узнают об основных условиях роста растений, можно перейти к их показу в естественном окружении, знакомом большинству, по крайней мере, зрительно.

Жизненное пространство растений

Каких растений больше всего на лугу, где пасется скот, и на таком, где его не выпасают? на полях, в долинах и на склонах гор? в болотах и на берегах ручья? в еловом, сосновом, буковом лесу? Что можно наблюдать на таком участке земли, где человек нарушил условия для благоприятного роста растений (например, рядом с мусорной кучей, где растет крапива), и как выглядит хо-

Один из факторов разрушительного отношения к природе - скудные знания об условиях жизни растений. Но если дети в соответствующем возрасте сумеют постигнуть взаимосвязь климата, почвы и вегетации, они смогут, повзрослев, внести свой вклад в поддержание плодородия почвы и мира растений в различных уголках земли.

Вверху: Виньетка с папоротником (из рабочей тетради по английскому).

Внизу: По отношению к ветвям и побегам старый ствол дерева выполняет ту же роль, что и земляной холм, на котором растут растения (5 класс, Стокгольм).



Prickly Shield



рошо ухоженный сад? Как меняются виды растительности в зависимости от смены времен года?

По мере того, как углубляются познания детей, они по-новому смотрят на сельскохозяйственные проблемы, которые уже обсуждались в третьем классе во время общего бытоведения. Например, учитель может живо описать, как крестьянин вспахивает старое поле. Почва на нем плодородна, потому что в нее десятилетиями вносили навоз и растили белый клевер. И земля на нем отличается от той, на которой алчные люди вели интенсивную химическую обработку.

Общий обзор

Как же может учитель, останавливаясь на конкретных деталях, привить детям более широкий, пусть даже и весьма элементарный взгляд на всю совокупность растительного мира?

Вполне возможно (и на это указывал Рудольф Штейнер) сравнивать различные ступени устройства мира растений (грибковые, лишайники, водоросли, мхи, хвощи, папоротники, цветы) со стадиями развития ребенка. Например, грибы — быстро растущие, но довольно неразвитые организмы можно сравнить с грудничками, которых следует кормить особой пищей; цветущие растения, за их более развитые способности, — с детьми, готовыми пойти в школу. В докладе (на семинаре 2.09.1919) Штейнер напутствовал педагогов: не следует впуская оперировать аналогиями, надо приводить детям такие примеры, которые наиболее поучительны и интересны в их возрасте. Герберт Громан, достаточно компетентный ботаник, подтвердил правильность такого подхода своей многолетней практикой в вальдорфской школе (в том числе в

трудах «Растение» и «Книга для чтения о растениях»).

Другой путь для того, чтобы выработать общий подход в вопросах ботаники, представить себе восхождение на высокую гору в тропиках, вроде Килиманджаро. Вообразить себе последовательную смену различных зон растительности: джунгли, смешанные леса, мхи и лишайники, вечные снега — это похоже на путешествие от экватора к Северному полюсу. Тогда можно считать, что два полушария Земли — это гигантские горы, поставленные друг на друга. Тут ботаника «перерастает» в географию.

Методика и цели

Итак, какова же цель такого обучения? Пищу для размышлений дает сравнение с зоологией. На занятиях по зоологии в четвертом и пятом классах восприятие детей обогащается под воздействием роли вживания в образы животных и постоянного обращения к особому положению человека. Совершенно иное дело с ботаникой. Растения от нас дальше, чем животные. Изучая их, мы как бы находимся в мире объективных закономерностей, не зависящих от человека. Конечно, и эти занятия ориентированы на чувства школьников (такое требование, предъявляемое к любому учебному материалу на этой возрастной ступени), но кроме того они впрямую направлены и к их разуму. Мышление должно оставаться в пределах образно-конкретного, чтобы дети умели одинаково живо радоваться тогда, когда впервые узнают какие-то отдельные факты, и тогда, когда постигают целостные взаимосвязи.

Такой подход к преподаванию ботаники, конечно, ориентирован на подлинный интерес к условиям развития и

жизни растений. К тому же сегодня особенно остро ощущается потребность в экологической культуре. Рудольф Штейнер многократно подчеркивал, что, например, ухудшение качества сельскохозяйственных продуктов связано с недостаточным пониманием роли удобрений и необходимости максимального сохранения естественного плодородия почвы: «Если хочешь понять, как соотносятся друг с другом земля и растение, требуется вначале узнать, в какого типа землю его надо сажать. Только когда усвоишь, что Земля и мир растений — это единое целое, что Земля — организм, а растение — нечто, зреющее внутри этого организма, только тогда поймешь, как надо правильно удобрять почву.» (Доклад. 14.08.1924). Проблемы, которые поднимает Рудольф Штейнер за прошедшее с тех пор время стали для нас еще более актуальными. Непомерно обильное использование нитратов в современном сельском хозяйстве в значительной мере привело к тому, что культивируемые растения стали подвергаться атакам насекомых и грибов. Уничтожение вредителей ядами, в свою очередь, нанесло такой ущерб, размеры которого мы ещё только начинаем постигать, но полностью оценить еще не можем. В результате неправильных методов ведения сельского хозяйства, уничтожения лесов и роста урбанизации за последние сто лет произошло разрушение гумуса, не знающее себе равных в истории. (По данным Всемирной сельскохозяйственной организации, сегодня примерно 38% суши занято пустынями либо городами; Р. Доан и Г. Боргстрем подсчитали, что в 1880 г. эта цифра составляла примерно 17%.) Наряду с этим во многих частях света все интенсивнее происходит рост населения. В будущем, вероятно, решением сельскохозяйственных проблем должны будут заниматься не только крестьяне, ученые и чиновни-

ки, но и сами потребители, поскольку будут возникать все новые расходы. Необходимо постепенно преодолеть такое исключительно потребительское отношение к природе, формируя у людей подлинно научный взгляд на биологические взаимосвязи. Сможем ли мы подготовить наших детей к такому повороту в их сознании, если не будем еще в начале школьного обучения создавать для этого предпосылки?

География

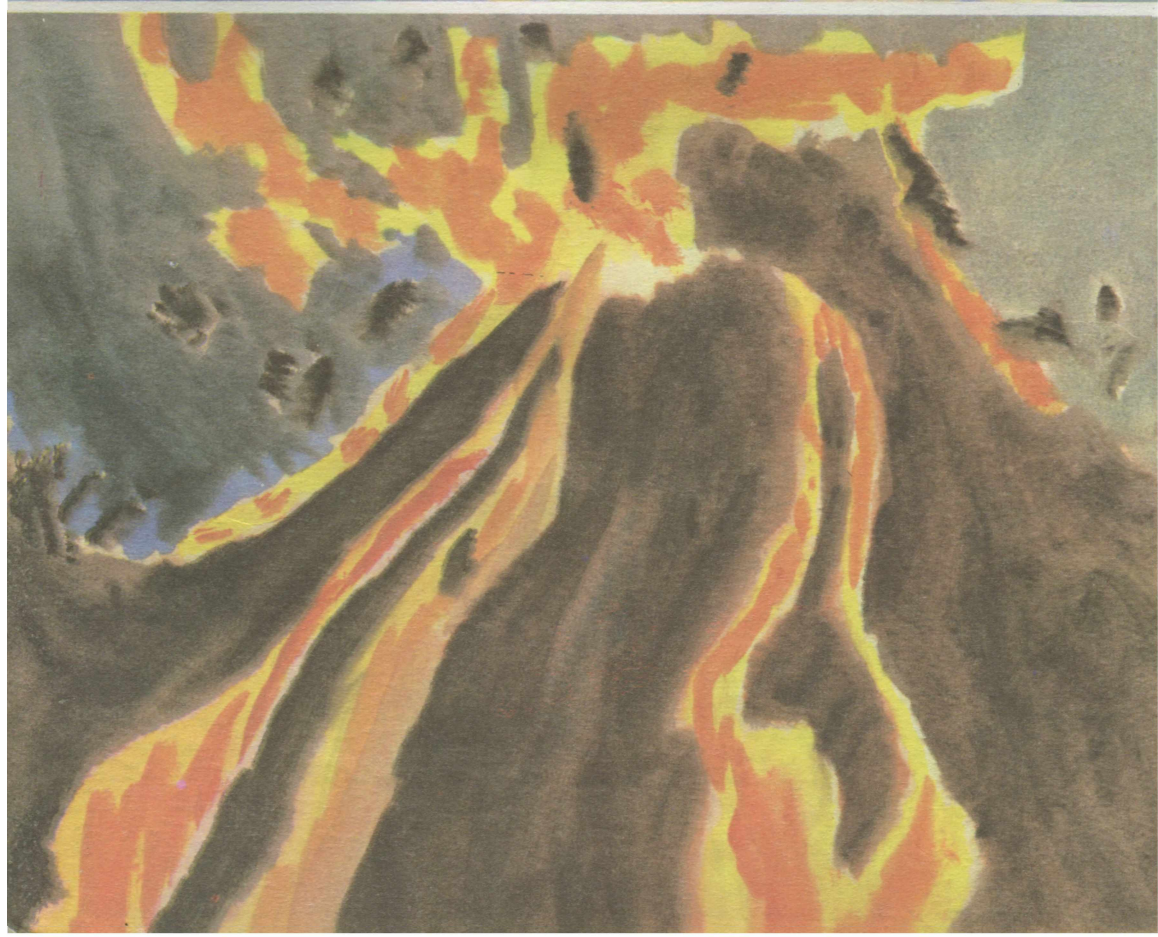
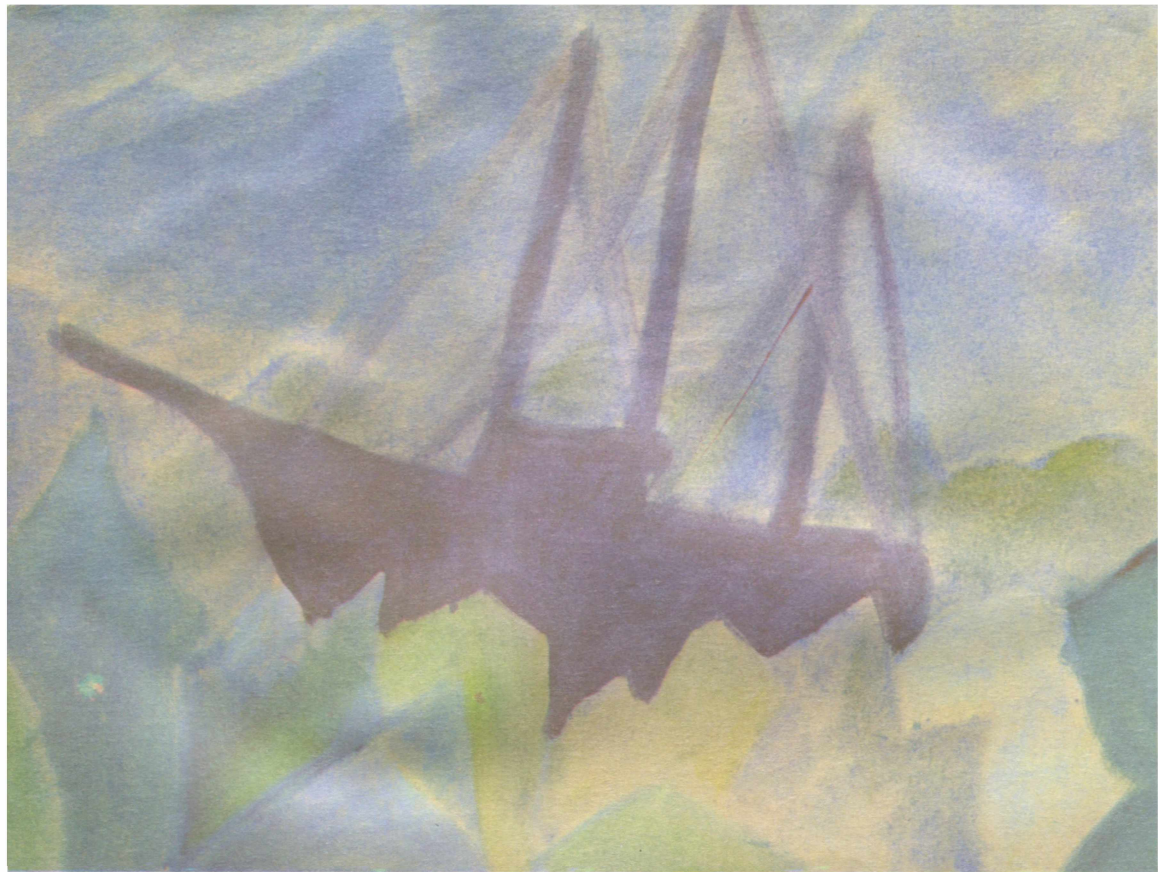
Когда в пятом классе от краеведения переходят к собственно географии, дети узнают такие факты, с которыми, по словам Рудольфа Штейнера, не сравнится по значению ни одна из мировоззренческих дисциплин: «Если мы достаточно наглядно будем преподавать этот предмет, то человек сможет представлять себя в пространстве. Это позволит нам пробудить у него интерес ко всему окружающему, что в дальнейшем неоднократно проявится в его поведении. Если разумно заниматься с детьми географией, то они сильнее полюбят своих ближних, чем те, кто не сумел почувствовать, что находится с ними в едином мире. Только тот, кто так воспринял географию, сможет по-доброму соседствовать с другими людьми, принимать в них участие. Все это оказывает непосредственное влияние на их моральное развитие. Поэтому не уделять должное внимание географии — значит не что иное, как воспитывать нелюбовь к ближнему...» (Доклад. 14.06.1921).

На развороте: роза и лилия - два цветовых настроения (6 класс, Штутгарт и Ульм).



Krause





Различные природные условия

Как воздействует ландшафт на человека? Как живут люди на берегах полярных морей, где им иногда приходится прокладывать себе путь на лодке между льдинами? Как ощущают жизнь в местах, где действуют вулканы, бывают пепельные дожди и землетрясения? В различных условиях существования человек обогащается разными ценными и художественно значительными образами. Иное дело — нарисовать карту. Переход от простого изображения ситуационного плана непосредственного окружения, как это делалось на занятиях по краеведению, к настоящей карте — серьезный шаг в развитии ребенка. На карте может быть помещено либо мало, либо иногда совсем ничего из тех объектов, которые мы можем видеть своими глазами. Тот, кто хочет правильно понять карту, должен уметь абстрагироваться и обобщать, а эта способность значимо развивается примерно лишь на одиннадцатом или двенадцатом году жизни ребенка. Лучший способ научиться разбираться в карте — это самому нарисовать ее. Изображение различных типов местности — пустынь, тропических лесов, гор — предъявляет весьма различные художественные требования. Вот три характерных примера, взятых из Северной Европы. Изображение очертаний Голландии и то, как они возникли (а ведь ее большая часть была отвоевана у моря) может наполнить детей сильным эстетическим переживанием, если они сумеют правильно использовать акварель.

Слева вверх: Судно Фритьофа Нансена борется с полярными льдами.

Внизу: Извержение вулкана (Берген).

В самых малейших деталях красок и форм отражаются контрастирующие мотивы, навеянные интенсивным переживанием.

Чтобы показать, насколько сильно повлияли внутренние воды на формирование ландшафта Финляндии, надо применять много синей краски.

Тот, кто хочет наглядно изобразить Норвегию с ее многочисленными узкими горными долинами, должен работать в другой манере, причем очень кропотливо.

Вопросы экономики

В пятом классе изучают какой-нибудь значительный по размеру регион, отличающийся либо естественно-географическим, либо экономическим своеобразием, к которому принадлежит и собственная страна. Это может быть Европа, Северная и Южная Америка, Африка или же какой-то регион одной из этих частей света.

В шестом классе дети уже такого возраста, что вполне способны понимать физические и химические закономерности. Поэтому на уроках географии им следует преподносить факты, которые бы максимально раздвигали их кругозор. Внимание детей направляют на такие области знания, как метеорология, астрономия, минералогия. С детьми ходят в горы, посещают угольную шахту и т.д. Постепенно ученики постигают экономические связи, существующие между различными регионами, а затем между странами.

Большинство вальдорфских школ расположено в зонах умеренного климата, в местностях с достаточно благоприятными условиями для роста растений и высоко развитого индустриального производства. Конечно, ученики должны знакомиться с климатом, методами ведения сельского хозяйства, транспортными и производственными связями, характерными для этих зон. Но, может быть, еще важнее, чтобы они знали, для сравнения, каковы условия существования (вплоть

до мельчайших подробностей) людей, живущих, например, в тропиках. В сезон дождей сильные осадки выщелачивают почву; когда в тропическом лесу человек раскорчевывает под пашню большое поле, то бедная минеральными веществами и гумусом земля в результате постоянного воздействия солнечного света становится твердой, как цемент, а из-за затяжных ливней она растворяется и вымывается. Большинство тех культурных растений, которые обычны для нашего климата, погибают от палящей жары. Состав земель делает траву недостаточно питательной; стада вынуждены преодолевать большие расстояния, чтобы добыть себе пропитание, и скот сильно теряет в весе. В горячем и влажном климате урожаи подвергаются нашествиям грибов, червей и насекомых. Большое число людей и домашних животных поражено болезнями, характерными для этих регионов (паразиты, глисты, тиф, холера, дизентерия). Голодный легче подвержен инфекции, болезни мешают работе и приводят к голоду.

После такого описания преподаватель может перейти к рассказу о торговых связях этих регионов. Несмотря на большую численность населения, экспорт здесь незначителен, а цены на вывозимое сырье (какао, кофе, чай, арахис, каучук, жмых и др.), из-за торговой политики, проводимой сильно развитыми странами, очень низкие. Создание разных видов промышленности осложняется недостатком твердой валюты, отсутствием квалифицированных специалистов, быстрой коррозией механизмов, обусловленной климатом, и многими другими факторами.

Из рассказа учителя дети 12-13 лет узнают, что почти все тропические области, широким поясом охватывающие экватор, являются «развивающимися странами». Так углубляется их представление о мире.

Культурные взаимосвязи

В седьмом и восьмом классах ученики продолжают рассматривать вопросы экономики. По мере того как дети становятся способными усваивать все больше нового материала, растет и количество сообщаемых им сведений. В этом возрасте школьники особенно любят таблицы, диаграммы, перечисления имен и т.п. Кроме того, в обучении проявляется новая тенденция — в рассказах учителей все большее внимание уделяется культурным традициям, духовной жизни различных народов. Иногда один яркий, легко запоминающийся факт позволяет моментально высветить «культурный климат» целого региона. Здесь можно привести несколько примеров.

Китай

«Дело было в Коулуне, той части Гонконга, что расположена на суше. Я разыскал там лавку древностей, так как хотел купить одну вполне определенную маленькую вещицу. Прямо с порога я увидел, что сотни и тысячи предметов переполняли магазинчик, однако невозможно было увидеть, есть ли здесь то, что было мне нужно. В тот же миг меня приветствовал хозяин лавки, китаец. Затем он оглядел меня задумчиво и внимательно, как бы вслушиваясь в мое молчание, и сказал с улыбкой, словно самую естественную на свете вещь: «Мой господин, я полагаю, Вы ищете небольшой футлярчик для ароматических палочек. Вы хотите, чтобы он был из яшмы?» Мне оставалось лишь подтвердить его догад-

Ну как, схватил ли «художник», что Норвегия не только по географическим, но и культурным признакам совершенно отличается от Швеции? (5 класс, Стокгольм).



ку. Именно эту вещь я и искал... Такое случилось со мной в Азии почти ежедневно. Я имею в виду... чтение мыслей". (Гебзер Ж. Азиатский букварь.)

«Шел я как-то раз по Лью Ли-Чанг, улице в старой части Пекина, всегда загроможденной народом. Мужчина лет пятидесяти или более, наверняка рабочий, ехал в этот момент домой на своем старом велосипеде. Ехал медленно, тяжело. Вдруг, у него сломалась передняя ось, и он со всего размаху ударился головой о землю. Мужчины и женщины, шедшие вдоль узкой улицы, не обернулись и не остановились, а всего лишь немного посторонились, чтобы обойти его. Никто не помог мужчине. Он поднимался с трудом, изо рта сочилась кровь. Подобное равнодушие было одним из характерных признаков старого Китая» (Рибу М. Три знамени Китая).

Соединенные Штаты

«Мужчины здесь кажутся весьма сильными и бодрыми, обычно они поджарые и достигают большого роста. Мужчины старше подросткового возраста имеют впалые щеки, тип лица приближается к индейскому» (из описания путешествия по Америке шведской писательницы Фредерики Бремер, 1853 -1854). «Нью-Йорк, — писал около 1840 г. один путешественник, — самый деловой на свете город, который только можно вообразить. На улицах все спешат и суетятся, даже повозки таскают не шагом, а рысью и иногда галопом. Все люди на улице прекрасно чувствуют себя в этом темпе и включаются в него, как будто бояться куда-то опоздать. Нервозность стала всеобщей». В то время все очевидцы отмечали, что американцы быстро заглатывали пищу и тут же выскакивали из-за стола. Челюсти находились у всех в бесконечном жевательном движении, а потрепле-

ние жевательного табака — предшественника резинки — стало всеобщим. Другой путешественник писал о типичном жителе Новой Англии: «Если только ноги его не заняты движением, то он должен иметь что-нибудь, чем можно занять руки: вырезать из дерева, делать надрезы на спинке стула или царапать край стола...» (Адамс Дж. Т. Американский эпос).

История

Методические проблемы

Сегодня уже поговаривают о том, что молодежь «игнорирует историю». Но сначала нужно пробудить действительный интерес к исторической проблематике. Справиться с делами настоящего и заложить фундамент будущего можно лишь тогда, когда поймешь прошлое. Мы придаем особое значение преподаванию начатков истории в школе, так как от успеха этого вводного курса зависит дальнейший успех обучения.

В наши дни все чаще звучит мнение, что образование должно определяться не национальными, а общечеловеческими критериями. Именно такой подход является основным при составлении учебного плана в вальдорфских школах.

В четвертом классе изучают прошлое родного края. Однако в пятом классе дети изучают не только историю собственного народа; исторический кругозор расширяется не концентрически — в поле зрения детей попадает практически весь мир.

Каким путем можно добиться от детей 10-11 лет интереса к истории? С какого момента исторического развития человечества учитель должен начать изложение материала?

Этапы развития человечества

Религиозные памятники Древнего Мира свидетельствуют, что человечество в своем культурном развитии проходило определенные этапы.

Просветленный индийский йог, погруженный в медитацию, называется в Бхагавад-Гите «Стоящим выше всех земных существ». В Древней Персии на передний план выдвигается совершенно иной идеал — прилежный крестьянин, владелец тучных стад и полей пышно растущих зерновых. В одном из вавилонских мифов о сотворении мира подчеркивается, что самая главная задача человека — строительство храмов богам. Греческий герой, вокруг которого, после смерти могучего Ахиллеса, постепенно концентрируется повествование гомеровского эпоса — это мудрый Одиссей, который, благодаря хитрости, дарованной ему богами, завоевывает Трои и претерпевает на обратном пути много приключений.

Эти образы — символы четырех шагов, проделанных нашей цивилизацией на пути своего становления: религиозные представления, вызываемые кочевым образом жизни, в определенной степени еще не связаны с землей и обращены к небесным богам; набожность оседлого крестьянина приближена к земле; первые культурно развитые народы в своем стремлении к цивилизации глубоко проникают в земную сферу; в Древней Греции у человека впервые пробуждается способность к мышлению, направленному на преобразование Земли.

Путь развития, который, в основном, шел с востока на запад и постепенно привел к расцвету культуры, начинался в северо-восточной Индии около 10 000 — 8 000 до Р. Х. и в течение последующих тысячелетий, по мере перехода к подлинному земледелию, он простирался через Иран в Месопотамию и Египет, где

были сооружены первые высотные постройки и появились первые письменные знаки (около 3 000 лет до Р. Х.). За два последующих тысячелетия до нашей эры этот поток охватил всю средиземноморскую область.

Когда учитель пятого класса, приводя интересные духовно-исторические и археологические факты, образно описывает этот путь, проделанный человечеством, он видит, как его рассказ увлекает ребят. Привлекательность рассказу придают легенды с мифологическими поэтическими образами. Теперь ученики по-разному оценивают уже знакомый им мир старых саг и мифов: он становится фоном, на котором развиваются исторические события.

Как следует преподавать: субъективно или объективно?

Когда дети узнают новый материал от учителя, а не из учебника, возникает проблема, характерная для преподавания любых предметов, но особенно заметная на уроках истории — каким образом может быть достигнута необходимая степень объективности? Поясним на конкретном примере, как способ работы, принятый в вальдорфских школах, позволяет учесть это важное требование.

На уроках истории в седьмом классе детям рассказывают о событиях, происходивших в XV и XVI вв., которые приводят их к выводу, что именно эта эпоха (Возрождение, Реформация, великие географические и астрономические открытия) — начало «нового времени».

Само собой разумеется, что педагогически невозможно сохранить «объективность» описания, ограничиваясь хладнокровным перечислением фактов и сознательно стремиться предупредить возможность проявления каких-либо эмоций со стороны учеников. Если мы хо-

тим, например, чтобы ребятам тринадцати лет было интересно узнать, какие 95 тезисов повесил Лютер на дверях собора в Виттенберге, как он выступил в Вормском рейхстаге, какие реформы он проводил в Саксонии, то никак не обойтись без ярких красок при описании картины внутреннего распада тогдашней католической церкви и мужественного поведения Лютера. Какой позиции должен при этом придерживаться учитель? Должен ли он во имя объективности говорить о религиозной узости взглядов Лютера, его неверии в государственную власть и, по сути, о его неправильном отношении к взбунтовавшимся крестьянам? Указать на эти стороны его личности было бы вполне исторически оправданным. Однако если сделать слишком большой упор на это, то, естественно, что школьники перестанут восхищаться фигурой Лютера.

В этом состоит настоящая дилемма. Сегодня широко распространено мнение, что никаких «героев» вообще не должно быть. Однако молодым людям как воздух необходимы «образцы», к которым они могли бы испытывать почтение; для них эти личности — жизненный ориентир. Если на уроках не говорить о людях, поведение которых способно вызвать восхищение, то не останется вообще никаких героев, кроме тех, которые услужливо подкидывают нам средства массовой информации и рекламы, а они, самое позднее, через несколько лет быстро тускнеют, и на смену им приходят новые «звезды».

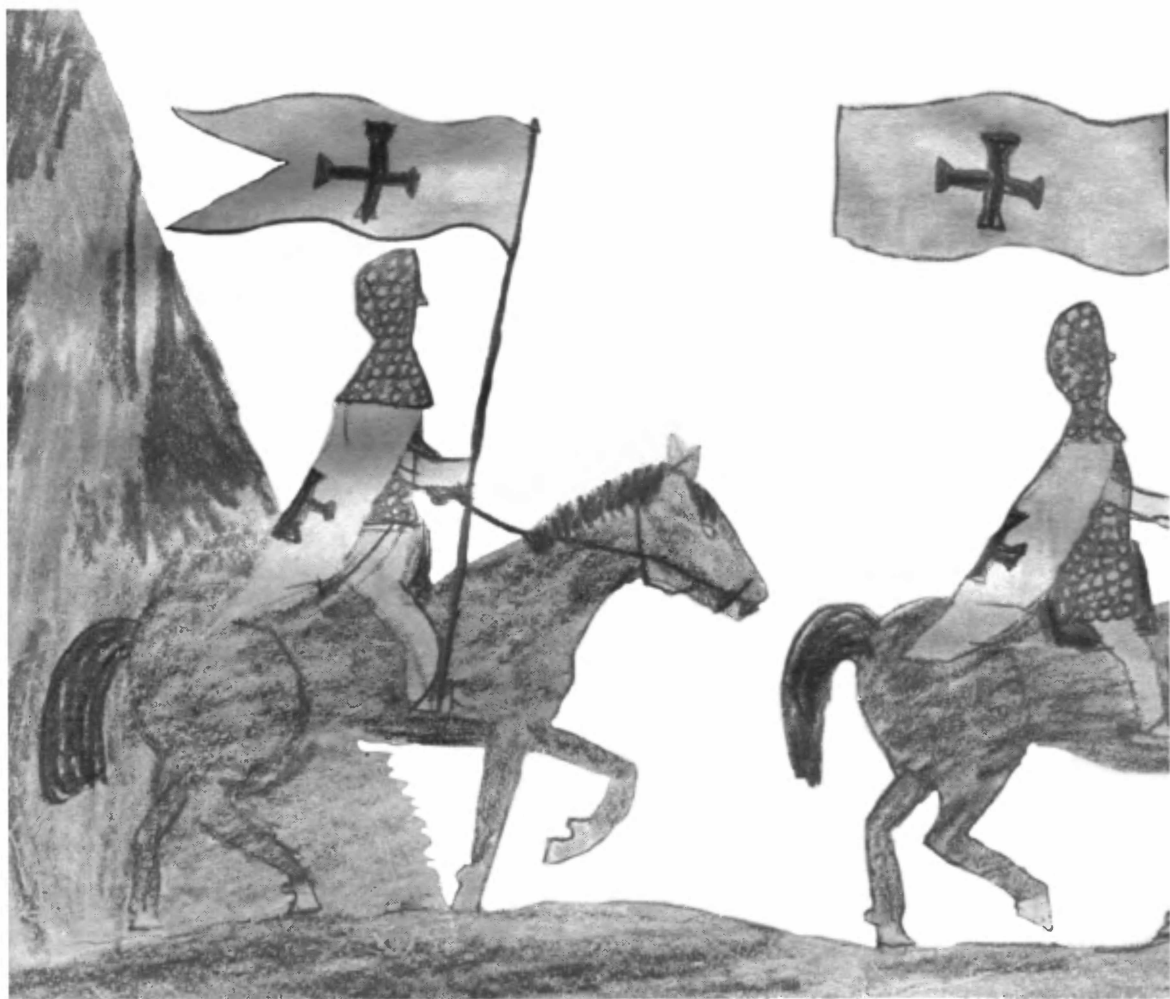
Один классный учитель, планируя занятия исторического цикла в седьмом классе, попытался решить эту задачу следующим образом. Вначале он представил Реформацию в высоком свете, рассказал о Лютере с явным оттенком восхищения, хотя и не без некоторых оговорок. Через несколько дней все симпатии класса были решительно на стороне протестантов,

и ребята гневными словами клеймили противников лютеран. Но затем учитель перешел к описанию католического мира. Он уделил особое внимание жестокой борьбе, которую вели Папа и другие правители католических стран против турок. Он подробно рассказал о страшных опустошениях, совершаемых турками в захваченных областях, и о том, как протестантские князья полностью отказали в поддержке католикам. Затем он остановился на фигуре благородного и мужественного рыцаря Хуана Австрийского, сводного брата Филиппа Второго, нарисовал его яркий портрет и рассказал о том, как тот привел католический флот к победе при Лепанто в 1571 г. Теперь настроение в классе полностью переменялось. Один из тех, кто больше всего переживал события, возмущенно спросил: «Но ведь тогда, значит, многие должны были перейти в католичество?»

Театральные постановки

Какие спектакли ставят в вальдорфской школе? Все виды театральных спектаклей — от пятиминутных сцен, семилетние участники которых говорят высокими, неокрепшими голосами, до драм Шиллера и Шекспира, поставленных с гениальной самоотдачей, присущей только юным. Стало уже традицией, что перед окончанием основной ступени восьмой класс ставит что-нибудь серьезное, а двенадцатый — показывает спектакль из мировой классики. Мы расскажем здесь и о том, какие пьесы разыгрывают во время календарных праздников.

Например, что ставит второй класс? Может быть, басню, легенду, маленькое стихотворение, превращенное в спектакль? Класс говорит хором, а один ребенок или несколько детей надевают особые неболь-



шие шапочки — фокус-покус — и спектакль начинается. Иногда в костюмы переодеваются все, и полученное от этого впечатление ни с чем не сравнимо.

Наиболее примечательное и существенное происходит чуть позже, в классе четвертом-пятом. Но как и раньше, особое внимание уделяется репертуару. Когда разыгрываешь пьесу с десяти-одинадцатилетними детьми, то нужны не миленькие стишки, а «настоящий» театр, в котором были бы и индивидуальные роли, и поставленные диалоги. Но таких произведений недостаточно, а те, которые есть, нередко невероятно банальны и не выдерживают никакой критики.

Совершенно очевидно, что дети десяти и одиннадцати лет, даже тринадцати и че-

Если мы решили на уроках исходить из общечеловеческого в противоположность национализму, то пропадает возможность в качестве отправной точки брать славное прошлое своего народа. Приходится поставить преподавание истории на новую основу. Уже для одиннадцатилетнего ученика перспектива мирового развития станет осмысленной, если он увидит ее как поступенчатое развитие культур, данное в осязаемых, ярких образах.

На развороте: Слоны Ганнибала на поле битвы (6 класс, Осло).





тырнадцати, лишь в отдельных, исключительных случаях способны справиться с исполнением индивидуальных ролей. Им приходится выслушивать массу наставлений, что они «должны говорить естественно», что «в жизни так не говорят». В результате дети довольно быстро теряют всякое желание участвовать в театральных постановках. Отсюда учитель нередко делает неправильный вывод, что театральная игра — это нечто такое, чем можно заниматься только с малышами или с особо заинтересованными или одаренными детьми старшего возраста. Когда дети одиннадцати лет — за исключением тех, кто наделен, как считается обычно, «театральным даром», перестают получать удовольствие от игры, исполнив свои роли в каком-нибудь спектакле типа «Робби и Фиффи и спрятанное сокровище», то это вовсе не означает, что театр не годится для их возраста. Это просто-напросто свидетельствует о том, что они отказываются от угощения, которое несъедобно.

Дети нуждаются в «молоке для души».

Грудной младенец не сумеет переварить взрослую пищу, точно так же, как школьник до пубертатного периода не может получить пищу для души из сырого зерна. Ему трудно усвоить прозаический диалог как элемент художественного стиля, тогда как ритмическая речь уже сама по себе является «молоком для души».

Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть, как это выглядит в действительности. Войдем в один из пятых классов: «Стыдитесь, о, дети Аргоса, о, вы, молодые!

Вам доверял я, надеясь, что мужество ваше спасет корабли!

Когда же уходите вы от опасной борьбы не на жизнь, а на смерть,

Значит, настал день, когда сила троянцев нас одолеет!»

Вот стоит светло осиянный Гектор, а там — быстроногий Ахилл. А те, которые

взобрались на башню из стульев, водруженных на стол — это, должно быть, сам Зевс-громовержец и лилейнорукая Гера. Да, это так! И мы с вами находимся в Илиаде.

Глаза горят, щеки пылают. Никто не смущается, никто не испытывает робости, так как движения и голоса не должны быть максимально «достоверными». Ритм подхватывает слова, так что только гром гремит в комнате. Выглядит это совершенно восхитительно, когда Агамемнон просто делает шаг вперед, взмахивая деревянным мечом, и враги, как кегли, катятся в стороны. Можно также посмотреть, как четвероклассники разыгрывают повесть о скандинавских богах. Уже бесчисленные великаны и хримтурсы пали на сценах вальдорфских школ от ударов Мьелльнира — молота, принадлежащего Тору. Хор, который произносит реплики, принадлежит то одному, то другому персонажу, может превращаться в любую декорацию, в любое архитектурное сооружение, которое нужно представить по ходу спектакля, это может быть стена, лес, дом, улица. Тот, кто в данный момент не занят в действии, снова уходит в хор. Может возникнуть искушение использовать натуралистические эффекты, однако вскоре обнаружится, что это противоречит требованиям, выдвигаемым таким театром.

Наоборот, совершенно естественными выглядят неожиданные комические вмешательства в игру. Так, шестой класс репетировал однажды спектакль о короле Артуре и волшебнике Мерлине (спектакль ставился на английском языке). Дети как раз дошли до того драматического момента, когда меч, положенный на наковальню, раскрывает свое предназначение. Вдруг учителю пришло в голову, что на сцене

Вверху: Сказка (Детройт).

Внизу: Драматизация саги о Сигурде из Эдды (4 класс, Роттердам).



были бы вполне уместны лошади. Ребята были глубоко оскорблены, когда он предложил им вывести на сцену детских лошадок, задрапированных материей. Им было ясно, что герои могли бы сами, раскачиваясь на ногах, изображать, как они скачут по сцене и совершают свои подвиги. Впоследствии оказалось, что такие стилизованные лошади, показанные намеком, и были единственно правильным решением.

Можно использовать реквизит, не менее поражающий воображение, чем пластика действующих лиц. Позолоченные, метровой длины рога у козлов Тора, раскрашенный кусок картона, изображающий борт корабля в битве при Саламине, дракон с семью улыбающимися синеглазыми детскими головами, каждая из которых в воротнике, торчащем из дырки, проделанной в матерчатом теле дракона. Подобные впечатления навсегда остаются в памяти. Битва при Саламине! Это был незабываемый спектакль! Дети, вытянувшись, как свечки, стояли не шелохнувшись и читали стихи, и вдруг превратились в подлинную, зримую Грецию, ту, которую видишь в древних скульптурах или встречаешь у Гомера. Весь хор, одетый в белое, стал воплощением силы судьбы, от которой зависело — либо скрыть происходящее (когда группа плотной стеной собиралась впереди у рамп), либо объявить его (ребята отходили назад, к боковым стенам). Этот необычный прием был квинтэссенцией спектакля!

Если бы такие постановки были единичными событиями в течение учебного года, как это бывает, когда празднуется окончание школы, то впечатления от них не были бы столь значительны. Но поскольку игры-драматизации — основная часть календарных праздников, то они принадлежат к повседневным школьным явлениям. Репетиции должны начинаться задолго до показа, а те, кто не занят в спектакле непосредственно, неизменно участвуют в

них как зрители. Таким образом игры-драматизации становятся важным воспитательным средством для всех детей. Когда дети смотрят на выступающих или сами работают на сцене, то под воздействием слов, ритма, разнообразных движений чувства их пробуждаются, а иначе, быть может, их в течение всей жизни нельзя было бы добудиться. Постигание чувства стиля, чувства такта, смысла формы — это открытия не только оставляют краткосрочное эстетическое впечатление, но имеют значение для всей дальнейшей судьбы и жизни ребенка.

Геометрия

Один десятилетний мальчик разглядывал вместе с родителями книгу, в которой были помещены изображения художественно-геометрических конструкций. Внезапно он сказал: «Посмотрите, вот эта штука, которая здесь нарисована, на той картинке превращается в другую форму!» В самом деле, одна конструкция была вариацией другой. Мальчик обнаружил метаморфозы, которые ускользнули от внимания родителей. Его цепкий взгляд воспринял это в результате многочисленных упражнений в изображении форм, которые он, будучи учеником вальдорфской школы, выполнял начиная с первого класса.

В школах Рудольфа Штейнера иногда уже в четвертом или пятом классе дети при помощи циркуля и линейки рисуют подчас красивейшие геометрические формы. Однако собственно построения с использованием этих инструментов впервые вводятся в обучение только в шестом классе.

Для большинства из нас термин «геометрия» ассоциируется с длинными и трудными цепочками доказательств. Однако здесь мы имеем в виду нечто совсем иное — геометрию вполне можно «прочувствовать» еще задолго до того, как в ней понадобится что-то «доказать».

Что происходит, когда хочешь построить правильный восемнадцатиугольник и связываешь каждую вершину со всеми остальными? Что получится, если на окружности шесть раз отложить радиус и вокруг шести точек пересечения нарисовать окружности равного радиуса? Или если построить по этому же принципу двенадцать или более окружностей? Какие фигуры получатся, если врисовать в один большой круг систему «вращающихся» неконцентрических полуокружностей? Такие занятия геометрией делают ее настоящей дорогой открытий, ведущей в мир форм, богатства которого почти неисчерпаемы.

Но как теперь найти путь от «поэзии» построений к «прозе» доказательств? Легко догадаться уже по одному старинному названию теоремы Пифагора — «ослиный мостик», что она может стать «перевалом» на этом пути, и такой подход оправдывает себя на практике. Когда дети рисуют прямоугольный треугольник, строят на его сторонах квадраты и разрезают их на маленькие в соответствии с одним из тех двух принципов, которые изображены на одной из картинок, то они видят, как полученные фигуры полностью покрывают всю поверхность большого квадрата. Дети увлечены изображением самых разных треугольников, лежащих в основе всего построения; выясняется, что найденный принцип всегда подтверждается. Поверхности обоих маленьких квадратиков всегда перекрывают большой.

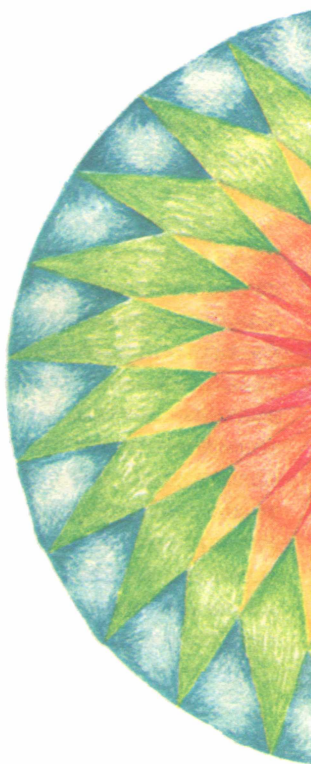
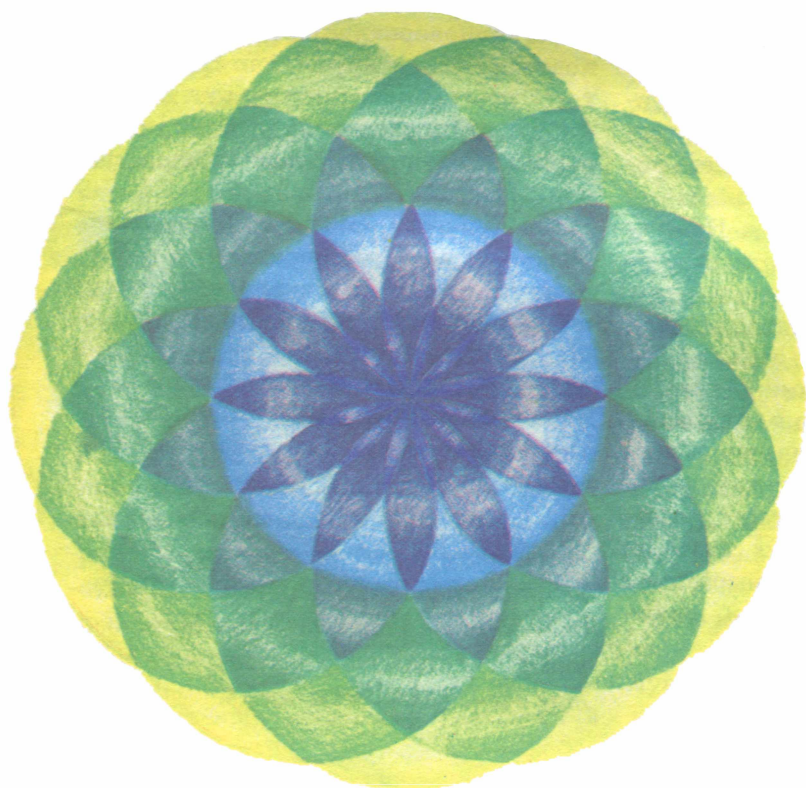
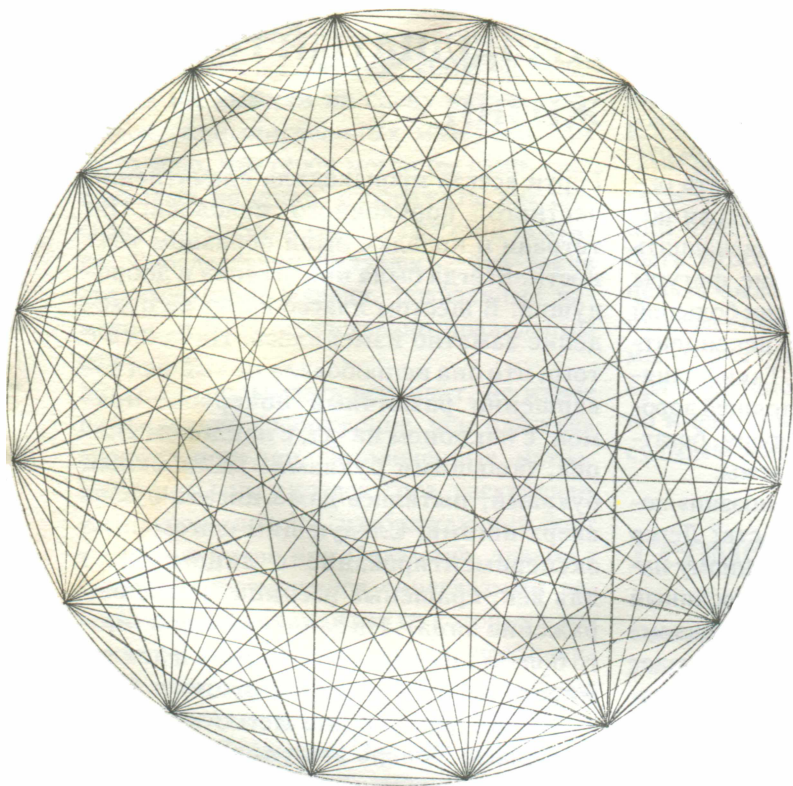
Такие задания еще не выходят за пределы конкретной наглядности, но служат предварительными упражнениями для последующих занятий. К настоящим же доказательствам приступают тогда, когда дети находятся на той стадии развития, на которой у них пробуждается интерес к выявлению причинно-следственных связей, то есть в двенадцать лет. В этом возрасте им начинают нравиться абстракции, например, операции над буквами.

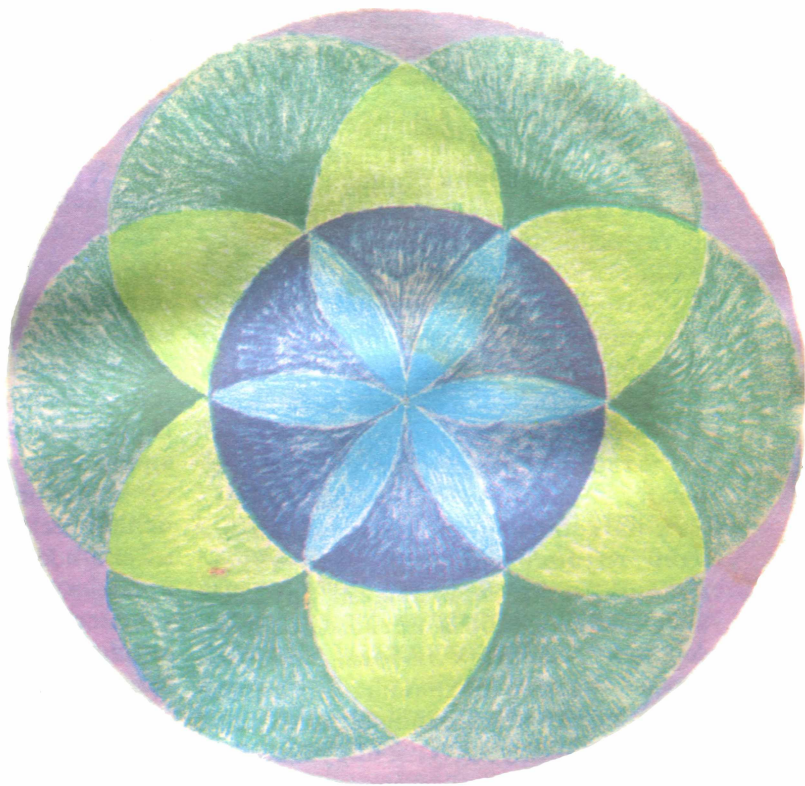
Двенадцатый год жизни

Герти всегда производила впечатление честного, порядочного человека. Ее тетради и поделки были образцом точности. Всегда была приветлива и добродушна. В шестом классе вдруг ее поведение заметно изменилось. Началось с того, что она испробовала целый ряд совершенно различных почерков: прямой, с наклоном назад, с наклоном вперед, большими буквами, маленькими буквами; пыталась даже писать буквы вверх ногами. Следующим шагом было экспериментирование с лицом (тени для век, крашенные ресницы, новое выражение лица). На занятиях стала много болтать и отказывалась петь и декламировать. На уроках эвритмии и физкультуры раньше она легко и плавно двигалась. Теперь эти упражнения начали ее утомлять и ее любимым занятием стало полежать на полу. Она вдруг стала неповоротливой и тяжелой на подъем. Настроение сильно зависело от того, что происходило вокруг. Какой-нибудь шутки было достаточно, чтобы вернуть Герти легкое и веселое настроение.

После кризиса в девятилетнем возрасте большинство детей переходит в гармоничную эпоху, десятилетние всегда очень активны и почти всегда в хорошем настроении: «Если десятилетний здоров и хорошо себя чувствует, то он являет собой такую многогранную картину равновесия, что его можно счи-

На развороте: Традиционное доказательство в геометрии для двенадцатилетних достаточно скучно, но находить самостоятельно в конструировании фигур существенные законы - занятие очень увлекательное.





тать совершенным образцом созидательной силы природы» (Гезела А. Юношеский возраст от 10 до 16).

В одиннадцать лет, а чаще всего в двенадцать, картина меняется. Костяк тяжелеет, движения становятся угловатыми и грубыми, теряется грациозность, особенно у мальчиков. Растет дух противоречия. Глубокие внутренние изменения, вызванные физическим половым созревaniem, имеют как свои теневые, так и светлые стороны. Если учитель сумеет дать пищу уже имеющимся силам разума и чувству ответственности, то увидит всю красоту и силу этого периода жизни. Дети на собственном опыте и достаточно глубоко познают, что такое одиночество и настоящая дружба, уверенность в себе и истинный интерес к делу, смерть и любовь. Пробуждается самостоятельная жизнь чувств, изменяется отношение к своему собственному телу, к окружающему миру, к идеям и идеологиям. Это проявляется в интересе к окружающему миру, в способности любить, в потребности понимать причинные связи и давать свои оценки.

В эти годы начинают преподавать новые предметы, которые требуют самостоятельного мышления и собственной активности. Домашние задания становятся обязательными и увеличиваются по объему: учащиеся начинают осознавать их необходимость и даже ценить их.

Законы, которые можно увидеть и услышать

Вальтер Хайтлер, известный физик, так описывает влияние естественнонаучного мышления на человека:

«Если мы занимаемся атомной физикой или космологией, или, скажем, самой современной областью физики — физикой элементарных частиц, то это уже не имеет ни малейшего отношения к человеческой жизни. Здесь острота мысли достигает неслыханно высокого предела... Когда мыслительная деятельность такого высокого уровня занимает так много места в жизни человека, то понятно, что не всегда, но очень часто это происходит за счет жизни чувств. Вероятно, можно говорить о своего рода "обездушивании" человека, и этот процесс легко поддается наблюдению, если внимательнее присмотреться к человеку.

Естественно, сегодня надо смириться, если этот процесс происходит в ограниченном кругу ученых, хотя многие из них, как правило, оказывают значительное влияние на жизнь общества. Но мне кажется, что было бы совсем плохо, хотя такая тенденция существует, переносить это направление абстрактного мышления на широкие круги населения, то есть с самого начала воспитывать молодых людей в этом направлении и заботиться о том, чтобы как можно больше людей научились абстрактно мыслить.

В Америке предложили начинать изучение физики сразу с элементарных частиц материи, то есть электронов, протонов и т.д. Потом постепенно в школе строят атом (мысленно, конечно), из атома — молекулы, а уж из молекул,

наконец, кусок мела или камень, который падает на землю. Это полностью противоречит моим представлениям. Исходной точкой, как мне кажется, должно быть само пережитое явление, затем наблюдение нужно дополнить экспериментом, и только после этого можно переходить к абстракции. Понятие атомов и молекул в химии следовало бы вводить в самом конце”.

Первый урок физики

Двенадцатилетняя флегматичная девочка, которую обычно мало волнуют домашние задания, приходит домой, расставляет на столе несколько фужеров, наполняет их водой, постукивает по ним вилкой, потом в некоторые фужеры доликает, а из других отливает воду, чтобы получить маленькую звуковую шкалу. «Что у тебя сегодня было?» «Физика первый раз». Она светится от счастья.

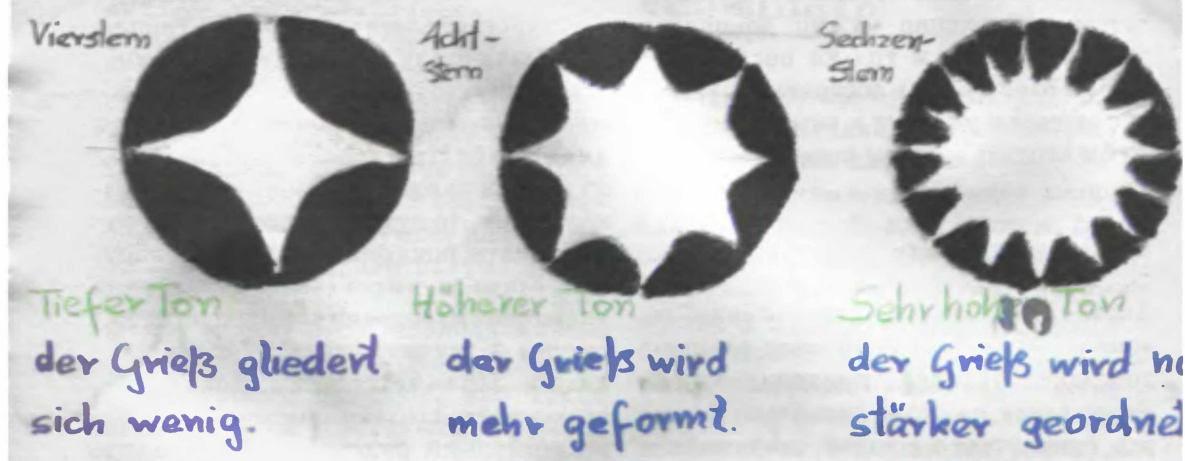
Пожалуй, мало таких предметов, которые так много пробуждают в человеке, как физика! Дети часто с нетерпением ждут этого урока. Занятия физикой начинаются в шестом классе с наблюдения явлений из самых разных областей жизни.

Хорошо, когда начинают с акустики, исходя из того опыта, который дети приобрели во время игры на различных музыкальных инструментах. От известных им инструментов переходят затем к неизвестным, расширяя таким образом поле наблюдения. От художественного восприятия музыки постепенно переходят к физической трактовке акустики. Для проведения эксперимента вешают, например, на шнур самые разные предметы, ударяют по ним, прислушиваются, сравнивают качества звуков, издаваемых пластинками разных металлов или дерева, приду-

мывают условия для следующего опыта. Детям нужно дать возможность самим сделать всевозможные открытия. И, наконец, натягивают струну над резонатором так, чтобы можно было вибрирующую часть сделать короче или длиннее. Скрипачи сразу же увидят, что, уменьшая длину струны, можно получить промежуточные звуки. Другим понадобится для этого больше времени. Но, поскольку здесь речь идет о принципиальном заключении, то нужно терпение и умение подождать, пока они сами это не обнаружат. Когда звучит октава? Когда струна укорочена наполовину. Колеблется $2/3$ струны — звучит квинта, $3/4$ струны — кварта, $3/5$ — секста и т.д. Пока можно ограничиться только измерением, о числе колебаний будем говорить позже. Ведь дети воспринимают это опосредованно. На круглую пластинку из легкого металла, закрепленную в центре, насыпают песок и проводят по ее краю смычком, песчинки начинают «танцевать» и образуют прекрасные хладниевы звуковые фигуры. И здесь придается большое значение тому, чтобы дети сами увидели, что звуки могут придавать форму. Как можно точнее рисуют, какие фигуры образуют разные звуки. Таким образом, уже на этой ступени наглядно показывается связь между числом и формой колебаний.

Потом трактуются оптические явления. Как пример легко наблюдаемого и выразительного явления учащимся можно показать цветовые феномены по шкале Гете. Цвет блестящего или темного предмета сильно меняется, если его рассматривать через «мутную среду» (цветное стеклышко, окрашенные жидкости, облака дыма и т.д.). Обобщить эти явления можно с помощью следующего эксперимента. В стеклянную ванночку с водой добавляют несколько капель мыльной щелочи и таким образом получают мутный рас-

Der Sand ordnete sich zu wunderbaren Figuren.
Wir haben beobachtet:



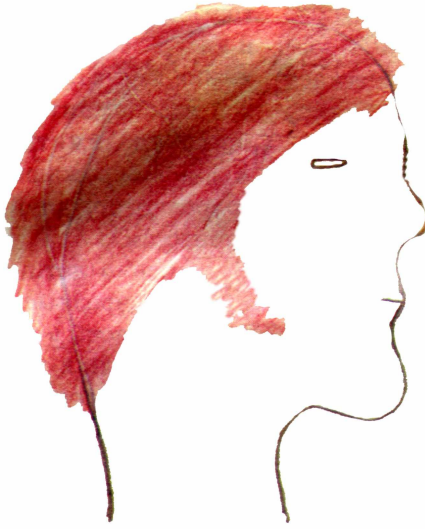
Несколько хладниевых фигур, построенных различными тонами (Урок физики в 6 классе, Штутгарт).

твор. Если смотреть на горящую лампу через этот раствор, то свет лампы приобретает вдруг тепло-красную окраску. Если поставим лампу сбоку от ванночки, а сзади будет темный фон, то увидим холодную окраску. При соответствующем освещении и замутнении в первом случае можно увидеть рубиново-красный цвет, а во втором — ярко-синий. Теперь можно напомнить учащимся, что мы часто наблюдаем то же самое в хорошие вечера: заходящее солнце — ярко-красное, а воздух на противоположном горизонте — темно-синего цвета. Светлые краски кажутся желтыми или красными, если мы смотрим на них через мутную среду. И наоборот, темное кажется голубым, если смотреть через прозрачную среду. Де-

ти не вывели логически, а сами увидели и прочувствовали эту закономерность учения Гете о цвете. Таким образом вырабатывается «созерцательная способность суждения» (понятие Гете).

В эту же эпоху, по крайней мере в этом же учебном году, учащиеся получают представление и о других областях классической физики: им демонстрируют простые явления из учения о тепле, электричестве и магнетизме. Механику начинают обсуждать только в седьмом классе, а в восьмом вводят основные понятия гидравлики, аэромеханики и метеорологии и более глубоко изучают все другие области.

Справа: Когда человек, проводящий опыт, начинает дуть, возникает звук, высота которого зависит от количества жидкости, находящейся в пробирке. Рисунок показывает, насколько поглощен ученик ситуацией эксперимента (Нью-Йорк).



← This test tube would make a low tone.



← The tube with the less water will make a lower tone when blown on.



Путь к химии

Химию начинают изучать с известного всем факта, что процесс сгорания различных природных веществ протекает по-разному. Почему одно пламя такое сильное и светлое, а другое еле горит? Откуда эти клубы дыма? Почему пламя коптит? Не спеша, на целой серии опытов можно сравнить все эти явления горения. Сначала любуемся, как, потрескивая, горит просмоленное полено; потом наблюдаем, как пылают жаром опилки, но только внутри, внешне мы не видим пламени (при этом внутри такая высокая температура, что можно обжигать керамику). Дети-сангвиники приходят в полный восторг, когда видят, как быстро и ярко загораются метелки старого камыша. Другие дети смотрят на медленные голубоватые языки пламени, которые образуют при сгорании спирта, смешанного с водой. Конечно, здесь нет великих научных результатов и не это приводит детей в восторг. Этот процесс важен тем, что помогает каждому ребенку увидеть и понять, как логически, с помощью мышления можно упорядочить и классифицировать все многообразие пережитого и прочувствованного. Эти явления можно классифицировать по их полярности, наверное, так:

Сильное горение с треском. Яркое горение. Медленное тихое с извивающимися сгорание язычками пламени. Горячее раскаленное обугливание (пламя «пышет»)

Только после тщательного наблюдения эксперимента можно переходить к дальнейшей мыслительной обработке увиденного. Дети задают вопросы, обсуждают их, предлагают дальнейшие эксперименты. В совместной деятельности приходят к тому, чтобы исследовать роль воздуха в процессе сгорания, приходят к открытию кислорода. И в практической жизни дети довольно часто сталкиваются

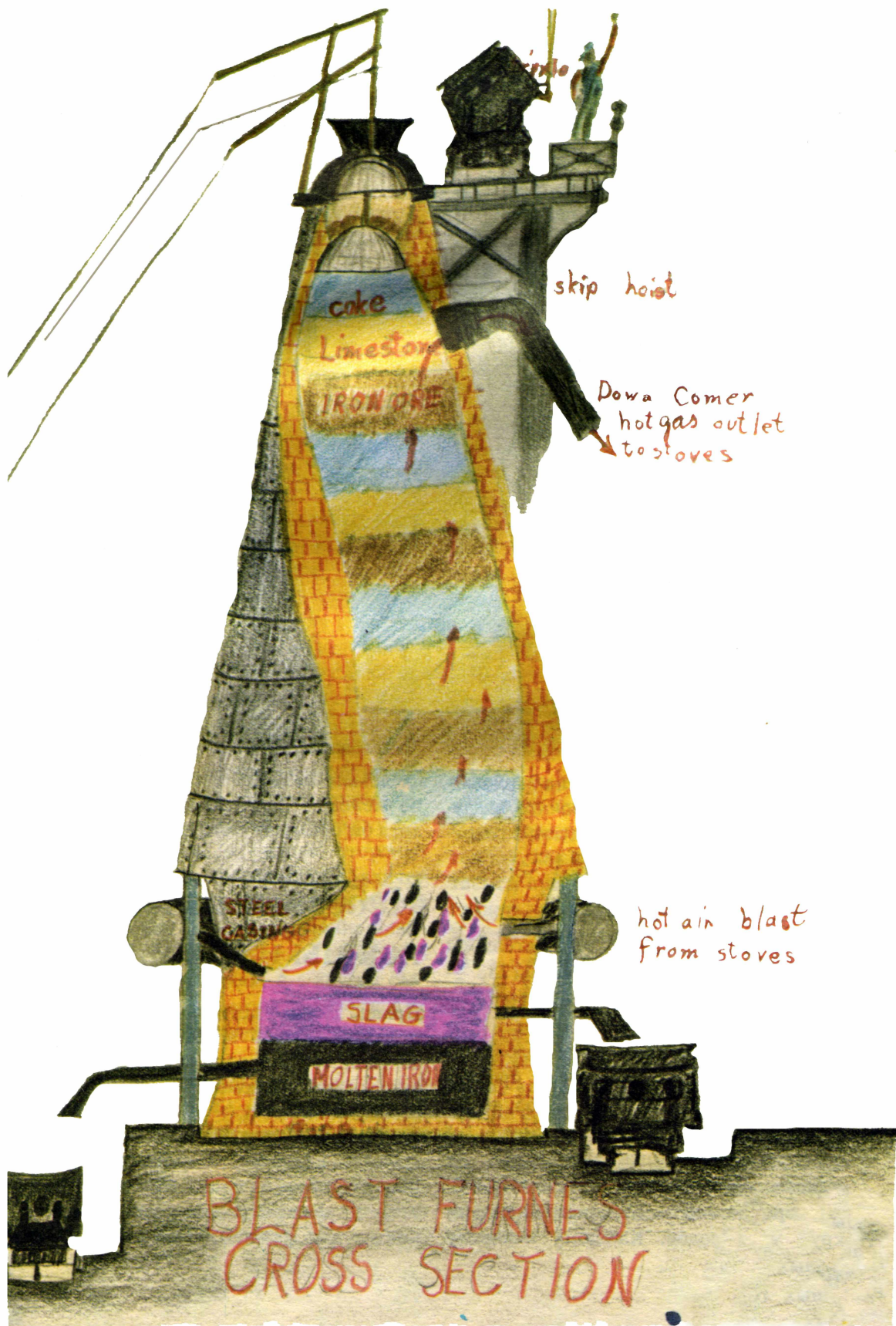
с этим явлением. Почти каждый из них когда-нибудь разводил огонь. Некоторые хорошо знают, как погасить огонь и как развести его в сыром лесу. Уроки химии могут быть событием в жизни детей и запомниться надолго. Эти уроки могут проложить мостики в большую жизнь в окружающем мире и, в первую очередь, пожалуй, к промышленным процессам.

Постепенно дети начинают изучать и другие природные процессы (круговорот извести и воды в природе), а также такие ремесленные и промышленные процессы, как изготовление стекла и доменное производство и, наконец, приходят к значению металла для человека.

Когда в восьмом классе на уроке истории обсуждается развитие современной промышленности, то очень уместно в это время на уроках химии заняться металлом, который наряду с золотом, играл очень весомую роль в жизни всего человечества, а именно — железом.

Машиностроение и современная промышленность могли развиваться только в той мере, в какой это позволяли производство железа и технология получения

Доменная печь (Нью-Йорк).





Марс, бог железа, взирает на Манхэттен. Рисунок возник спонтанно, как реакция на рассказ о роли железа в современной жизни (Нью-Йорк).

следовало бы знать, как в доменной печи из железной руды получается железо, хотя бы принцип этого процесса.

Небесные явления, как мы их видим

черных металлов. Без отражательной печи, которую Корт изобрел в 1783 — 1784 году, вряд ли можно было бы говорить о раннем промышленном развитии в Англии, без современных методов получения стали (бессемеровский процесс 1858, мартеновский процесс 1865, томасовский процесс 1878) мы не смогли бы построить ни океанских лайнеров, ни железнодорожной сети, ни автомобилей, ни современного сельского хозяйства, ни крупных городов. Каждому человеку

Правда ли, что дети чувствуют себя во Вселенной «как дома» в наше время из-за того, что они рано знакомятся с результатами современных космических исследований?

На первый взгляд это неоспоримо. Они «знают», как правило, о Луне, Марсе и Венере и обо всей нашей Солнечной системе несравненно больше, чем их ровесники знали, скажем, всего лишь 25 лет

назад. О том, что расстояние до неподвижных звезд исчисляется «световыми годами» и что границы Вселенной неизвестны, они уже тоже наверняка слышали. Но в какой степени, собственно, можно чувствовать себя дома во Вселенной, какой ее знает современная астрономия?

Существует современное эпическое произведение в стихах, в котором проблематика космических полетов расписывается с редкой фантазией — «Аниара» шведского поэта Харри Мартинсона. «Аниара» — это гигантский космический корабль, который должен доставить несколько тысяч людей с зараженной после атомной войны Земли на уже обжитый Марс. Но из-за дефекта в конструкции он сходит с курса и несется во Вселенную навстречу созвездию Лиры. Корабль пролетает мимо шлаковидных обломков планет и потухших солнц. Для людей на борту космос — это бесконечное кладбище, по которому их трупы будут двигаться к далекой цели еще в течение 15 миллионов лет.

Из такого «рассказа» становится понятным, как на нас и прежде всего на наших детей воздействуют эти постоянные сообщения о космических полетах. Эффект двойственен. С одной стороны, обаяние фактов непреодолимо влечет нас в этот мертвый мизантропический мир, в котором мы сами могли бы физически существовать только в самых неестественных условиях. А с другой стороны, мы как бы понемногу удаляемся от Земли и земных проблем, влекомые фантазией.

Если мы хотим уберечь людей будущего от того, чтобы они большую часть своего времени проводили у телевизора, смотря репортажи о полетах на Марс и Венеру, мы просто обязаны попытаться пробудить в наших детях как можно большую любовь к Земле и к земным проблемам.

Конечно, космические исследования, особенно в последнее время, были очень полезны для получения данных о Луне, Марсе, Венере и Юпитере, но и о Земле тоже. Еще никогда у нас не было так много информации, которая позволила бы нам с благодарностью осознать, что наша Земля с ее атмосферой, с ее температурными условиями, с ее круговоротом воды является единственной в своем роде. Школа должна позаботиться о том, чтобы это осознание не осталось чисто теоретическим. В вальдорфской школе астрономия как бы включается в уроки географии. Само собой получается, что все время приходится сравнивать условия жизни на Земле с условиями жизни на других планетах Солнечной системы. Но еще более важным, пожалуй, является прежде всего то, как рассматривать небесные явления.

С двенадцатилетними детьми учитель довольно легко может прийти к следующему необычному соглашению; например, с сегодняшнего дня не доверять или как можно меньше доверять научным авторитетам. Будем (говорит он) исходить только из того, что нам говорят наши чувства и человеческий разум.

Мы прослеживаем траектории небесных тел так, как мы их видим с Земли. Попытаемся представить, как они будут выглядеть, если смотреть на них с экватора. Как выглядит звездная орбита на полюсах и в тропиках? Мы наблюдаем фазы Луны, изменения солнечной орбиты в разные времена года.

Такую «феноменологическую» позицию можно последовательно выдержать, однако, только в старших классах, где можно предложить ученикам нарисовать (по крайней мере, фрагментарно) орбиты планет так, как их видел и толковал Птоломей, чтобы потом исторически проследить развитие современной астрономии.

Вы можете присутствовать на уроке, где Копернику пришло в голову из чисто геометрических соображений наносить орбиты планет гелиоцентрически, где Галилей впервые с помощью телескопа открыл Луны Юпитера, что является очевидным доказательством существования небесных тел, которые описывают негелиоцентрические орбиты, или где Кеплер рисовал эллиптические орбиты планет с чувством, как будто он заглядывает в тайны творения Бога — Вселенского Геометра. Вероятно, это желание, самому все наблюдать и самому выводить законы движения небесных тел и времен года, и является первым необходимым шагом для того, чтобы чувствовать себя действительно «дома» как на Земле, так и в нашей Солнечной системе.

Движение звезд, наблюдаемое с экватора. (вверху - в направлении на север или юг; внизу - на восток или запад) (Копенгаген).

Stjernebevegelser ved ækvator.

Y syd: fra venstre mod højre.

Y nord: fra højre mod venstre.



Stjernebevegelser ved ækvator.

i øst: ret op.

i vest: ret ned.

Последние четыре года обучения в школе

Половое созревание в наше время

Ильзе четырнадцать лет, а выглядит она на восемнадцать. Отличается веселым нравом, непосредственностью и решительностью, которая видна в складках рта. И особенно бросается в глаза ее неукротимое стремление к самостоятельности. В тринадцать лет она работала стюардессой на большом пассажирском пароходе и очень хорошо справлялась с этой работой. В школе же она ленится и ничем не интересуется, несмотря на хорошие способности. Родители ведут себя индифферентно по отношению к ней, не предъявляют к ней никаких требований. У Ильзы нет тесного контакта с матерью. С отцом же — обоюдное понимание и товарищеское обращение. У нее есть огромная потребность рассказывать ему обо всем на свете. Красавицей Ильзу не назовешь, но она всегда производит впечатление на мужчин. В общении она непринужденна и очень «свободна». В пятнадцать лет она вдруг захотела иметь свою собственную квартиру. Сначала родители были против, а потом решили удовлетворить ее желание. Вместе с Ильзой в квартире поселяется некий двадцатилетний юноша, довольно примитивный, совершенно не разделяющий ее интеллектуальных интересов. Постепенно Ильза расторгает это «обручение». Юноша уходит, потом неоднократно возвращается. Ей становится его жалко, и она начинает заботиться о нем, а потом снова порывает с ним. Отцу она

об этом рассказывает по телефону и говорит, что все уладит сама. Иногда, когда она по вечерам одна дома, то звонит довольно поздно отцу, потому что боится темноты. С некоторыми трудностями ей все-таки удастся окончательно освободиться от этого юноши. А ведь ей еще нет семнадцати.

Следующий шаг в ее развитии — увлеченность католическим учением. Она читает, делает записи, посещает курсы. Любит дискутировать, но в ее мыслях полностью отсутствует самостоятельность. Она повторяет только то, что учила. При этом у нее очень сильна потребность верить. С восторгом слушает того, чьи взгляды ей симпатичны. И совершенно уходит в себя, затихает и тупо слушает того, чьи взгляды не совпадают с ее собственными. В том возрасте, в котором обычно интеллектуально одаренные молодые люди стремятся к внутренней независимости, Ильза послушно подчиняется непререкаемому авторитету.

В пятнадцать лет Ильза стала ученицей вальдорфской школы. Ее родители и она сама считают, что именно здесь у нее снова появился интерес к учебе. Несмотря на личные проблемы, которые ее временами очень угнетали, она, в основном, усердно работала.

Жизненная ситуация Ильзы хоть и является частным случаем, но все-таки в определенном смысле она очень репрезентативна. Особенно следует отметить сильный контраст между ранней зрелостью (самостоятельность, «обручение», потребность иметь собственные жизненные воззрения) и детской наивностью

(потребность контакта с отцом, боязнь темноты и вера в авторитеты).

Быстрое физическое созревание

Половое созревание сопровождается рядом коренных физических изменений. Ускоряется рост тела, укрепляется скелет и мускулатура. Иногда происходит отложение жира, но, как правило, потом наступает похудение. Существует вполне обоснованное предположение, что причина все этих изменений — повышенное выделение половых гормонов, которое обычно начинается за несколько лет до полового созревания.

Сейчас эти изменения начинаются все раньше и раньше. Речь идет о целой группе явлений, которые были однозначно описаны во всех индустриализированных странах мира. По-видимому, они проявились еще в прошлом веке. Но четко выделились в 20-е годы нашего столетия и были научно исследованы в 1935 году, когда городской врач Лейпцига Э. Кох впервые статистически доказал, что эти феномены существуют.

Люди стали крупнее. Вес при рождении в среднем увеличился. Зубы меняются, как правило, значительно раньше, то же самое можно сказать и о половой зрелости. Многие психологи говорят также об ускоренном интеллектуальном развитии.

От чего же эта акселерация зависит? Здесь существуют разные мнения. Особенно живо эта проблема обсуждалась учеными в Германии. Большая группа исследователей, среди них В. Ленц, утверждает, что единственно главной причиной более раннего созревания является повышенное потребление жира и белков. Другая точка зрения, которую очень активно защищает врач-педиатр Руддер, заключается в том, что все эти изменения вызваны не только увеличе-

нием потребления пищи, но влиянием на ребенка всего процесса урбанизации и особенно увеличением количества и интенсивности чувственных впечатлений. Ученые, представляющие эту точку зрения, особенно настоятельно подчеркивают тот факт, что, по данным исследований, в больших городах Германии увеличение длины тела детей продолжалось в голодные годы 1945—1947, чего нельзя сказать об увеличении веса тела.

Хотя причины акселерации еще окончательно не выяснены, последствия происходящего очевидны, однако, всем: дети сейчас становятся быстрее «взрослыми».

Действительно ли это так просто? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть проблему и с другой стороны.

Телесная и душевная зрелость

Поскольку все важные физические изменения, связанные с половым созреванием, начинаются раньше, чем психические, то совершенно естественно, казалось бы, считать последние вторичными. Многие психологи и принимают это как очевидное. Но Р. Штейнер считает иначе. Он указывает на то, что природная грация в детском возрасте сменяется обычно в двенадцать лет или раньше у мальчиков своеобразной угловатостью и неуклюжестью, а у девочек ощущением тяжести и усталости; он подчеркивает, что те же самые внутренние силы, которые проявлялись как своего рода «музыкальность членов», обнаруживаются, претерпев метаморфозу, как новые способности в области чувства и представления. В работе «Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки» он пишет, что биологические изменения наступают тогда, когда эти «внутренние силы» освобождаются от тела и посте-

пенно пробуждаются в виде душевных способностей неизвестного до сих пор рода.

Для Штейнера важна именно эта сторона полового созревания. Физической способности размножаться соответствует на душевном уровне способность внутреннего отражения, т.е. способность переживать и понимать то, что живет в душах других людей. Чисто физическое влечение к человеку другого пола служит всего лишь ограниченным выражением всеобъемлющей силы любви, проявлением которой при здоровом развитии является углубленный интерес ко всему миру. Там, где нет этого интереса из-за того, что на передний план выдвигаются физические влечения, душевное развитие остается в зачаточном состоянии.

Штейнер считал, что выражение «половая зрелость» не полностью передает значение понятия, и заменил его выражением «земная зрелость».

Внутренние силы у ребят этого возраста, с которыми приходится иметь дело учителю, могут при здоровом развитии личности проявляться с совершенно удивительной интенсивностью. В серьезном разговоре с шестнадцатилетним — и семнадцатилетним иногда имеешь дело с проявлением такой зрелости, какой еще несколько лет назад и в помине не было. Тогда эти подростки были еще детьми по своему образу мыслей. Сегодня вряд ли существуют какие-то жизненно значимые проблемы в области науки, искусства или человеческой жизни, которые не могли бы заинтересовать молодого человека.

Это прежде всего относится к высокоодаренным подросткам. Просто диву даешься, как хорошо они чувствуют симптомы и потребности данного времени, а острота их мысли и способность формулировать часто свидетельствует об очень высоком сознании и внутренней зрелости.

Но что касается их отношений с другими людьми, то тут наблюдается ярко выраженная путаница, особенно в области эротики. Сознание богатой внутренней жизни и широко распространенное мнение, что половая зрелость и взрослость — это одно и то же, очень часто приводят к тому, что они переоценивают степень своей зрелости и попадают в жизненные ситуации, которые очень осложняют их жизнь. Случай Ильзы — характерный пример этого.

Но есть и другие группы подростков, у которых особенно сильно выражено несоответствие между физической и душевной зрелостью. Демонстрация подростками своих странных манер поведения, всевозможных выкрутасов с одеждой, прическами, музыкой иногда вызывает, с точки зрения взрослых, определенное раздражение или просто кажется смешным. Это происходит от вполне понятного желания противопоставить себя ханжеству и отсутствию фантазии у старших поколений. Далеко не последнюю роль играют также всевозможные, неожиданно появляющиеся направления моды. Пресса, радио и телевидение распространяют эти импульсы с чудовищной эффективностью. Многие подростки занимаются в свое свободное время сейчас только тем, что «нужно делать», потому что это делают «все». Таким образом всплывает инстинкт подражания, свойственный, в общем-то, раннему детскому возрасту.

Но подростки бездумно подражают не только безобидной моде, но и действительно серьезным асоциальным поступкам, о которых они узнают из непосредственного окружения или из средств массовой информации, как то: поездки с сумасшедшей скоростью в украденных или взятых напрокат автомобилях, сексуальное насилие, злоупотребление наркотиками и алкоголем и другие преступления «тинейджеров».

Проблемы половой зрелости и воспитание малолетних детей

В каждом объяснении причин криминальных и других тяжелых социальных отклонений, как правило, должна идти речь об элементарных человеческих способностях, которым не уделялось никакого внимания, и они не развились, в основном, из-за отсутствия душевного контакта с ближайшим окружением в самом раннем детстве (ср. исследования Рене Шпитца). И многие другие проблемы, связанные с подростками, можно рассматривать как «болезни душевного дефицита», начавшиеся еще в раннем детстве.

В педагогическом курсе в Голландии в 1924 году Рудольф Штейнер коснулся именно этой проблематики. Он остановился на том, как у некоторых детей дольше обычного сохраняются установки, свойственные более раннему возрасту, и из которых человек вполне естественно должен вырастать, скажем, готовность подражать в дошкольном возрасте и потребность в авторитете в школьные годы до начала полового созревания. Происходит несоответствие: тело продолжает развиваться дальше, а душевное развитие, хотя бы частично, задерживается на прежней ступени, в которой намного больше детского, чем этого требует биологический возраст. В другом докладе в этом же году Штейнер привел пример, как происходит такая задержка. Когда в человеке с началом полового созревания пробуждается способность абстрактного мышления, то эти мыслительные способности должны получать постоянную подпитку из богатой жизни чувств и воли. Если же молодой человек душевно беден из-за того, что глубоколежащие душевные слои у него недостаточно развиты, то его вновь приобретенная интеллектуальная способность в какой-то степени работает вхо-

лостую. Тогда он ориентируется в своей жизни не с помощью мышления, а с помощью подражания и веры в авторитеты. «Это лишает его опоры и приводит к тому, что именно в этом возрасте, когда он, собственно, уже должен был бы в какой-то степени стабилизироваться, он начинает делать всякие глупости, подделываться под кого-нибудь, грубить, хамить, делать, что ему нравится; в большинстве случаев — то, что не нравится другим людям, желающим жить правильно. И все это оттого, что будучи ребенком он не реализовал себя достаточно полно в подражании. Поэтому мы видим, как многие подростки уже после полового созревания все еще ищут образец для подражания, заглушая этим самым внутреннюю свободу» (Доклад. 17. 04. 24).

В наши дни многие молодые люди страдают истинной душевной бедностью и без сомнения находятся в ситуации, которая очень сильно напоминает ситуацию, описанную здесь Рудольфом Штейнером. Если этот диагноз правильный, то, пожалуй, самое время начать по-другому воспитывать детей. Мы должны помнить, что подражание образцу в дошкольном возрасте и почитание авторитетов в школе до восьмого класса является глубокой потребностью каждого человека; эти потребности нужно удовлетворять в детстве, если мы не хотим, чтобы всю оставшуюся жизнь человек страдал манией подражания и отсутствием критического подхода к поведению других людей. Если под свободным воспитанием понимать как можно меньше влияния на детей и полное игнорирование этих двух элементарных потребностей, то парадоксальным результатом такого воспитания и будет внутренняя несвобода.

Какое значение имеют школьные годы

Могут ли классные занятия сами по себе способствовать развитию подростков, которые страдают душевным истощением в силу того, что они многое недополучили в раннем детстве?

Для освещения этого вопроса приведем конкретный пример.

В первые годы своей жизни Мартин недополучил очень много. Потом у него появилась приемная мать, порядочная и умная женщина. Она очень хорошо к нему относилась, но она работала и не так много времени могла уделять ему. Он часто слонялся по улицам.

Ей хотелось воспитать в нем личность. Знакомые посоветовали отдать мальчика в школу Рудольфа Штейнера, если это возможно. Мартин был здоров и готов к школе, и его приняли в первый класс. Временами он был беспомощен. Ощущалась запущенность в раннем детстве, но чувствовался и его сильный интеллект. Он был одним из лучших на уроках математики. Его языковое развитие оставляло желать много лучшего, он научился читать только в пятом классе. Иногда он был жесток к другим детям. Но чувствовал он себя в школе хорошо и со временем стал открытым и веселым. Мартин был ярко выраженным сангвиником. Когда ему было шестнадцать лет, при трагических обстоятельствах его приемная мать умерла. Мартин остался сначала один, а потом был принят в одну порядочную семью. Довольно быстро оправился после смерти приемной матери. И вот теперь-то четко проявились последствия его запущенности в раннем детстве, пышным цветом расцветал его эгоизм. Он, например, мог запросто в семье, куда его пригласили на обед, пройти в кладовку и съесть весь шоколадный десерт; он любил шоколад. Он считал полезными и любил такие предметы как математика, естествен-

ные науки, новая история, предмет «Современный мир» и ручной труд. Несмотря на свою лень, и, не в последнюю очередь, благодаря своей очень хорошей памяти, Мартин достигал часто удивительно хороших результатов. Однако его языковые способности остались в рудиментарном состоянии. Легастении (трудности с чтением и письмом) у него не было, но он полностью отказывался от письменной речи. Его орфография и синтаксис были ужасны. Уроки художественного воспитания его совершенно не интересовали, и он не скрывал этого. На этих уроках он сидел с открытым ртом, иногда с большим пальцем во рту и с совершенно отсутствующим выражением на лице. Его понятия о морали были примитивны и расплывчаты. Иногда он мог врать совершенно наглым образом. Вне школы он какое-то время вращался в кругу подростков с определенными криминальными тенденциями. Как позднее выяснилось, он всегда ухитрялся, однако, не быть вовлеченным в какие-либо наказуемые поступки. Но был период, когда все опасались, что развитие Мартина уже не пойдет положительным путем, поскольку он очень легко поддавался всевозможным соблазнам. Он никогда не замыкался в себе, у него всегда была глубокая потребность контактов. Если группа товарищей разговаривала в коридоре с учителем, то Мартин всегда подходил, клал свои руки на плечи и вмешивался в разговор с веселой улыбочкой. Учителя знали, насколько важно это для него, и уделяли ему столько времени, сколько могли. Спустя несколько лет после окончания школы он однажды сказал: «Школа была моим родительским домом».

Уже в двенадцатом классе появились первые признаки перемен в Мартине, которые постепенно становились все более глубокими. Он стал очень прилежным, понемногу начал видеть и пони-

мать потребности и проблемы других людей. Общительность переросла в сердечность. Сильно изменился круг его интересов. Активно следил за культурными событиями, стал настоящим театралом. Поступил в университет, вел себя довольно скромно и достиг там хороших результатов в учебе.

Резюме

Рассказы об Ильзе и Мартинс, равно как и другие отдельно взятые истории, вряд ли смогут доказать специфическое значение вальдорфской педагогики. Но они помогут увидеть и осветить практические цели в работе вальдорфской школы.

Нет сомнения в том, что Ильза, перейдя в вальдорфскую школу, приучила себя серьезно работать. В остальном в ее жизни не так уже много и изменилось. Все, что в ее жизни произошло, могло бы произойти, пожалуй, и в том случае, если бы она посещала другую школу. Что касается Мартина, то здесь, по-видимому, все, что связано с вальдорфской школой, имеет более глубокое значение. Важным обстоятельствам при этом является, конечно, то, что он посещал вальдорфскую школу с первого класса. Последние школьные годы сыграли также значительную роль; уйдя он после восьмого класса, влияние школы, естественно, не могло бы быть таким прочным и глубоким.

Можно без конца повторять, что вальдорфские школы были созданы для здоровых детей с нормальными способностями и что они не являются учреждениями для «трудных детей». Но и в эти, как и в другие школы, приходится принимать детей, находящихся в тяжелых жизненных ситуациях. Опыт показывает, что школа оказывает тем большее влияние, чем раньше ребенок в нее по-

падает (желательно с первого класса): если у ребенка есть возможность пройти через возрастной кризис девять и двенадцать лет под защитой «любимого авторитета» классного учителя и всего коллектива класса: если он, получая правильное «душевное питание», самостоятельно и с полным осознанием своих интересов подготовится к переменам периода полового созревания. С кризисами периода полового созревания нужно справиться до того, как они проявятся. Как правило, очень тяжело или совсем невозможно помочь ученикам, которые приходят только в старшие классы вальдорфской школы.

История Мартина подтверждает еще одно правило. Самым важным для внутреннего развития в молодые годы является непрерывным контакт с ответственными, взрослыми людьми. В момент, когда процесс душевного созревания по разным причинам становится дисгармоничным, этот контакт значим как никогда.

Черно-белый рисунок в седьмом и восьмом классах

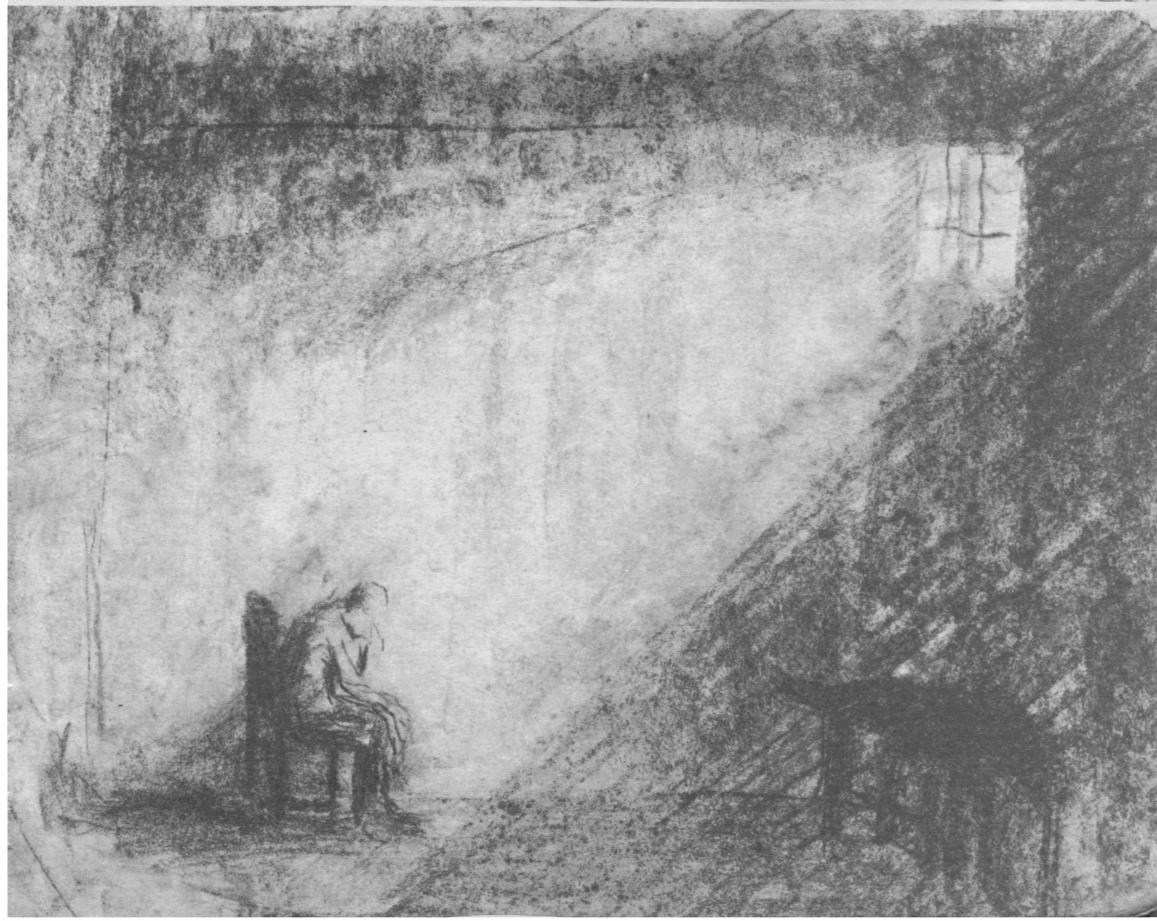
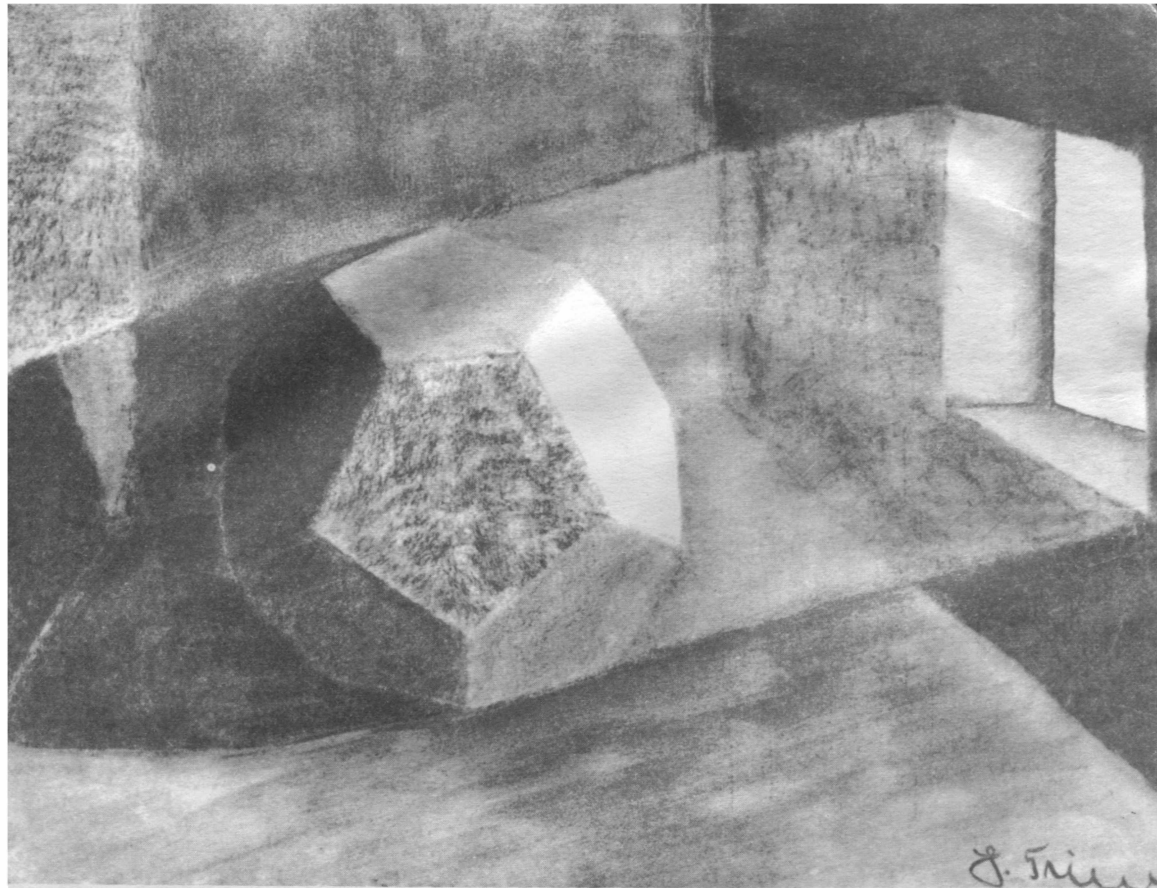


Ученики в возрасте четырнадцати-пятнадцати лет переживают «время контрастов». В начале черно-белого рисования они воспринимают оба этих противоположных цвета просто как явления, а потом уже как символы света и тьмы. После того, как будут охарактеризованы все виды света (солнечный свет, лунный свет, свет уличного фонаря и т. д.), можно переходить к полутонам светлого и темного. И только в конце этих упражнений переходят к портрету.



Видеть мир, а особенно людей из своего окружения, в «черно-белом» свете - один из фундаментальных феноменов, характеризующих состояние подростка в период полового созревания. В этой ситуации объективирование своих чувств и придание им формы являются теми благотворными влияниями, которые может оказать на подростка рисование углем.

Справа сверху: задание по светотени (Конструкция). Внизу: Идентификация со светом и тьмой (из фантазий). На развороте: Перспектива с натуры. Первая попытка портрета (9 класс).







Lolla

Pia

От девятого до двенадцатого класса: старшая ступень

Довольно существенные душевные зачатки, например такие, как способность углублять индивидуальные интересы и развивать собственный вкус или стремление к самостоятельным суждениям в вопросах познания, просыпаются в человеке только в юности. Но неизжитая ранее потребность в подражании, описанная в предыдущей главе и являющаяся несомненно печальной чертой современной цивилизации, в значительной степени затрудняет развитие и закрепление названных способностей.

Значит правы пророки, предсказывающие, что средства массовой информации ("масс-медиа") медленно, но верно создают «масс-людей» с исключительно коллективными импульсами? Как же каждому отдельно взятому человеку можно найти в этом потоке сильных, зачастую суггестивных (внушающих) воздействий свой собственный стиль, свой индивидуальный путь в жизни?

Задача уроков, проводимых в десятых-двенадцатых классах вальдорфской школы, — оказать как можно большую помощь в этом отношении.

Научный подход

Строго говоря, к самостоятельному суждению по какому-либо вопросу можно прийти только с помощью подхода, который можно было бы назвать научным: он не допускает никаких

предвзятых мнений, никакие эмоции не должны мешать наблюдению и пониманию фактов.

Не обязательно быть исследователем-специалистом, чтобы усвоить этот принцип. Достаточно иметь установку жить и мыслить в соответствии с духом времени, т. е. осознанно. В этом отношении нашу эпоху с полным правом можно назвать веком науки. Но много ли есть людей в наше время, живущих «по-научному» в том смысле, что в касающихся их самих проблемах познания они могут занимать беспристрастную позицию, не давая сбить себя модными лозунгами, своими излюбленными идеями или «научными результатами», которые на самом деле являются всего-навсего шаткими гипотезами? Трагическим противоречием нашего времени является тот факт, что неслыханный научный подъем, как ничто другое активно опровергая старые убеждения, одновременно утверждал слепую веру в авторитеты, которую зачастую можно сравнить со старыми формами веры.

Занятия в старших классах вальдорфской школы направлены на то, чтобы заложить основы жизненного уклада, который по сути своей является глубоко научным в полном смысле слова. Самые первые шаги на этом пути были сделаны, как мы видели, еще в последних классах первой ступени. Начиная с девятого класса, занятия претерпевают значительные изменения.

Теперь занятия проводят учителя-предметники, научные предметы преподаются, в основном, специалистами с университетским образованием. На этой ступени авторитет учителя уже не является чем-то само собой разумеющимся. Конечно, нужно, чтобы ученики отдавали должное его специальным знаниям и его педагогическим умениям. Но учитель должен быть готов от-

ветить за все, что он говорит, как в профессиональном, так и в человеческом плане. Все высказывания могут быть подвергнуты сомнению и все обоснованные вопросы достойны обсуждения. Поэтому уроки зачастую представляют собой беседы и дискуссии.

Естественнонаучные эпохи (биология, климатология, геология, химия, физика, математика и т. д.) наиболее благодатны для развития наблюдательных и мыслительных способностей. Эксперименты учителя и опыты учеников играют основополагающую роль на занятиях вплоть до двенадцатого класса. При их проведении необходима очень большая точность, иначе полученные результаты могут ввести в заблуждение. Ни одного вывода не делается без полного подтверждения наблюдением. В математике ученики должны прежде всего очень хорошо понимать все операции, которые им нужно осуществить. Тренировка математических навыков, которая сама по себе значима, стоит все же на втором месте. В культурно-научных предметах, таких как история, история литературы и искусства, география, ситуация частично другая. Когда, например, говорят о социальных, экономических и политических проблемах, об отдельных человеческих судьбах или о произведениях искусства, то это может касаться лично каждого ученика, особенно при живой подаче материала. Задача учителя, в основном, заключается в том, чтобы помочь ученикам преодолеть личные симпатии и антипатии и попытаться передать им почти незнакомое им ранее чувство человеческой судьбы. Другими словами, и в сфере эмоций следует стремиться к объективности.

Ученикам старших классов предлагается довольно обширный материал. Приходится много самостоятельно работать с тетрадями по эпохам, писать

домашние сочинения, рефераты. В одиннадцатом и особенно в двенадцатом классах проводятся, кроме того, фундаментальные индивидуальные работы по выбору (подобные дипломным). Некоторые выбирают художественную или ремесленную работу, другие ставят научные задачи и проводят серию естественнонаучных экспериментов.

Практика показывает, что ученики, которые посещали вальдорфскую школу с самого начала, в большинстве случаев имеют очень хорошие предпосылки для такой работы. Их интеллект не был загружен слишком рано, в раннем детстве им не нужно было забивать голову большим количеством абстрактных знаний. Они с интересом подходят ко всему тому материалу и всем тем перспективам, которые их ожидают в старших классах. Как правило, их отношение ко всему отличается живой критикой, а не скепсисом. Ученики особенно становятся активными, когда речь идет, например, о решении больших человеческих жизненных проблем с помощью научных фактов. Их потребность давать собственные оценки в вопросах познания часто приводит к тому, что в свободное время они занимаются проблемами, связанными с научными интересами.

Некоторые принципиальные положения

По предсказаниям футурологов, в 2000 году наука будет играть еще большую роль, чем сейчас. Если мы хотим подготовить наших детей и подростков к этому «научному взрыву», то, по мнению преобладающего большинства, нет никакой возможности, кроме той, как дать им без подробных объяснений «мыслительные модели», т. е. гипотезы и точки зрения, научную ос-

нову которых ученик вряд ли сможет выяснить. Тогда соответственно и определится направленность образования. В настоящее время в высокоиндустриализированных странах подготовка учителей, учебники, методы обучения и вспомогательные средства уже во многом переориентируются в этом русле.

В связи с этим совершенно справедливым является вопрос, не навязываются ли ученикам таким преподаванием, может быть даже неосознанно, готовые жизненные воззрения. Хотя можно возразить, что современные научные исследования постоянно претерпевают изменения и уже одно это при адекватных результатах препятствует возникновению статичного мировоззрения. Но вряд ли можно отрицать то, что развитие идет определенными, все усложняющимися путями, которые определяют не только методы исследования, дефиниции, теории, но и саму постановку вопроса, и очень сильно влияют на наши представления о человеке и о мире. Если именно эти идеи станут предметом заучивания без какого-либо анализа, то возникнет опасность духовной несвободы.

Задачей преподавателей-предметников в старших классах вальдорфской школы является «феноменологически» ориентированное преподавание, которое скорее характеризует, чем определяет, и которое позволяет учащимся, по крайнем мере в какой-то степени, понять и оценить основы некоторых в настоящее время репрезентативных «моделей мышления» и научных точек зрения.

Естественным был бы также вопрос, не страдают ли односторонностью естественно-математические занятия в вальдорфской школе, которая получила свой духовный фундамент, благодаря Рудольфу Штейнеру. Кроме тех мо-

ментов, которые приведены в главе о мотиве свободы, еще нужно указать на толерантность антропософского мировоззрения, которое определяет понимание жизни у большинства вальдорфских учителей. Толерантность не только в смысле признания существования других взглядов, но и готовности вникнуть в чужие направления мысли и понять их. Откажемся от подробной мотивировки всего этого. Просто на маленьком примере покажем, что имеется в виду. Учитель истории попытался в одиннадцатом классе дать образ марксизма. Он так интенсивно вжился в материал и с таким воодушевлением подал его, что ученики какое-то время думали, что он действительно марксист. Конечно, не всегда удастся так представить материал, но можно пытаться осуществить одну из самых главных задач познавательной работы в старших классах, а именно преподавать так, чтобы не только представлять различные альтернативы мысли, но и суметь в какой-то степени отстаивать каждую из них.

Класс как социальная общность

Как же можно в школе, в которой нет отбора лучших учеников для обучения в старших классах, проводить занятия, предъявляющие все более высокие требования к познавательным способностям учеников?

Ведущий принцип штейнеровской педагогики заключается в том, что каждый человек с нормальными способностями имеет возможность посещать школу в течение двенадцати лет. Но практика показывает, что отдельные ученики, живо участвующие в занятиях в младших классах, по разным причинам не могут справиться с работой в старших. В большинстве случаев они начинают обучаться какому-нибудь ремеслу или

идут в одну из так называемых практических мастерских, организованных при вальдорфских школах. Но и ученики, оставшиеся в школе до двенадцатого класса, очень сильно отличаются по своим способностям и работоспособности. Следует подчеркнуть, что вальдорфские школы этого отнюдь не отрицают. Нужно только отдавать себе отчет в том, что и успеваемость соответственно будет разная. Одаренные и энергичные ученики после окончания выпускного класса готовы к обучению в университетах, у других же обнаруживаются значительные пробелы в знаниях, но они, как правило, все-таки получают довольно хорошее образование, которое позволяет им справиться с требованиями современной жизни. Естественно, напрашивается вопрос, не мешают ли интеллектуально одаренным ученикам их товарищи с иными способностями? Конечно же, совместное преподавание может привести к некоторому отставанию, так как учитель вынужден из-за отдельных учеников давать дополнительные объяснения, делать отступления и т. д. С другой стороны, честолюбие способных учеников не будет страдать, если у них будет возможность решать дополнительные задачи в соответствии с их способностями и таким образом продвигаться вперед. В целом можно сказать, что присутствие учеников с более практическими, чем теоретическими, задатками не так уж сильно мешает работе до тех пор, пока ученики стараются.

Однако не произойдет ли обратное, т. е. не обескуражит ли успеваемость способных тех, у кого нет непосредственной тяги к научной работе? Такая опасность существует, но школьная жизнь имеет настолько много сторон и, соответственно, возможностей проявить себя каждому в какой-нибудь

другой области, кроме теоретической. Кроме того, в старших классах развивается хороший социальный дух и в большинстве случаев ученики точно так же, как и учителя, ценят каждого именно за его личные способности.

Роль искусства в старших классах

Дополнением научных занятий до двенадцатого класса являются уроки эвритмии, декламации, рисования, живописи, лепки и художественного ремесла. В этом возрасте искусство может приобрести новое значение в жизни человека. Он может более осознанно, чем раньше, вжиться в материал, с которым работает в различных видах искусства (тона, звуки, краски, дерево, глина, металл и т. д.). Ученики проживают как бы свою «историю искусства». Многие занимаются искусством в свое свободное время. Они постепенно с большей ясностью узнают, что жизнь для них становится богаче и многостороннее и что существуют определенные психолого-эстетические законы, познать которые можно только занимаясь искусством и научившись воспринимать искусство. И тем самым увеличиваются возможности понимать, наслаждаться, давать обоснованные оценки и со временем — независимо от выбора профессии — выработать свой собственный вкус и стиль жизни.

Математика и геометрия

Девятый класс

Самое позднее при переходе в старшую ступень многие ученики начинают осознать, насколько важно понимать математику. Они узнают, что в большинстве случаев как теоретическое, так и практическое профессиональное обучение во многих областях доступно только тем, кто хорошо знает математику. Математика имеет большой вес в современном обществе. Конечно, это можно было бы считать благоприятным поводом для пробуждения новых интересов. Но вряд ли стоит учителю слишком прибегать к этому внешнему мотиву. Уроки математики должны на протяжении всех школьных лет служить развитию личности, а значит, должны иметь собственное значение.

Наверное, красивее всех о значении математических упражнений сказал Платон. В «Государстве» он пишет: «С помощью математики очищается орган души и, как в очищающем огне, пробуждается к новым жизненным силам, в то время как другие занятия его уничтожают и лишают зрения; он же заслуживает быть сохраненным более, чем тысяча телесных глаз, ибо только он видит истину».

И как же далеки от этой трактовки бывают шестнадцатилетние! «Зачем это нужно?» — симптоматичный вопрос. В классе сидят подростки с только что разбуженными интеллектуальными способностями и с желанием сделать что-нибудь практическое в этом мире. Однако совсем не трудно занять их проблемой, не имеющей никакого отношения к практической деятельности, если толь-

Геометрия учит нас «видеть мысль». Но для этого мы должны отучиться, например, представлять точку как укол иголкой, линию как шест, параллели как железнодорожные рельсы. Только усилие в направлении полностью свободных от чувственного представлений помогает овладеть геометрическим видением.

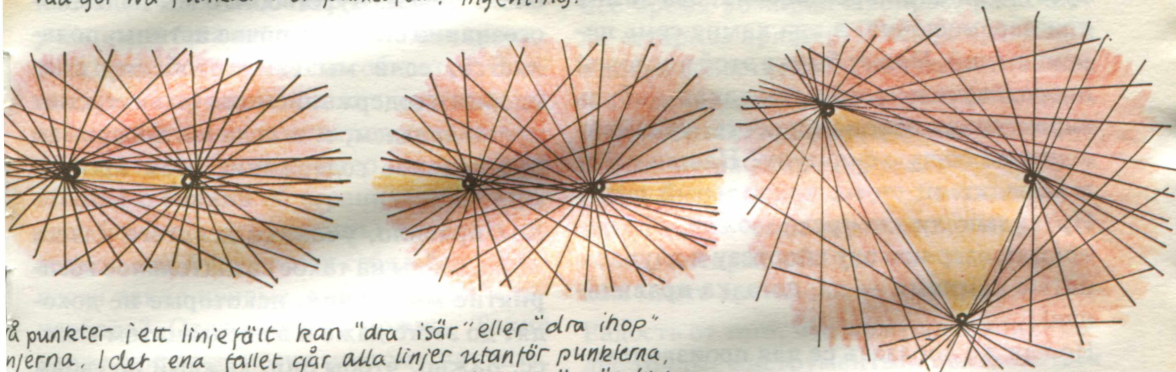
Справа: Различные многоугольники в евклидовой геометрии представляются как четко отграниченные плоскости, тогда как в проективной геометрии — это структуры, уводящие в бесконечность. Чтобы выполнить необходимые построения, нужно приложить немало усилий, но окупаются они весьма интересными результатами.

ко поставленная задача будет обращена к процессу их внутреннего развития.

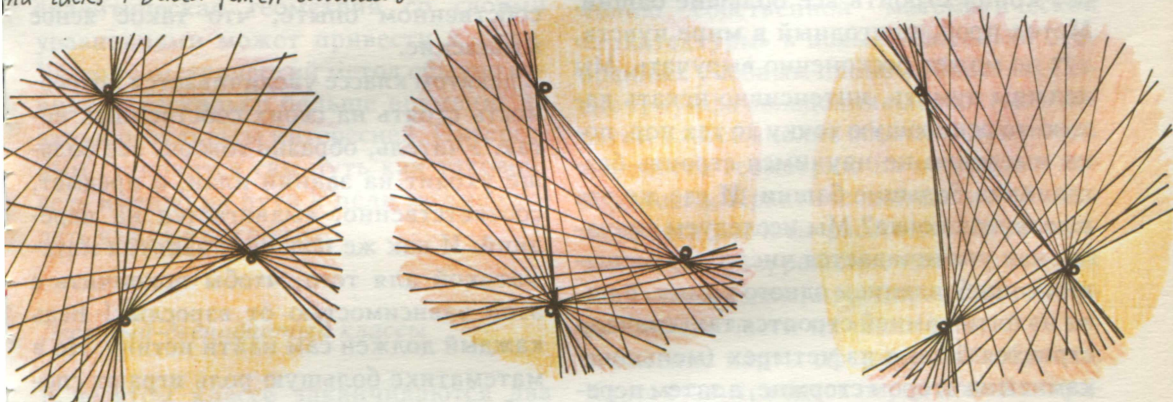
Проблема «ханойских башен» может служить примером такой задачи, которая сначала обращается к комбинаторному мышлению, а потом выходит за его пределы. Ханойская башня состоит из нескольких камней с дырками, нанизанных на вертикальный стержень. Самый нижний камень — самый большой, а потом величина их последовательно уменьшается в направлении вверх. Рядом стоят два пустых стержня. Вопрос: сколько перемещений камней нужно сделать, чтобы построить башню на одном из пустых стержней при условии, что больший по размеру камень никогда не может лежать над меньшим?

Предположим, что у нас четыре камня. Ученикам нужно не так много времени, чтобы путем проб найти, что требуется 15 перемещений для требуемого построения башни. Класс сразу же сам спросит, сколько необходимо перемещений при произвольном количестве кам-

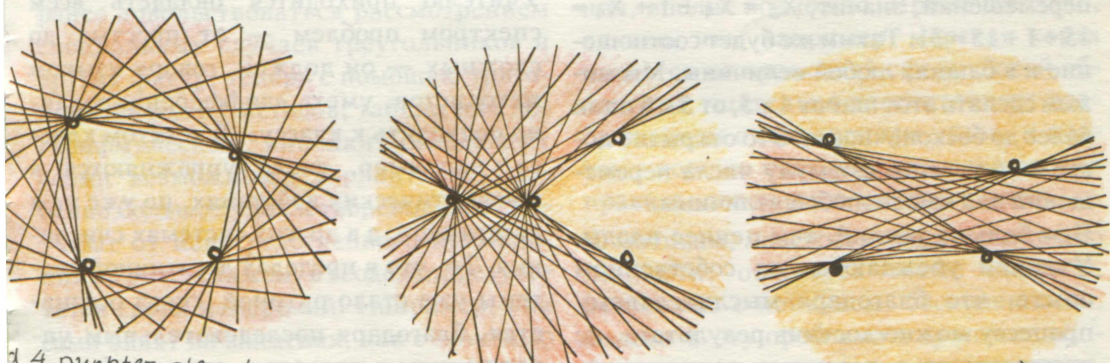
Vad gör en linje med ett plan? Delar det i en del.
 Vad gör två linjer med ett plan? Delar det i två delar.
 Vad gör en punkt i ett punktfält? Ingenting.
 Vad gör två punkter i ett punktfält? Ingenting.



Om punkter i ett linjefält kan "dra isär" eller "dra ihop" linjerna. I det ena fallet går alla linjer utanför punkterna, i det andra emellan. Men eftersom punkterna är oändligt många täcks i båda fallen samma yta.



Om man delar 3 punkter ett linjefält på 4 olika sätt. (Olika aspekter på fältet). I alla fallen blir den orange ytan en trehörning.



Om 4 punkter plockas det egendomligt nog fyrehörningar av de orange ytorna.

ней. Некоторые посмотрят, как будут обстоять дела, если имеется меньше четырех камней, и выяснят: один камень требует одного перемещения, два камня три перемещения, а три камня семь перемещений. Может быть в этой числовой последовательности есть какая-нибудь характерная закономерность, указывающая на общую формулу? Нашли след, а выводит ли он на правильный путь? Правильно ли это предположение? Ученики проверяют эту гипотезу в случае с пятью камнями — да, догадка правильная!

Но как же доказать ее для произвольного числа камней? Ведь не можем же мы без конца строить все большие башни. Метод проб, пригодный в мире чувств, тут не может бесконечно выручать. Мы должны думать, интенсивно искать какую-то решающую точку до тех пор, пока мысленно не научимся строить безгранично большие башни. И где же эта решающая точка? Мы исследуем сначала, как увеличивается число перемещений с прибавлением одного камня. Башня из пяти камней строится так: сначала строится башня из четырех (меньших) камней на втором стержне, а затем перемещается пятый камень на стержень N3. На последнем шаге на этот стержень переносится вся башня из 4 камней. Число перемещений, значит, $X_5 = X_4 + 1 + X_4 = 15 + 1 + 15 = 31$. Таким же будет соотношение и в башнях любой величины. Мы можем сделать этот шаг от 4 к 5, от 5 к 6 и так далее до бесконечности. Это открытие позволяет вывести формулу числа перемещений для башен любой величины.

Чем больше усилий, тем ценнее плоды. Ученики убеждаются на собственном опыте, что благодаря мыслительному процессу можно достичь результата, не достижимого с помощью технических средств (даже с помощью самых быстродействующих компьютеров). Они научились также наблюдать за своим собст-

венным мышлением. Они учатся переживать, когда они сами думают правильно, а когда неправильно. Этот опыт очень ценен. Чувство, что мы надежно-осознанно стоим на почве истины, появляется, если мы саму проблему с ее идейным содержанием как бы внутренне проговариваем, т. е. если мы воспримем объективное содержание этой проблемы.

Как правило, ученики девятого класса не способны на такое сознательное восприятие мышления, некоторые не доходят до этого даже и в двенадцатом классе. Важно, чтобы они, каждый по своим способностям, все больше понимали на собственном опыте, что такое ясное мышление.

В девятом классе увеличивается потребность стоять на своих собственных ногах. Учитель, образно говоря, все больше уходит на задний план, а предмет, соответственно, выдвигается на передний. И как же подходят занятия математикой для того, чтобы покончить с этой зависимостью от взрослых! Ведь каждый должен сам найти истину. Но в математике большую роль играют способности. А как же быть ученикам без интеллектуальной ориентации, которые любят пометчать?

Учителю приходится овладеть всем спектром проблем — от простых до сложных — он должен, говоря языком методистов, уметь «дифференцированно подходить к классу». В девятом классе, например, снова упражняются в арифметических действиях, но уже не в десятичной, а в других системах счисления. То, что в пределах десятичной системы уже стало рутиной, снова осознается, благодаря последовательным упражнениям в пределах, скажем, бинарной системы. Это действует освобождающе. Задачи при этом могут быть самой разной трудности, от сложения до из-

влечения корня или усвоения различных признаков делимости.

Перестановки, сочетания и их приложение к исчислению вероятностей дают учащимся богатый материал для тренировки мыслительных способностей. В геометрии изучение различных кривых также дает много соответствующих возможностей. Ну, например, нельзя ли с помощью знаний об ограниченных кривых (эллипс, окружность) ответить на вопрос, как будут вести себя в бесконечности такие кривые, как парабола и гиперболы? Оказывается, можно. Такие неожиданности могут многому научить. Ученики видят, как четко и уверенно аналитическая геометрия со своими уравнениями может привести к цели. Чисто геометрический метод обычно отнимает несколько больше времени, но зато и результаты интересней. Интересным становится сам путь как таковой, ведь именно на пути к цели можно сделать важные открытия.

Десятый-двенадцатый классы

В десятом классе заканчиваются два больших раздела учебного плана. Планиметрия увенчивается тригонометрией. Ученики, которым приходилось ранее довольствоваться рассмотрением специальных случаев треугольников и других фигур, теперь с помощью тригонометрических методов, таблиц или логарифмической линейки овладевают всеми возможными вариантами. Особенно большое удовлетворение они получают от непосредственного применения на деле, скажем, в геодезии, результатов своих измерений. Например, они сами видят на занятиях, как с помощью теодолита получают точные значения углов для сетки опорных треугольников, благодаря которым будущая карта обретает точность и стабильность.

Второй раздел вводит в логарифмы. Отрицательные числа, дроби и нуль ставят новые задачи при исчислении степеней. Все время возникает вопрос, работают ли «старые» арифметические правила и в новой области, которой теперь отважились заняться. Оказывается, работают. И более того: арифметические действия обретают расширенную перспективу и одновременно появляется возможность чисто технически справляться с проблемами, которые обычно отнимают слишком много времени.

Радость от того, что можешь освоить более точные инструменты и пользоваться ими, еще более углубляет интерес к изучению собственной математической «архитектуры» в новых тщательно отобранных учебным планом областях. После триумфа овладения плоскостью в десятом классе вполне объяснима попытка перенести геометрию на изогнутые поверхности. Практической целью обычно являются расчеты расстояний и площадей на глобусе, решение навигационных задач по звездам, проецирование глобуса или его части на плоскость, т. е. составление карты сферической области. Класс ставится здесь перед новой ситуацией и в случае составления карты осознает, что проецировать сферическую область на плоскость, сохраняя расстояния, вполне возможно. Примечательно, однако, что, например, морская карта является не проекцией сферической области, а тщательно рассчитанным изображением с сохранением углов, и поэтому хорошо подходит для нахождения правильного курса плавания в море.

К мотивам, способствующим развитию личности, относятся также вопросы, связанные с понятием бесконечности. Ввести в эту проблематику может изображение перспективы, а также знакомство с понятием предельных значений и с элементами теории множеств Георга Кантора. Есть ли на прямой ещё точки,

кроме чисел? Как это прямая или кривая «состоит» из точек? Вопросы о «бесконечно больших» и «бесконечно малых» величинах восходят к парадоксу, сформулированному 2500 лет назад Зеноном.

В тесной связи с этой главой осваивается и углубляется понятие функции как инструмента причинно-следственного мышления, которое было разработано Галилеем, Ньютоном, Лейбницем и другими. В значительной степени обобщаются понятия скорости и ускорения; становятся возможными определения максимальных и минимальных значений, что позже в виде вариационного исчисления внесло свой вклад в нынешнее техническое совершенство.

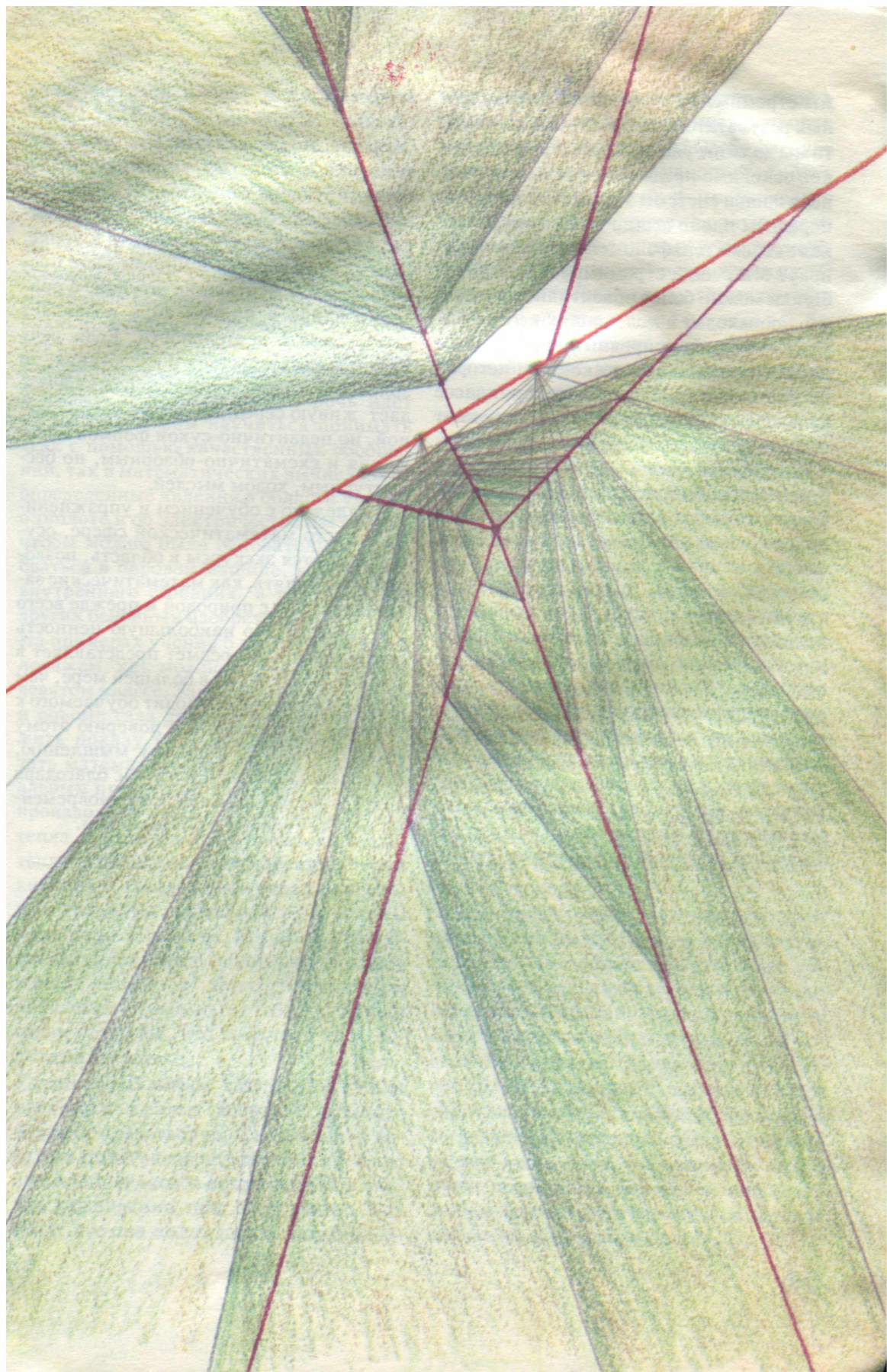
Изучение понятия бесконечности и учения о функциях приводит к абстрагированию мышления по мере того, как проблемы удаляются от области чувственно-наглядного. Совершенно не исключено, что некоторым учащимся в этих разделах придется довольствоваться общей ориентацией и некими простыми основными понятиями. У других может появиться даже отвращение к этим х-у-з в уравнениях. Они смогут снова обрести интерес только благодаря конструктивным задачам, например, в такой важной области как проективная геометрия. Группа французских математиков (Понселе, Брианшон, Карно и другие ученики великого начертательного геометра Монжа) в начале XIX века увлекалась чисто геометрическими методами и настаивала на том, что с их помощью можно сделать намного больше, чем с помощью не наглядных уравнений аналитической геометрии. Карно хотел «освободить геометрию от иероглифов анализа».

Так в течение XIX века развивалась проективная геометрия. Она дает учителю отличный материал. Удивительно, почему общеобразовательные школы не

включают ее в программу более широко. Проективная геометрия дает учащимся чрезвычайно хорошие возможности рассматривать различные проблемы и связи как образно, так и буквально под различными углами зрения. Наряду с обычной атомистической трактовкой, согласно которой плоскость или линия состоят из точек, проективная геометрия дает и обратный образ, рассматривая точку как несущую в себе плоскости или прямые. Плоскость и прямая, таким образом, равно как и точка, могут рассматриваться как первичные однородные элементы. Кто испытал на себе, что молодые люди любую ситуацию зачастую видят только в черно-белых тонах (причем глубоко в этом убеждены), должны видеть важную задачу школы в том, чтобы научить учеников вырабатывать образные суждения. Не в последнюю очередь благодаря рассмотрению проблем и вещей под самыми разными углами, а лучше всего с нескольких диаметрально противоположных точек зрения. Для этой цели великолепно подходит проективная геометрия, она дает интересное поле деятельности для всех учеников. Основы проективной геометрии заложил в XVII веке французский математик Дезарг. При этом он пытался решить проблемы, которые поставили перед ним художники, т.е. «профаны», искавшие методы строгого построения перспективы рисунка. «Наука, созданная Дезаргом, до сих пор является одной из красивейших областей математики, может быть, потому, что в свое время она вышла из лоно искусства», — пишет Моррис Клейн в своей работе «Математика в западной культуре».

Если мы хотим услышать и понять друг друга в нашей повседневной жизни, если

Перерастание пятиугольника в плоскость (12 класс).



мы стремимся к пониманию определенных результатов научного исследования, то мы должны уяснить себе и другим, какие основные представления лежат в основе нашей системы взглядов. В науке на переднем плане всегда стоит вопрос: какая аксиома или феномен положены в основу? Мы всегда стремимся к тому, чтобы как можно более объективно увидеть, что происходит в поле наших исследований, — будь то природный процесс, эксперимент, психологическое или историческое событие. В двенадцатом классе вальдорфской школы ученики получают обширные обзоры по разным предметам. В математике, например, мы видим, как при умелом выборе разных наборов аксиом возникают разные геометрии (евклидова, неевклидова, аналитическая, синтетическая и т. д.) или алгебры ("необычная" алгебра, булева алгебра, векторная алгебра и т. д.). Т.е. каждый исследователь выбирает адекватный инструмент. Можно сказать: дело выбирает проблему. Ученики знакомятся в этой связи с примерами того, как некая математическая работа долгое время рассматривалась всего лишь в качестве «литературы», и даже относилась к разряду курьезов, и вдруг доказывала свою незаменимость во многих областях (алгебра Буля для логического анализа, теории

вероятностей и теории электрических сетей).

Обобщая, можно сказать, что уроки математики состоят из упражняющих и ориентирующих моментов. Чем теснее и интимнее они будут связаны, тем активнее ученики будут участвовать в уроке. Долгие упражнения в чистом виде превращаются в мертвящие штудии, а ориентирование в чистом виде подавляет стремление к деятельности. Если речь идет о доказательствах и следствиях, то золотое правило гласит: переживаемое дает живую середину между убедительной, но педантично-сухой формой изложения и схематично-обзорным, но бесконтурным, ходом мыслей.

Параллельно с обучением и упражнением в чисто математической сфере, осуществляются экскурсии в область, позволяющую понять, как математические законы связаны с природой и прежде всего с человеком. Но наибольшую ценность математика как предмет представляет в том смысле, что она в большей мере, чем другие предметы, приводит обучаемого к чистому мышлению и к доверию этому мышлению, т. е. к такому мышлению, которое вырабатывается у нас благодаря деятельности, являющейся одновременно и субъективной и объективной.

Физика

Девятый класс

На уроках физики в шестом, седьмом и восьмом классе ученики изучали элементарные явления в области акустики, оптики, механики (включая гидростатику и аэромеханику) и познакомились с некоторыми их практическими применениями. В девятом классе речь идет уже о том, чтобы научиться понимать (как с помощью качественных обобщений, так и математических вычислений) определенные явления в области учения о теплоте и об электричестве настолько, чтобы можно было основательно разобратся в паровой машине, в двигателе внутреннего сгорания, в телефоне и в других основных изобретениях.

На примерах учения о теплоте наглядно покажем, как можно изучать физику в девятом классе. Закон Бойля о давлении и объеме газа должен в основном служить показу того, как можно выработать математический подход к материальным процессам. Вещество отнюдь не произвольно реагирует на воздействие тепла. Расширение, поглощение тепла, теплота плавления и испарения, точки кипения и замерзания, — это все удельные величины, относящиеся к разным веществам. При этом, например, температура плавления некоторых сплавов может оказаться ниже температуры плавления каждого из составляющих сплав металлов, что поначалу не укладывается в голове.

Умение удивляться таким природным процессам в этом возрасте особенно важно и плодотворно. Странно, что вода, это самое распространенное на земле вещество, является исключением в случае расширения при нагревании. Тот факт, что она имеет наибольшую плот-

ность при 4 градусах, позволяет зимой в сильных холодах предохранить жизнь в водоёмах от замерзания. Особо следует отметить свойство жидкостей кипеть при все более низких температурах с уменьшением давления. Кривую насыщенных паров различных веществ можно легко изобразить на диаграмме. С большим интересом мы открываем для себя, что все эти кривые исходят как бы из одной так называемой абсолютной нулевой точки, а кончаются также неожиданно в одной точке, — точке критического состояния вещества: здесь уже нельзя отличить газ от жидкости, теплота испарения равна нулю. Природа сама назначает для каждой жидкости точку, ниже которой она не превращается в газ, и точку, выше которой газ не может превратиться в жидкость.

Если мы работаем с закономерностями такого рода и стараемся, чтобы ученики их поняли, то мы очень скоро заметим, что вычисления играют второстепенную роль. Если в технике и в промышленности не считают нужным заниматься качественной стороной явлений учения о теплоте и ищут сотрудников, хорошо владеющих чисто математической стороной физики, то хотя бы здесь при постановке педагогической задачи нужно осознать, насколько важна эта качественная сторона.

Очень интересным и сложным предстает перед нами явление скрытой теплоты. Вещества поглощают значительное количество тепла, которое, однако, не проявляется в нагревании или охлаждении. Вместо этого изменяется агрегатное состояние вещества. Когда идет снег, то «не холодно», потому что освобождается скрытая теплота, теплота испарения, и согревает окружающую среду. Или когда мы промокаем, то начинаем мерзнуть, потому что теплота испарения в любом случае поглощается, в данном случае она берется из тела.

Расширение происходит всегда при нагревании. То есть тело поглощает тепло и реагирует на это увеличением объема. А если объем увеличивается без подвода тепла — что же тогда происходит? Тогда становится холоднее. Совсем не так легко объяснить это ученикам. Но происходит совершенно аналогичное явление: каждое увеличение объема требует тепла. Если же увеличить объем, скажем, за счет утечки газа из баллона со сжатым газом (автоклава), но при этом одновременно не подогреть его, то он теряет внутреннюю энергию и охлаждается. В теплой классной комнате можно за просто получить снег из углекислого газа.

С другой стороны, газ при охлаждении сжимается. Следовательно, уменьшение объема означает уменьшение тепла. Это объясняет нагревание газа при сжатии: выделяется тепло. Другими словами, затвердевание, сжатие и формообразование всегда означает потерю тепла. И наоборот, поглощение тепла связано с разрежением, распадом и разрушением. В этом смысле тепло можно было бы рассматривать как полную противоположность силы тяжести: тепло действует на вещество так, что оно становится легче, улетучивается, форма разрушается. А тяготение сжимает, упрочняет и придает форму.

Как можно определить единственный «истинный» размер тела? Практически никак.

На пути к решению вопроса о сути тепла важной вехой является следующее: тепло измеряют, нагревая определенное количество воды и определяя затем таким образом: если 1 грамм воды нагреть на 1 градус, то потребуется такое количество теплоты, которое называется одна калория.

Можно привести ряд расчетов, которые лучше сделать на текущих уроках математики. И здесь наглядно раскрывается

Центр тяжести на уроках физики в 11 классе в отношении ведения тетради это технические эскизы. Здесь важно учиться заглядывать внутрь предметов повседневного быта, их конструкции, функциональных особенностей.

Вверху: Генератор постоянного тока.

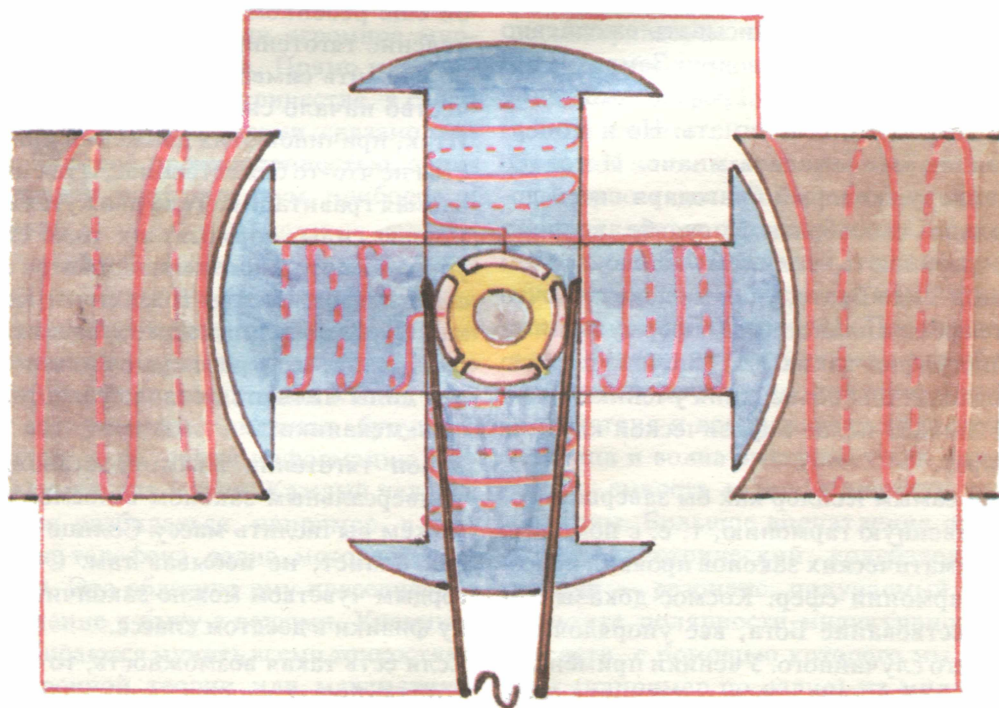
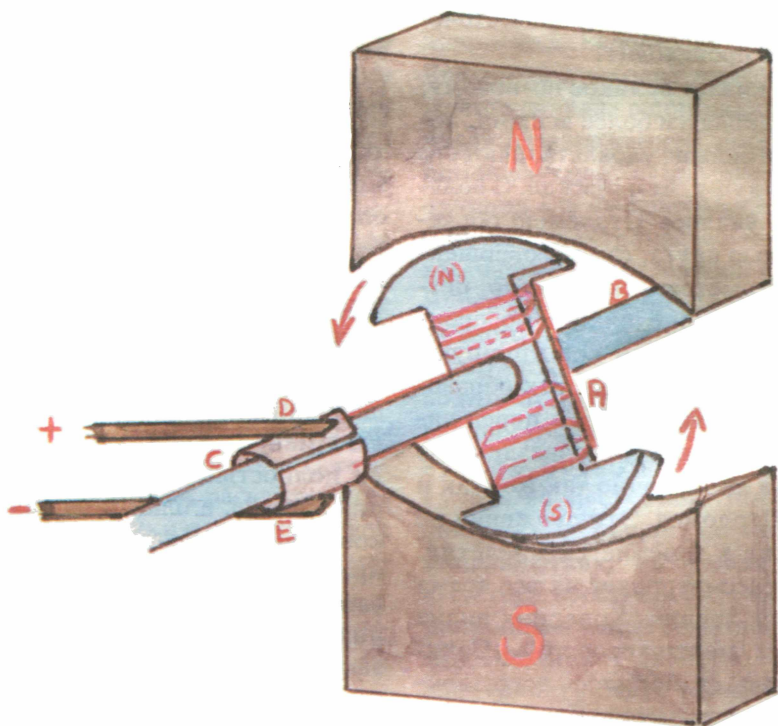
Внизу: Универсальный мотор постоянного и переменного тока.

основной мотив вальдорфской педагогики: в первую очередь важен живой интерес к явлениям природы и понимание взаимосвязей. Математизирование на втором месте.

Все учение о теплоте можно ввести без каких-либо попыток объяснить, что такое тепло. На вопрос, тепло ли заставляет молекулы двигаться или наоборот движение молекул проявляется как тепло, можно ответить несколькими годами позже, лучше всего в одиннадцатом классе. В девятом классе желательно остановиться на тех явлениях, которые дают достаточно поводов для удивления и собственных поисков.

Десятый класс

Этот возраст как никакой другой подходит для изучения классической физики со всей ее красотой и точностью. Созданы хорошие математические предпосылки: тригонометрия, квадратные уравнения, свойства параболы и эллипса, прогрессии (ряды), пропорции, логарифмы и логарифмические линейки дают основу для понимания физических законов Галилея, Кеплера и Ньютона. Пробужденное и развивающееся человеческое мышление все больше и больше проникало в космос, в планетные сферы Птолемея. Затем геоцентрическое мировоззрение сменяется гелиоцентриче-



ским мировоззрением Коперника. Почему? Что здесь происходит?

Ученик переживает великое по-новому, его мысли становятся более ясными, логичными, они больше удовлетворяют его теперешнюю душу, чем прежде. С большим трудом удалось Птолемею объяснить с помощью круга, самой совершенной из всех геометрических фигур, петлеобразное движение планет по орбитам. Ученики рисуют и конструируют некоторые из этих интересных образований, которые открываются перед нашими глазами на небе в созвездиях из неподвижных звезд точно так же, как и во времена Птолемея. Эти движения не меняются уже в течение тысячелетий. Но человек рассматривает их все время с новых точек зрения. Коперник видит их из космоса, центр которого — Солнце. Так думать становилось естественнее — это стало очевидно человеческому духу, который тем временем научился обращаться с такими понятиями, как скорости и расстояния. Как это множество звезд могло описывать ежедневно этот огромный путь вокруг Земли? И все с одной скоростью? Трезвое мышление не хотело этого понимать. Но и Коперник не мог мыслить иначе. И только Кеплеру, который благодаря своей довольно своеобразной судьбе вовремя встретился с великим наблюдателем звезд Тихо Браге, удалось доказать, что все орбиты планет имеют форму эллипса (биографии таких людей очень хорошо подходят для объяснения ученикам, как возникает новое в физической картине мира).

Тем самым Кеплер как бы завершил божественную гармонию, т. е. с помощью математических законов проявил красоту гармонии сфер. Космос доказывает существование Бога, все упорядочено, ничего случайного. Ученики применяют законы Кеплера к лунам планет, даже к

искусственным спутникам, и видят, что эти законы работают во всех случаях.

Итак, человек хорошо знаком с закономерностями движения на небе. Если появится новая планета, то мы будем знать, что она будет двигаться по строго определенной орбите. По расстоянию можно определить время обращения и, наоборот, по времени обращения можно установить расстояние до Солнца.

Именно в этом месте эпохи физики ученик может задать вопрос, важный и решающий для развития всего человечества. Именно теперь, когда человеку стали полностью понятны законы движения на небе, а благодаря Галилею и законы движения на Земле, когда в душах происходит почти религиозное переживание порядка миров, вот тут-то и возникает вопрос: почему действуют эти законы? Что является причиной этих движений?

На этом этапе развития физики появляется Исаак Ньютон. Падающее яблоко, благодаря которому (согласно легенде) он еще ребенком обратил внимание на явление тяготения, может действительно служить символом того, что человечество начало свое падение на Землю. Итак, причиной этих движений признается не что-то божественное, а так называемая гравитация. Тела движутся с помощью силы, тормозят их тоже силы, удерживают планеты на орбитах или смещают с орбит — тоже силы. Какие же? Силы инерции, силы тяготения, силы трения, центробежные силы — все эти силы являются основой ньютоновской механики.

Закон тяготения Ньютона становится универсальным законом в космосе: мы можем вычислить массу Солнца и других планет, не побывав там. С таким гордым чувством можно закончить эпоху физики в десятом классе.

Если есть такая возможность, то неплохо было бы закрепить учение о движении

ях и силах с помощью математических вычислений на параллелограммах сил и скоростей. Но это вычисление не должно опережать качественного понимания физических законов. Как показывает опыт, здесь есть много хороших возможностей для дифференциации.

Топографические измерения и эпоха географии как бы еще раз подчеркивают мысль, что человек находится в центре мира, на сей раз не геоцентрически в смысле физической Земли, а благодаря его сформировавшемуся индивидуальному мышлению. Ньютон поместил человеческий дух в центр космоса. С «пылинки Земля» мы можем рассчитать самые далекие Галактики и отвести нашей Солнечной системе ее определенное место.

Одиннадцатый класс

Именно на этом этапе учитель должен решить, что он выбирает из неограниченного по существу материала. Здесь в распоряжении учителя огромное множество экспериментов. Прямо или косвенно учение об электричестве, в своем практическом применении, связано также с большой промышленностью, занимающейся изготовлением приборов и машин.

Что нужно знать каждому человеку об электричестве? Учителю предстоит за эти несколько недель физической эпохи так изложить суть электричества и его применения в повседневной жизни, чтобы все ученики, включая будущего электрика, получили информацию, необходимую для жизни. Каждый человек должен разбираться, например, в устройстве телефона, радио, мотора и генератора. Это облегчит ему повседневное обращение в быту с вещами. Учеников не собираются мучить всеми тонкостями электронной теории или математиче-

ской физики, это важно только для будущих инженеров-электронщиков.

Вся эпоха проходит под знаком напряжений: сначала с помощью газовых разрядов в разреженном пространстве и с помощью так называемого катодного излучения мы вырабатываем представление, что электричество — это электроны, частицы, находящиеся в движении. Через понятие электрического и магнитного поля мы приходим к другому понятию: электрическая энергия в виде волны (электромагнитного колебания) распространяется в пространстве. И лучше всего в пустом пространстве, в вакууме, во Вселенной. Миллионы волн движутся со скоростью света в разных направлениях, не мешая друг другу. «Пустое» пространство оказывается заполненным электромагнитными полями. Оно имеет свойство «пропускать» электромагнитные волны беспрепятственно и без ограничений во все стороны. И все-таки, что же такое электричество: волны или частицы? В этот момент мы узнаем, насколько важно по-гетевски рассматривать явление, т. е. спрашивать не «что есть электричество», а «как получается электричество» и «что электричество делает»...

В данной эпохе мы все время имеем дело с полярностями: электричество никогда не проявляется односторонне. Оно всегда полярно, мы называем это плюс и минус, электричество стекла или затвердевшей смолы (Фарадей). Переменные электрические и магнитные поля обуславливают друг друга, постоянно взаимодействуя и воспроизводя друг друга. Частица и волна выступают как полярности, емкость и индуктивность тоже полярны. Большое впечатление производит электрический колебательный контур — резонанс, получаемый в результате полярности индуктивности и емкости, с помощью которого мы и ловим (например по радио) из миллиона

электромагнитных колебаний одну, нужную нам волну. Или полярность металлов, создающая напряжение в гальваническом элементе, фотоэлементе или термоэлементе.

Учение об электричестве — это эпоха напряжения, двойственности и полярности. Открытия Эрстеда и Фарадея конкретны, их можно «ощутить» в микрофоне и в телефонной трубке или в полярности мотора-генератора.

У электричества многосторонняя и глубокая сущность. Что мы измеряем, например, электрическими измерительными приборами? Все что угодно, но только не электричество. Мы измеряем теплоту, точнее говоря, расширение нагретой проволоки или магнитную силу, образующуюся благодаря электричеству. Электричество исчезает здесь в тот же момент, в какой оно проявляется. Оно превращается в теплоту и силу. Оно невидимо, не существует в чистом виде, его нельзя почувствовать, мы не обладаем органом его восприятия, и в момент проявления оно тут же превращается в другие физические формы. Электрические поля статического электричества проявляются тоже не как электричество в чистом виде, а как механические силы. В батарее тоже нет электричества, нет его и в так называемой электрической искре, там есть только раскаленная светящаяся материя. Нельзя не показать учащимся одиннадцатого класса такую противоположность, как феномен-модель. Мы должны четко различать такие эксперименты, которые имеют дело с непосредственно ощущаемым миром, и такие, которые отражают наши представления, идеи, гипотезы и модели. В учениках часто нет этого четкого различия, опыт и представления часто смешиваются, и при описании проведенных опытов мы должны ясно показать, где истинное наблюдение, а где теория. На уроках в старших классах всегда пере-

кликаются два момента: рабочий метод исследователя и физическое мировоззрение естествознания.

В одиннадцатом классе уже полностью теряется единство и гармония десятого класса, их сменяет полярность, двойственность, напряжение. Что же, значит, о сущности электричества нельзя ничего сказать однозначно и окончательно? Может быть, этим вопросом и стоит завершить эпоху физики в одиннадцатом классе.

Двенадцатый класс

Приблизительно четырехнедельная эпоха начинается с явлений геометрической оптики и механических колебаний. Отражение, преломление, дифракция, поляризация и интерференция — это все свойства света, которые помогают нам понять ряд обыденных, окружающих нас явлений. Одновременно эти феномены являются основой для понимания той значительной роли, которую двойственная трактовка света сыграла в истории физики. Такой ученый, как Ньютон, довольно долго придерживался так называемой корпускулярной теории, хотя большинство ученых в то время уже признавали теорию волн Гюйгенса. И только после того, как Френель и другие ученые обосновали явления дифракции и интерференции, ученики Ньютона окончательно отказались от представления, что свет — это частицы.

Итак, «свет — это волна». Но в какой среде? Ведь волна ассоциируется у нас всегда с волной в воде. Поэтому изобрели эфир. Но человеческий дух никак не хотел признавать себе это невидимое, невесомое «вещество», пока наконец не пересеклись дороги электричества и оптики: Максвеллу удается рассмотреть свет как электромагнитное колебание и, тем самым, включить свет в область уже

познанного — волн. А после того, как удалось обнаружить интерференцию рентгеновского излучения, наконец стало возможным классифицировать все известные явления колебаний и включить их в шкалу электромагнитных колебаний.

Но такое однозначное представление просуществовало в науке недолго.

Вскоре Макс Планк делает решающие открытия. Быстро за тем возникшая квантовая теория не оставляет никаких сомнений: свет нужно рассматривать как частицу (фотон). В конечном итоге и свет имеет двойственную природу; в зависимости от условий он проявляется или как волна, или как частицы. Но самые большие трудности понимания физических процессов возникают, когда мы представляем ученикам атомную модель в ее развитии до сегодняшнего уровня познания: само вещество также обнаруживает явления интерференции, следовательно должно иметь волновой характер. Появляется волновая механика. Дальтон первый придумал атомарную модель и начал интересную эру в науке. Если мы хотим понять, как можно наблюдать все, происходящее на атомарном уровне, то можно в качестве примера взять известный опыт Резерфорда. Он пропустил излучение через тонкую золотую фольгу. В некоторых местах это излучение так отклонялось, что Резерфорд мог идентифицировать электрические концентрации с идеей атомного ядра. «Резерфорд открыл атомное ядро». До сегодняшнего дня сохранилась идея Резерфорда, что атом в основном состоит из пустоты. Затем Нильс Бор предлагает новую картину атома, с учетом новых феноменов квантовой физики.

Гейзенберг о Боре: «Чувствовалось, что Бор получил свои результаты не посредством расчетов и доказательств, а с помощью догадок и интуиции». Бор сам го-

ворит: «Исходным пунктом была отнюдь не идея, будто атом является системой планет в миниатюре и будто здесь применимы астрономические законы. Я никогда не понимал это все так буквально. Скорее исходным пунктом для меня была устойчивость материи, которая с точки зрения существовавшей до сих пор физики была просто чудом... Устойчивость материи означает непременимость ньютоновской физики внутри атома, в лучшем случае она может служить отправной точкой. Поэтому и нельзя дать наглядного описания структуры атома. И именно потому, что оно должно быть наглядным, приходится прибегать к понятиям классической физики, которая в данном случае не соответствует реальности». Гейзенберг: «Сможем ли мы вообще когда-нибудь понять атомы?» Бор: «Да. Но мы должны одновременно уточнить, что означает слово "понимать"» (Гейзенберг В. Часть и целое).

Несмотря на это, ученики Бора и Гейзенберга в тысячах учебников так однозначно представили модель атома, что для большинства людей она стала реальностью. Химик, например, отлично работает с этой моделью, хотя она теоретически уже устарела, но еще вполне подходит для его целей. Задача школы заключается в том, чтобы вызвать у человека интерес к таинственной материи, имеющей определенную структуру, и познакомить его с проблематикой истинного познания материи.

«Хотя современное естествознание и говорит о структурах атома, но слово "структура" берется здесь в самом его общем значении, т. е. как структура в пространстве и во времени, как свойство симметрии сил, как возможность присоединения к другим атомам. В атоме представление и объем взаимозамещаемы, потому что атом, собственно, не является ни тем, ни другим» (Гейзенберг).

Далеко не очевидно, что такую сложную структуру, как атом, нельзя понять лучше, построив его «простую модель». Хотя такое упрощение и дает возможность расчета физических процессов, но в то же время, оно всегда чревато неточностью. Ведь каждое «модельное» представление имеет свои границы применимости, и может в любой момент стать неверным, если мы не осознаем эти границы.

В этой связи Вальтер Хайтлер говорит: «Я считаю неправильным, что в средней школе пытаются в упрощенной форме представить высшие абстрактные области науки, которые в действительности могут быть поняты только в университете».

Нам никогда не следует забывать, что многие ученики вряд ли позже будут заниматься физикой. Та картина, те впечатления, которые они получили о современных, самых сложных областях естественнонаучного мировоззрения, останутся на всю жизнь. Ученики же, которые будут заниматься изучением естественных наук, должны помнить, что самые великие из современных ученых еще борются за те научные идеи, на которые практики зачастую вообще не обращают внимания.

Химия

Как же так получается: мы изо дня в день имеем дело с химическими явлениями, самые разные химические процессы происходят в нашем собственном организме, и тем не менее многие из нас не имеют ни малейшего понятия о химической науке как таковой? С чем это связано, со сложным характером самих химических явлений или, может быть, с тем, как химию преподают в школах?

В последнее время эти вопросы волнуют как никогда учителей, родителей и, разумеется, самих учеников. Во многих западных странах пересматриваются учебные планы по химии и методы обучения с целью ускоренного усвоения химических процессов. Различные американские методисты надеются достичь этого прежде всего благодаря раннему знакомству учащихся с миром моделей и формул, рассматриваемым как реально существующим. А проводимые эксперименты служат тогда для объяснения и доказательства мысленных моделей.

Чего добивается учитель вальдорфской школы, когда он в седьмом классе открывает детям всё многообразие химических явлений? Он следит за тем, чтобы явление горения, например, не ограничивалось всего лишь маленьким более или менее «укрошенным» пламенем бунзеновской горелки. И что же, он демонстрирует детям лесной пожар? Может быть и нет, но он старается сделать так, чтобы каждый ребенок имел возможность затаить дыхание перед всепоглощающей силой огня, перед его треском и шумом и восхищаться величием и красотой данного явления. Химические явления все время грозят нам взять верх над нами. Таков уж их характер. Поэтому совершенно необходимо мысленно упорядочить эти явления, соотнести их друг с другом, не покушаясь при этом на их

проблематичность и значимость. Хорошо проведенными опытами учитель сначала вызывает удивление у ученика. После этого у ученика появляется желание понять суть дела. Школьный эксперимент, конечно, более нагляден, чем само явление природы. Он зачастую очень много дает, потому что вытекает из тех вопросов, которые мы задаем природе.

Понимание многих химических процессов стоило человечеству немалых усилий. Ученики были бы лишены многого, если бы им не предоставили возможность самим как бы соучаствовать в основополагающих открытиях. Поэтому именно в этой области особенно важно, чтобы учитель не только все сам рассказывал, а все время готовил почву для вопросов учеников, для их желания экспериментировать, для их потребности постепенно понимать те или иные явления, и для их еще неосознанного стремления переживать природу как целое, как тотальность.

И в старших классах, скажем в десятом, химия может значительно способствовать не только увеличению знаний, но и внутреннему развитию учеников. В ходе экспериментов они знакомятся с такими существенными химическими полярностями, как кислота и щелочь, а также противоположностями другого рода, например, металл — неметалл.

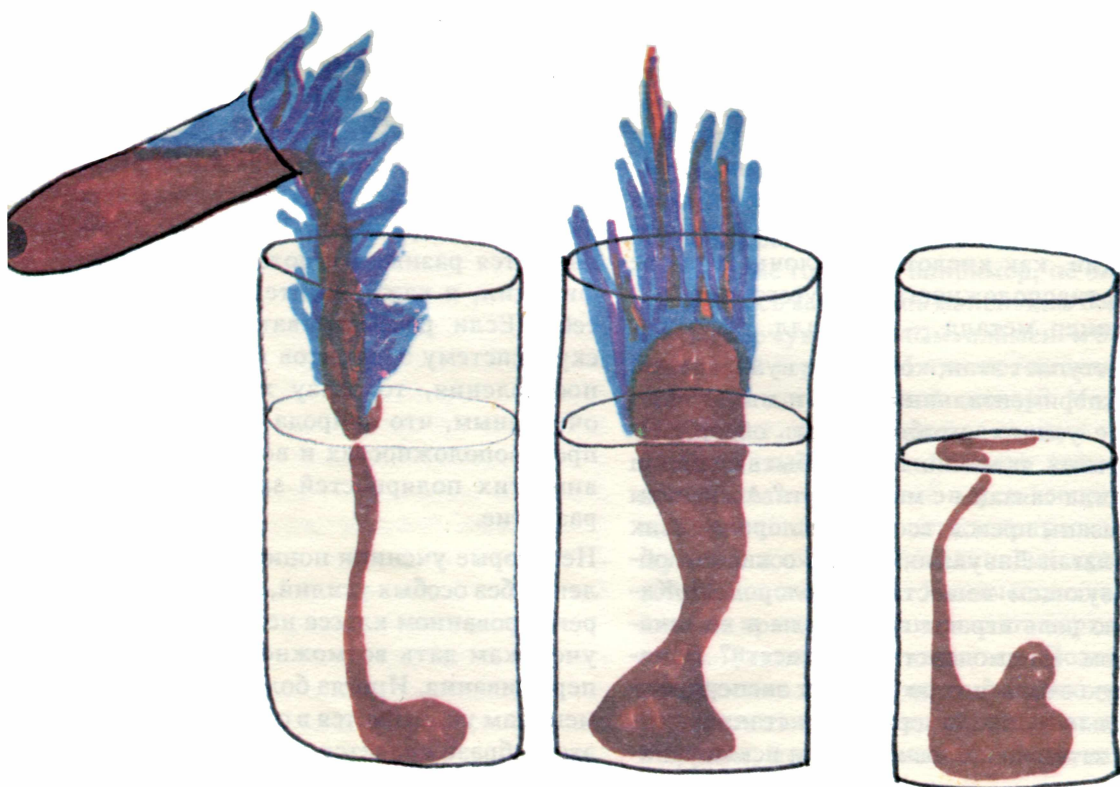
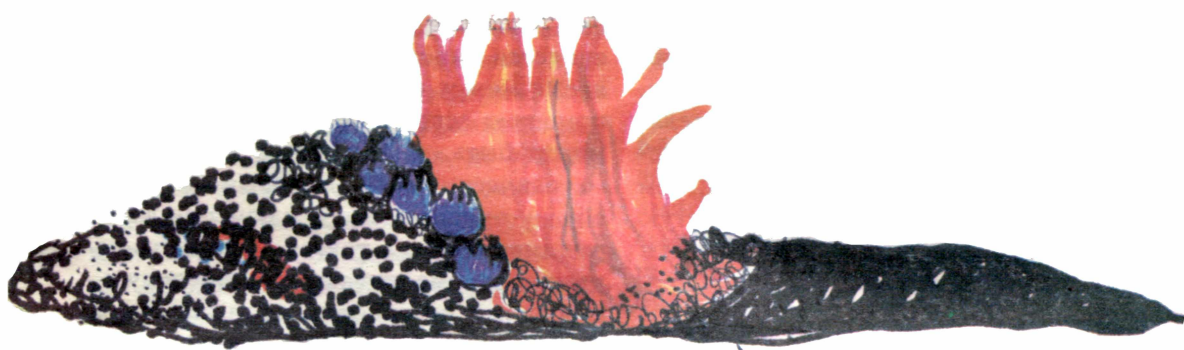
Наступает этап, когда уже нужен некий экспериментальный опыт и мыслительные усилия, чтобы сделать обзор различных явлений. Может быть, щелочи всегда связаны с металлами? А кислоты связаны прежде всего с кислородом, как полагал Лавуазье, говоря о кислотообразующем веществе (кислороде)? Какую роль играют неметаллы в химическом взаимодействии веществ? Зачастую очень быстро выводят экспериментальные закономерности и сталкиваются затем со всевозможными исключениями.

В таких случаях обычным выходом является гипотеза, которая некоторое время может спасти эти исключения с помощью вспомогательных гипотез. А может быть, существует какой-нибудь методический путь, который вел бы к образу природы, где исключения воспринимаются не с таким пристрастием, где они не замалчиваются? Есть ли путь, свободный от гипотез, занимающийся как раз исключениями из эмпирических правил?

Соображения Лавуазье о роли кислорода в кислотообразовании при ближайшем рассмотрении оказались не общепригодными. Ведь есть галогеноводородные кислоты, стойкие кислые вещества со всеми ярко выраженными кислотными свойствами, которые образуются без участия кислорода! Какие вещества в данном случае выступают в роли кислотообразователей? Это — фтор, хлор, бром и йод, поистине своеобразные вещества, с которыми можно ближе познакомиться именно с учетом их особого положения. Тем самым они образуют своего рода особую химию.

В одиннадцатом классе появляется потребность перейти к наглядной классификации всех веществ и всех важных химических процессов. В результате появляются разные возможности классификации, и каждая интересна сама по себе. Если рассматривать периодическую систему элементов или другие сопоставления, то сразу же становится очевидным, что природа проявляется в противоположностях и во взаимодействии этих полярностей заключается ее развитие.

Некоторые ученики понимают это мысленно без особых усилий, но в недифференцированном классе необходимо всем ученикам дать возможность образного переживания. Иногда большой эксперимент сам уплотняется в образ. Важным в этом образе является то, что он значим





Запахи, цвета, звуки - все впечатляющее богатство наблюдаемых явлений должно быть оставлено в стороне, когда требуется выразить химический процесс в буквах и цифрах, т. е. в формулах. Этот путь от многостороннего восприятия до абстрактных дефиниций прошёл в своем развитии все человечество, и занятия по химии в старших классах, по крайней мере в главных чертах, воспроизводят его. Приводимые здесь рисунки взяты из тетрадей двух разных учениц 11 класса. Тема: изучение химических свойств серы. Разогретую в пробирке горящую

серу выливают в сосуд с холодной водой, слегка освещенный снизу. Происходит потрясающий эффект. Комок серы шипит и фыркает, иногда с огнем, пока не исчерпает себя и не опустится на дно (слева внизу). Смешанная с железом сера горит равномерно красивыми лепестками фантастических цветков, достаточно интенсивно и выбрасывая искры. В конце концов остается лавообразная масса. Рисунок справа дает представление о разных модификациях, в которых выступает твердая сера.

на различных уровнях. После того, как установлены связи щелочи и кислоты с другими явлениями природы, учитель теперь уже может с большой осторожностью налить концентрированную серную кислоту в чашечку с раствором едкого натра. Обе жидкости прозрачны, но вдруг мы видим, что встречаются они как полные противоположности. Результат «встречи» — резкие, шипящие звуки, интенсивные опасные брызги. Смесь быстро нагревается, бурно, с шумом закипает. Затем все медленно постепенно успокаивается. Видно, что некоторые ученики чувствуют облегчение, при виде постепенного затихания брожения. Наконец становится совершенно тихо. Через некоторое время из раствора выкристаллизовывается соль. Из хаоса образуется строго упорядоченная кристаллизованная форма.

На уроках химии так же, как и в историческом развитии самой химии, появляется потребность дать наглядные обозначения и понятные противопоставления. Общеупотребительные химические символы учениками очень быстро воспринимаются и заучиваются. Некоторые учащиеся даже соревнуются в этом. Труднее понять количественные соотношения химических превращений. Но благодаря взаимодействию уроков химии и математики возникают очень интересные и важные связи (например, в области пропорций).

Пропорциональность важна и в других естественнонаучных областях, например, в биологии. Химические формулы — это, в первую очередь, выражение весовых и количественных соотношений, которые можно непосредственно вывести. Мыслительные операции при этом отнюдь не легки. Модельные представления химии начались именно с этого момента. В школьной химии сейчас тоже выбирают в большинстве случаев дидактически более легкий путь атом-

ных моделей, которые нужно просто принять без понимания взаимосвязей. Понимание этих моделей предполагает зрелые математические знания и довольно сложный экспериментальный аспект. Решающим вопросом для педагога является, могут ли его ученики оставаться свободными по отношению к учебному материалу. Слишком быстрое введение не совсем корректно обоснованных моделей (по некоторым нынешним педагогическим планам уже в детском саду!) приучает ребенка к ложной вере в авторитеты, от которой ему будет трудно когда-нибудь освободиться. Такой метод противоречит и основному естественнонаучному целеполаганию. К тому же и сама природа все дальше и дальше отодвигается от ребенка.

В истории современной химии конец XIX века считается решающим переломным моментом. Еще в первой половине столетия гениальный Фарадей стремился обрисовать феномены. Мы познаем действие сил в химическом процессе, но не имеем чувственного опыта восприятия самих этих сил. И здесь напрашиваются модели (например для химической связи), которые заменяют чувственное восприятие. Такие химики, как Вильгельм Оствальд, пытались избежать этого пути, так как четко увидели границу перехода в мир гипотез, которые нельзя прямо доказать. Но современную химическую науку нельзя представить себе без гипотетических модельных представлений. Поэтому также и в вальдорфской школе будет уместным и даже необходимым показать этот путь на подходящих примерах. При изучении такого мышления «за феноменами» можно опять-таки кое-что разглядеть. Здесь не в последнюю очередь оказывается актуальной социальная проблематика, с которой ученики все чаще сталкиваются. Мир синтетических препаратов, которые зачастую выпадают из при-

родного круговорота и являются на деле ядовитыми веществами, ставит перед всеми нами много проблем. Но это отнюдь не повод для того, чтобы отказаться от современной химической технологии. Химия будет развиваться дальше, хотя, может быть, и совсем в другом направлении. Для этого потребуются расширенное и углубленное понимание взаимодействий и процессов превращения веществ в экологическом плане, а также более точная информация о более тонких воздействиях на человека, которую нам придется добывать постепенно и с большим трудом.

Эти знания призывают нас к трезвому пониманию дилеммы современной химии; дилемма постепенно становится очевидной для нас всех: химия дает нам власть, но отчуждает нас от мира, если она не подчиняется целостному рассмотрению природы.

География

Девятые-десятые классы

Современные космические исследования показали нам, что с древней мечтой о том, чтобы жить на других планетах (космонавты, конечно, не в счет), практически можно распрощаться. Земля была, есть и будет нашим жизненным пространством. В то же время становится все более очевидным тот факт, что в каком-то отношении наше влияние на условия существования органической жизни довольно глубоко, и что мы вполне в состоянии уничтожить ее с помощью физического и биологического оружия. Еще никогда не был таким острым вопрос, с какой внутренней установкой мы обращаемся к нашей Земле. Уроки географии в старших классах вальдорфской школы направлены на то,

чтобы чувство понимания процессов, происходящих на всем земном шаре, становилось более глубоким и более познавательно-обоснованным.

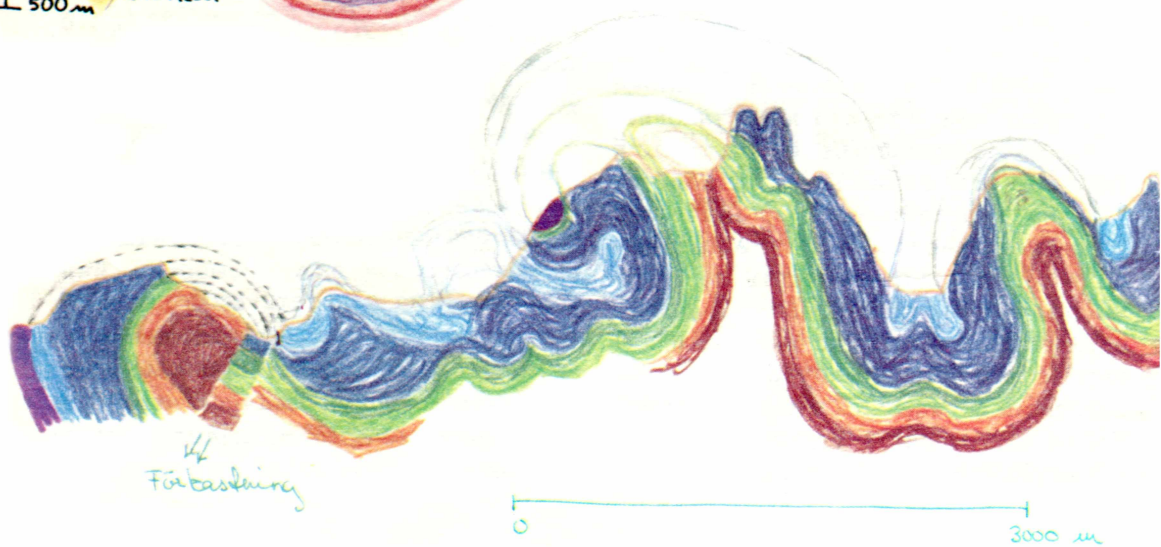
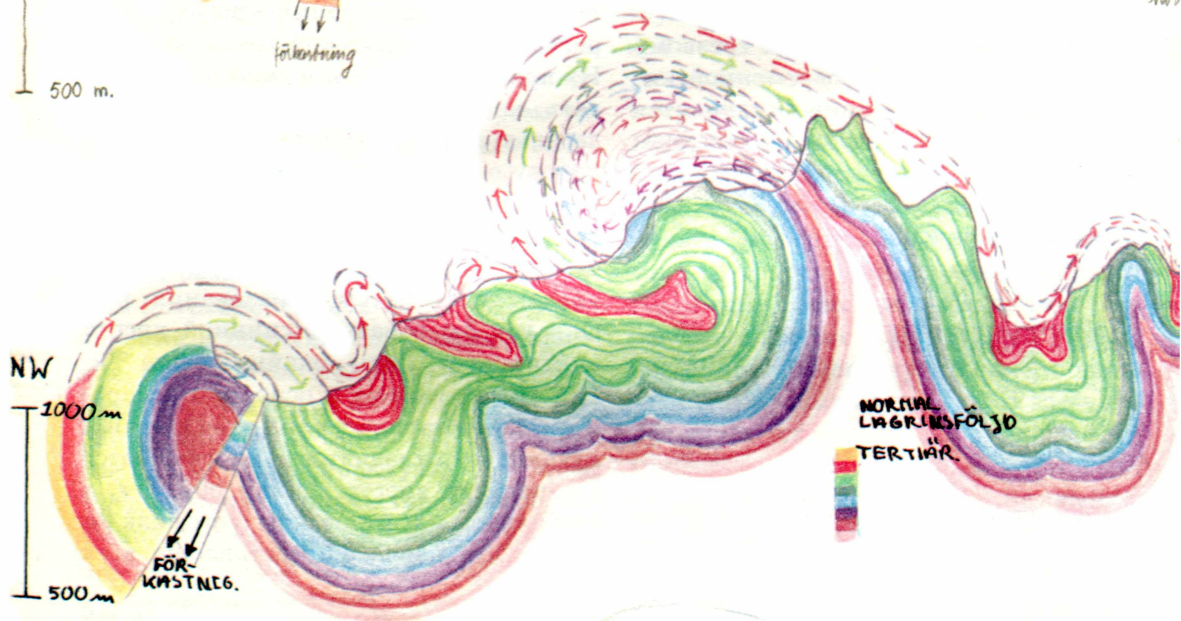
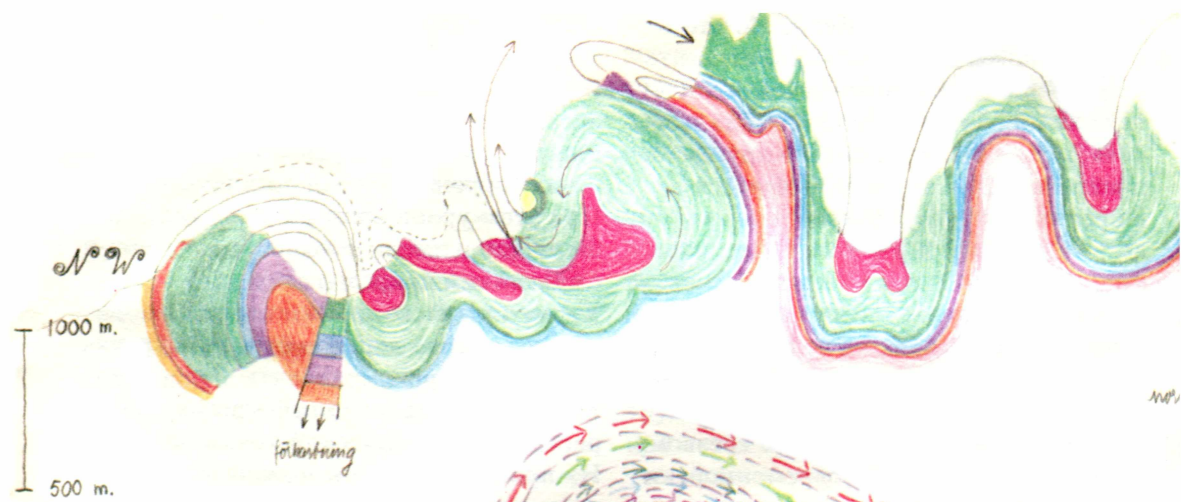
В пятых-восьмых классах изучались в основном разные страны, а в старших классах ученики переходят постепенно к рассмотрению глобальных процессов. При этом уроки организуются так, чтобы ученики имели дело непосредственно с явлениями природы.

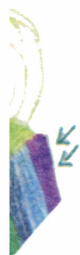
В девятом классе проходят геологию. Занятия в школе дополняются экскурсиями (можно рекомендовать более длительный поход в горный массив, интересный с геологической точки зрения). На процессах эрозии можно четко увидеть, как меняется Земля. Растения и деревья превращают твердую горную породу в плодородную почву. Текущие воды видоизменяют ландшафт.

Полярной противоположностью процессов распада при формировании Земли являются процессы образования гор. Они как бы образуют спинной хребет континентов. Горы, окаймляющие Тихий Океан, имеют в основном северо-южное направление, в то время как горы альпийской складчатости простираются с запада на восток. Таким образом, в глобальном масштабе образуется как бы крест. Обобщающее представление всех

На развороте: На уроках геологии в 9 классе изучение сложного взаимодействия альпийских горных пород сопровождается соответствующими рисунками. Приведенные здесь работы показывают, как трое разных учеников изображают одну и ту же геологическую тему.

Справа: Тема из эпохи геодезии в 10 классе. Ученики порой с гордостью показывают такую самостоятельно выполненную карту: «Сейчас я могу составить ясное представление о любой области земли».





THORSÄTRA

SKALA 1:400

крупномасштабных процессов, в результате которых Земля получила современный облик, особенно привлекательно для учеников этого возраста.

В десятом классе учащиеся, в одной стороны, занимаются непосредственным измерением и изучением ограниченной небольшой территории, сами делают карту местности. А с другой стороны, рассматривают Землю как целое, в аспекте её развития. Последние физические открытия ясно изменили представления о Земле как о мертвом теле в мироздании. Сегодня четко доказана ее подвижность уже в литосфере, как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении (поднятие Скандинавии, перемещение континентов). Чем дальше от твердой оболочки Земли, тем интенсивнее динамика этих сил. Учащиеся изучают форму континентов, узнают, что Земля показывает четкую полярность в континентальном полушарии; в водной полусфере земного шара они рисуют возвышения гор и глубины морей, наблюдают процессы циркуляции в мировом океане и художественно представляют живую картину растительного покрова поверхности Земли во всем его многообразии.

Довольно основательно занимаются в школах также атмосферными явлениями. Динамика этих процессов нарастает в самых удаленных оболочках Земли. На Землю постоянно падают метеориты и другие вещества. В магнитосфере постоянно происходят материальные обмены между космосом и Землей: посто-

янно отдавая водород в космос, Земля ежедневно получает взамен от 1 000 до 10 000 тонн космических веществ. Земля является организмом, очень мудро организованным, от самых внешних оболочек вплоть до земного ядра.

Такие горизонты рассмотрения очень хорошо подходят для того, чтобы вызвать в молодом человеке чувство ответственности по отношению к Земле и процессам ее жизни.



Справа: Подростки в большинстве своем вдохновенно относятся к минералогии, особенно если им нужно осваивать ее практически - в небольших экспедициях. Маленький кристалл горного хрусталя, найденный самостоятельно, переживается как настоящее сокровище.

Учение о человеке и биология

Некоторые идеи и представления, сопровождающие нас на протяжении всей жизни, очень глубоко и сильно влияют на наши действия и поступки. Таковым является представление о сути человека. Постараемся отвлечься от всех вторичных явлений и рассмотреть только самое важное: что же такое человек? Может быть, он продукт социальной среды?

Это — убеждение марксистов, из которого они делают выводы о праве коллектива определять бытие каждого отдельного человека.

А может быть, он неисправимый эгоист, живущий только своими влечениями и страстями? Такая концепция лежит в основе капиталистической системы, если не в теории, то на практике. В современном потребительском обществе представители большой индустрии и рекламы планируют, как можно «управлять» потребителями с помощью их же потребностей, которые в свою очередь создаются и поддерживаются рекламой. Может быть, человек — это специфическая комбинация генов? Эту сейчас очень широко распространенную точку зрения представляют как ученые, так и неспециалисты. И она зачастую базируется на дарвинизме. Ведь если есть возможность манипулировать нашей наследственностью, то есть и право на это. Есть и другие суждения, дающие повод для далеко идущих практических выводов: «человек есть то, что он ест». «Человек — это самое высокоорганизованное животное». Или «человек — это голая обезьяна».

Поскольку представление о человеке оказывает сильное влияние на наш образ жизни, то особенно важно, чтобы

учителя, да и книги для самостоятельного чтения, избегали скороспелых выводов.

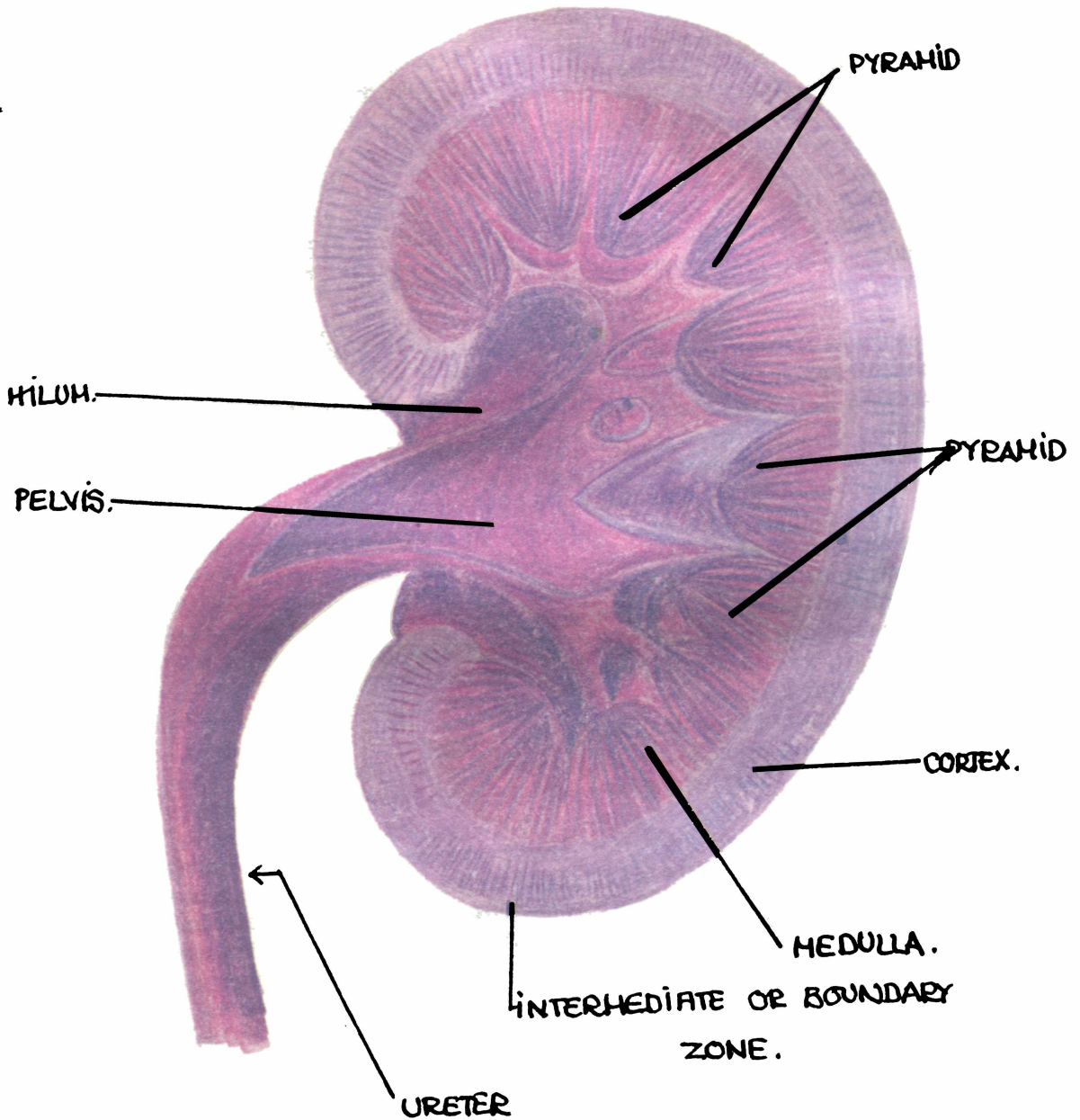
Что касается человековедения Рудольфа Штейнера, которое является основой его педагогики, то некоторые читатели могли бы задать вопрос, не слишком ли часто вальдорфские учителя повторяют своим ученикам уже готовые суждения, как, например, «Человек — это бессмертное душевно-духовное существо, идущее путями неоднократных земных жизней». На это можно дать только один ответ: если это так, то это так же непедagogично, как и любое другое окончательное определение. Каждое «Человек — это...», произнесенное в школе, бессмысленно.

Ученики должны получить возможность пережить, как постепенно открывается картина человека во всем его многообразии, из почти безграничного богатства явлений. Одна из насущных задач учителя заключается в такой организации работы, чтобы каждое высказанное суждение и каждый сделанный вывод как можно лучше соответствовали возрасту ученика и изложенному материалу.

Из учебного плана

Человековедение как таковое начинается в седьмом классе с обзора некоторых основных проблем здоровья и питания. Каждый человек, который когда-либо читал популярный медицинский справочник, знает, какая опасность подстерегает его: сразу же находишь у себя все болезни. В период полового созревания подобная боязливость зачастую повышена. Поэтому стоит обсудить эти вопросы как можно раньше. До определенного возраста большинство детей вряд ли смогли бы воспринять этот материал. Теперь данные уроки оказывают благотворное влияние. Ни в каком другом

KIDNEY. (CUT LONGITUDINALLY).



возрасте человек не ест так много и так быстро, как в этом. Намного эффективнее, чем долгие проповеди о качестве пищи, правильном жевании и тому подобных вещах, действует живое представление пути, которым пища проходит через рот, пищевод, желудок, кишечник, печень, кровь и почки. И пусть ученики получают собственное представление о форме и главных функциях важнейших внутренних органов, по крайней мере в общих чертах. Тот, кто однажды четко понял, как различные органы реагируют на непережеванную, плохо приготовленную, трудно перевариваемую, испорченную или даже отравленную пищу, всегда будет «сочувствовать» этим органам.

В восьмом классе дети уже созрели для нового шага в человековедении. Они уже познакомились с рядом элементарных механических законов. С ярко выраженным интересом они следят за тем, как эти феномены проявляются в человеческом теле: например в камере-обскуре глаза, в системе рычагов скелета. Из этого, однако, ни в коем случае нельзя делать вывод, что все функции человеческого тела можно объяснить механическими законами; скорее можно будет сформулировать то, что является результатом непосредственного наблюдения, следующим образом: в человеческом теле мы имеем ряд процессов, которые понятны, исходя из физической точки зрения.

Учебный план составлен так, что учитель старших классов, который проводит занятия по человековедению и биологии с девятого класса, может проводить работу в этом классе с учетом предварительных знаний и потребностей детей, т. е. он может восполнить пробелы и

повторить и дополнить особенно важные разделы. Он может включить в занятия описания животных и природы и сравнить, как животные и человек относятся к миру, к своему окружению.

В десятом классе ученики перебираются на следующую ступень, рассматривают душевно-духовные функции человека. Что, собственно, происходит в теле и в мире представлений человека, когда он берется за карандаш? На таких простых примерах можно объяснить строение нервной системы и мускулатуры, а также различные состояния сознания: бодрствование, в котором мы наше действие можем проконтролировать с помощью наших чувств и мышления; состояние сновидческого сознания, которое господствует в эмоциях, и полностью бессознательное состояние волевых функций, в котором мы осуществляем какое-то действие, например шаг. Поскольку различные органы и системы органов человека рассматриваются здесь в их связи с его внутренним миром, то само собой получается так, что на этой стадии излагается все намного сложнее, чем в седьмом классе.

В одиннадцатом классе изучают цитологию. Здесь подробно останавливаются, например, на явлениях деления клеток, регенерации, продолжения рода, наследственности и онтогенеза. Обсуждаются также многочисленные проблемы современной генетики. В этом году начинается обзор всего растительного мира, который будет продолжен в двенадцатом классе. Заканчивается весь биологический цикл подробным обзором различных основных видов животных и всего процесса эволюции.

Слева: Иллюстрации с каждым шагом становятся все богаче на анатомические детали и конкретнее.

Важный вопрос: родство человека и животного

Одна из крупнейших проблем всех школьных занятий вытекает непосредственно из материала уроков биологии в старших классах, а именно вопрос о родстве человека и животного.

Эта проблема носит отнюдь не теоретический характер. Она вытекает непосредственно из жизни молодого человека.

В детстве и в переходном возрасте у человека очень часто возникает элементарная потребность идентифицировать себя так или иначе с миром животных. В девятом классе девочка задает вопрос: «Зачем ежику нужны иголки?». Один мальчик с густой гривой и в грубой кожаной куртке отвечает: «Ясно зачем, чтобы свернуться в клубок и защитить себя». При этом он сам является наглядным примером данной проблемы, хотя и не осознает этого.

Ярко выраженный холерик с большим удовольствием делает доклады о носороге, особенно удачно и наглядно он изображает приступы ярости этих далеко не кротких животных. Застенчивая маленькая девочка помещает, без какого-либо внешнего повода, в тетради по природоведению своего рода «душевный автопортрет» — пугливую серну. Флегматик создает подробное, по своей выразительности глубоко прочувствованное изображение orangутанга, сидящего на ветке дерева и лениво поглощающего прекраснейшие фрукты. Можно найти, наверняка, и более примитивное выражение инстинктивного проявления симпатии ко всем животным.

Какие же обобщения по поводу этой проблемы может сделать учитель биологии, исходя из чисто феноменологических позиций?

В 90-е годы прошлого столетия Эрнст Геккель представил свои мысли о происхождении человека в виде родословного дерева, восходящего по прямой к человеку от разных видов обезьян, названия которых он с легкостью написал на этом генеалогическом дереве. С тех пор очень многое изменилось в эволюционной теории. Так, бельгийский палеонтолог Луис Долло доказал, что специализированные органы не отмирают и переходят в специализированный облик другого животного вида. Человек же, в некотором смысле, является исключительно неспециализированным. Здесь учитель может напомнить ученикам об уроках в четвертом классе, где руки человека сравнивались с соответствующими передними конечностями млекопитающих. Биологически нельзя представить, что человек произошел от предков, которые обнаруживают в своем образе жизни и развитии тела значительные, уже сформировавшиеся и как бы тупиковые специальные особенности в строении головы или конечностей. Поэтому в современных родословных человека человекообразные обезьяны встречаются в основном в боковых ответвлениях; предполагают что люди и человекообразные обезьяны произошли от общих предков. Поскольку и самые последние данные не позволяют сделать надежных выводов о том, как выглядят эти исходные формы, то некоторые ученые вынуждены были прибегать к «моделям прародителей», которые, естест-

На уроках биологии в 11 и 12 классах многих учащихся привлекает образность различных растений и животных. Каждое растение, каждое животное обладает как внешним, так и более внутренним жестом.

Справа: Каракатица обладает свойством менять и форму, и окраску.

I vattnet kan bläckfisken jor-
svinna från platsen. Då en
skräck uppstår, den känner
sig hotad tillgripet den denna
metod.



mun, käkar. I munhålan
ligger en radula med tänder
grupperade i regelbundna
två rader. Det finns även ett
par kraftiga, spetsiga kitin
tänder, som
tillsammans
(bildar) liknar
en spetsig
papegojnåbb med
vilken den slavs-
ar i sig födan, mjukdelarna.

En slags trätti

mantelhålan slut i vilken vatten drivs ut, bläck-
fisken simmar då bakåt. Framåt kryper den
genom att ta tag med sina sugkoppiga armar.

andlöppning.

magen.

gölar i mantelhålan vilka syn-
sätter blodet.

венно, очень сильно отличались у разных исследователей. Совершенно не исключено, что ближайшие десятилетия принесут с собой значительные изменения представлений о нашем происхождении.

А как обстоят дела с душевным родством, о котором так активно говорит современная наука о поведении — этология? У человека ведь есть определенные «животные» потребности (сексуальные и другие влечения), а у многих животных, наоборот, есть ряд «человеческих» свойств (честолюбие, агрессивность). Но человек, благодаря техническим возможностям, намного более опасен, чем какой-либо вид животных. Если серьезно принять идею тождества человека и животного, то выводы могут бросить в дрожь. Тогда, наверное, наше воспитание нужно было бы направить на то, чтобы снимать особо опасную агрессивность спортом или другими физическими занятиями и направлять в безопасное русло другие инстинкты и порывы.

Все эти постановки вопросов почти неизбежно приводят нас к признанию решающей альтернативы. Или мы рассматриваем человека как существо неразумное (не осознающее своих интересов), тогда он нуждается в духовной, экономической и политической дрессировке. Или — как личность с высоким самосознанием, которая может сама себя воспитать; тогда имеет смысл стремиться к таким великим целям, как свобода, солидарность и демократия.

Насколько правомочно говорить о человеке как о Я-существе, об индивидуальности? На этот вопрос, конечно же, нужно попытаться дать ответ на уроках биологии, например, на основе детального сравнения инстинктивных функций у животных и у человека. Однако нужно помнить, что речь идет о проблеме, которую естествознание одно никогда не

сможет решить. Как раз при рассмотрении такого жизненно важного вопроса четко видно, насколько необходимы «гуманитарные» предметы в рамках школьных занятий.

История и социология

В восьмом и девятом классах все ученики и прежде всего, конечно, мальчики хотят как можно больше узнать о времени, в котором они живут. Преподавание истории в этих классах направлено на удовлетворение этой потребности. В восьмом классе обсуждается история с XVI века по настоящее время, причем особое внимание уделяется экономической истории: великие технические изобретения и развитие торговли и промышленности.

В девятом классе еще раз обсуждается этот же период времени, но на переднем плане стоят уже культурные, социальные и политические события: образование современных национальных государств, история колониализма и столкновения между европейцами и другими расами, социальные проблемы. Кто не имеет никакого представления об этих основных вопросах, не многое может понять и в событиях нашего времени.

После того, как хотя бы минимально утолена жажда понимания современной истории, можно снова заглянуть во времена далекие, но под другим углом. В десятом классе ученики еще раз проходят античные высокоразвитые культуры, теперь уже с других точек зрения: значение географических и социальных условий для специфического образа жизни в Китае, Индии, Персии, Месопотамии, Египте и Греции. Причем в этой эпохе, так же, как и в эпохе следующего

года, постоянно проводится связь с современностью.

В одиннадцатом классе изучаются средние века, параллельно с уроками литературы. Здесь прежде всего рассматриваются различные культурно-исторические и религиозные течения.

В двенадцатом классе дается исторический обзор, проводятся сравнения, срезы, чтобы выявить симптоматику. Из многочисленных аспектов, достойных обсуждения, рассмотрим здесь один в качестве примера.

Общественная жизнь в древнем Египте и в Шумерском городе-государстве была полностью централизована. Жрец, на которого взирали как на бога, был не только старшим священником, а значит и руководителем всей культурной жизни, но одновременно и старшим судьей, и военачальником, и владельцем всей собственности, по крайней мере на заре истории.

В ходе исторического развития мы видим, как светское княжество постепенно уходит из-под опеки религии, как правители и священники становятся двумя противоборствующими силами, иногда даже врагами (консул и первосвященник в древнем Риме, кайзер и папа римский в средневековой Европе). В средневековый период с появлением городов, гильдий и цехов определяющим в историческом становлении становится третий мощный общественный фактор, а именно, развивающаяся хозяйственная жизнь. Первые начала «трехчленного» общественного строя, в котором учреждения духовной, экономической и политической жизни находились в некотором равновесии, уничтожаются и подавляются абсолютизмом, успешно процветающим в XVI и XVII веках. Общая концепция древнего централистского священного государства повторяется в новом светском варианте.

После французской революции монархия превращается в общенародное государство: демократизация, столь необходимая во многих отношениях, привела к тому, что противоречия между королями превратились во вражду между нациями. С развитием промышленности и современной информационной техники общенародное государство получает экономические и духовные вспомогательные средства, при наличии которых это государство может представлять опасность для другого, в разной степени вооруженного государства; это приводит к конфронтации великих держав в современном мире.

Из этих соображений становится необходимым подробно остановиться на различных социальных воззрениях, которые помогут решить эти проблемы: марксизм, диалектические соображения которого выливаются, по крайней мере теоретически, в программу «самоустраивающегося» государства; мировой федерализм, цель которого объединить все блоки держав в единое демократическое универсальное государство; вера в террористическое равновесие, которое позволит разным государствам, держать друг друга под постоянной угрозой с помощью всевозможных дипломатических и технических манипуляций; мысли Рудольфа Штейнера о трехчленности общества, согласно которым опасность «сверхдержав» можно нейтрализовать только сознательным отделением экономической и духовной жизни от сильного доминирования государства. Какое воззрение больше всего соответствует действительности, какое из них может вывести из создавшегося положения? Это пусть решают ученики сами. Задача школьных занятий — вскрыть все современные мировые проблемы и показать, что было сделано до сих пор для решения этих проблем.

Первоочередной задачей уроков истории в старших классах является, естественно, уяснение исторических связей. На уроках не всегда бывает время, чтобы подробно останавливаться на отдельных человеческих судьбах, но как раз привлечение биографий имеет самое большое значение. Такие описания (кстати, ученики сами тоже могут их делать в форме рефератов) дают возможность понять следующее: «Я» каждого человека, как бы ни оценивались его поступки, отнюдь не является безучастным свидетелем эволюции человечества, протекающей более или менее «автоматически»; оно вносит свои импульсы в поток исторического становления и может даже дать новое направление целому течению в нем, если для этого есть предпосылки. Но иногда оно остается пассивным, а значит и упускает свои возможности.

Краткие биографии, выражающие трагические человеческие проблемы, как это часто бывает в современной истории, действуют на учащихся очень положительно. Ученик, воля и чувства которого были не в порядке из-за жизненных неурядиц и который явно запустил все школьные дела, услышал однажды о жизни Бисмарка и о его тяжелых депрессиях, которые сопровождали его везде, в том числе и в политической деятельности, и с которыми он справлялся, прилагая очень много усилий. Через несколько дней этот ученик подошел к учителю и сказал: «Бисмарк был молодец». После этого он собрался с силами и всю следующую эпоху очень хорошо работал.



Преподавание искусств

У многих учеников в старших классах с развитием мышления появляется потребность не только заниматься искусством, но и научиться понимать его. Они хотят узнать, как творится то или иное искусство, и почему оно творится именно так. Поэтому в план вальдорфских школ включаются особые уроки по искусству, которые, как и другие научные предметы, даются эпохами. Следует подчеркнуть, что занятия по искусству в десятом классе посвящены поэзии, а в одиннадцатом — музыке; они обсуждаются в главе по истории литературы и музыке.

Изобразительные искусства

Урок искусства в девятом классе, — учитель рассказывает о жизни и творчестве Леонардо да Винчи, сообщает о его работе в самых разных областях (живопись, рисование, скульптура, архитектура, поэзия, музыка, ботаника, математика, механика и анатомия), говорит о его поразительной способности удерживать в памяти воспринятое: что однажды увидев, например, человеческое лицо, он потом мог его воспроизвести до мельчайших подробностей карандашом так, как будто человек здесь, в комнате. И заканчивает учитель афоризмом, в котором со всей ясностью проявляется суровая мудрость Леонардо: «Кто не может достичь того, чего хочет, пусть хочет того, на что он способен».

Отнестись к такой проблеме не легко. И не всегда есть необходимость давать

Слева: Готический и романский соборы (Гамбург).

здесь ответ. Самое главное, чтобы ученики на уроках с живым интересом относились к глубочайшим человеческим проблемам.

На уроках искусства в девятом классе ученики обсуждают историю изобразительных искусств от античности до Рембрандта. Переходные моменты от одного направления искусства к другому особенно интересны в плане осознания основных этапов развития человечества. В первых массивных сооружениях романского стиля и в смелых готических соборах как бы отражаются два совершенно противоположных состояния человеческой души. Развитие живописи содержит богатую шкалу ощущений. Благочестивые, основанные на воображении, картины средневековых художников сменяются на юге захватывающей чувственностью итальянских художников Возрождения, а на севере — глубоко прочувствованными, иногда очень таинственными ландшафтами (Грюневальд, Дюрер, Рембрандт). Предметом интересных цветовых штудий могут стать произведения Рембрандта, написанные в драматическом взаимодействии света и тени.

История архитектуры

В двенадцатом классе ученики изучают историю архитектуры. Из огромного количества материала возьмем один пример, который поможет понять проблемы современной архитектуры.

Испанский архитектор Антонио Гауди (1852 — 1926) видел в прямой линии выражение человеческого разума, а в кривой — отражение творческой деятельности богов. Он искал вдохновение в природе, в брожении жизненных сил роста и создал свой смелый, зачастую фантастический мир форм. Огромный импульс, получивший выражение в его искусстве,

перешел в крайность и затерялся в натуралистичных растительных орнаментах стиля модерн. Против этих декадентских явлений восстал Ле Корбюзье (1887—1965) на определенной стадии своего творчества. Он называл кривую «дорогой осла» и хотел создавать пространства, в которых господствовала бы только прямая линия как выражение разума. Со своим стремлением к рациональной практической полезности ("дом — это жилая машина") он стал родоначальником современного функционализма. Применение компьютеров и сборных деталей для строительства привело к другой крайности, которая грозит человеку большого города тем, что он будет жить в однообразном, полностью лишенном души пространстве.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки, в том числе и со стороны Ле Корбюзье, снова «очеловечить» современную архитектуру элементами выраженного движения. Но оказалось очень тяжело найти подходящую альтернативу уже сложившемуся языку формы.

Вопрос для нас заключается в следующем, должны ли мы обязательно выбрать одно из этих двух направлений или все-таки есть возможность некоего «среднего» пути. В этой связи уместным будет напомнить, к чему стремился Рудольф Штейнер в области архитектуры. Он придерживался мнения, что деятельность, проводимая в доме, обязательно должна проявиться в форме этого дома; строить «функционально» — это значит искать не только технически безупречное решение, но и такой архитектурный язык, который учитывал бы душевно-духовные потребности живущих или работающих там людей. Во втором Гетеануме он как раз хотел осуществить такой архитектурный импульс, который можно было бы назвать «поисками равновесия»; т. е. попытки привести движе-

ние, господствующее в отдельных плоскостях и линиях, к общему гармоничному покою.

Справа: На уроках живописи в 9 классе могут ставиться для свободного цветового решения задачи, подобные приведенному здесь Рембранту и связанные с передачей светотени.

На развороте: Различные работы, выполненные на уроках по истории архитектуры в 12 классе.

История литературы

Зачем нам, собственно, нужна поэзия? Разве мы не живем в такое время, когда действительность во многих отношениях превосходит всякую поэзию, и когда реальные проблемы наших ближних для нас намного важнее, чем фиктивные судьбы каких-нибудь героев романа. Какой смысл подробно обсуждать такие области, как поэзия, поэтика и история литературы в школе, которая стремится соответствовать духу времени?

Эту проблему можно было бы решить очень просто — изучать только современную и новейшую литературу и показать, как живо там обсуждается проблематика нашего времени. Многих учеников устроила бы такая ориентация. И лишь немногие почувствовали бы искаженность перспективы такого рассмотрения. Вопрос заключается в следующем: является ли древняя литература культурным балластом, который мы из поколения в поколение тащим за собой из консервативных побуждений, или классики все-таки могут нам кое-что сказать и о нашей современности? В действительности ведь все крупные проблемы нашего времени выстраданы до конца и художественно изображены не только современными авторами. Литературный материал, обсуждаемый в старших классах вальдорфской школы, четко показывает, что мотивы и образы древней литературы иногда могут быть для современных молодых людей особенно актуальны и интересны.

Из учебного плана

На уроках литературы обсуждаются образы и произведения конца XVIII и начала XIX веков параллельно с историческими событиями. Лишь со временем учащиеся замечают, насколько полезно такое изучение для понимания нашего времени. Когда на Европу обрушились французская революция и Наполеоновские войны, многие думали, что началась эпоха апокалиптических переворотов. Но эти в политическом плане хаотические десятилетия в культурном отношении стали поистине «золотым веком», во время которого в Европе проявилось огромное количество музыкальных, философских и прежде всего литературных талантов. Некоторые из них (не в меньшей степени, чем сегодняшние художники) знали, что такое одиночество, человеческие конфликты, разлады в семьях, смертельный страх, разочарование в Боге и во всем свете, что такое война и голод. Но все они обладали высочайшей способностью: выразить все свои глубокие внутренние проблемы в художественных произведениях, форма и духовное содержание которых долгое время остаются путеводными. Выдающимся примером является Гете, которого в этой связи следует рассматривать не как немецкого, а как всеевропейского художника. Обсуждая такой материал, мы можем касаться очень многих человеческих проблем.

На маленьком примере продемонстрируем, какое сильное впечатление оказывает на учащихся встреча с интенсивной духовной активностью ведущих художников того времени. На литературной эпохе в седьмом классе учитель представил, как Генрих фон Клейст после знакомства с теорией познания Канта с решительностью заявил, что бросает все исследования и по-

свящает себя «прекрасной иллюзии» поэзии. Одна ученица нашла эту мысль почти невыносимой. Она подумала, что в этом случае нет пути к познанию истинной действительности ("вещи в себе"). Она моментально подняла руку и с искренним возмущением спросила: «А как умер Кант? Он — самоубийца?»

Серьезная сторона жизни, проявляющаяся в такой эпохе, уравнивается обсуждением юмористических произведений (Р. Штейнер рекомендовал для этого класса обратиться к произведениям Жана Поля).

В десятом классе в возрасте шестнадцати лет ученики переживают вместе с литературными героями переход от более или менее семейного образа жизни к жизни отдельного человека. Основным мотивом уроков литературы теперь является такой переход в том виде, как он происходил в истории, особенно сильное выражение он нашел в

Справа: Ученица воспроизвела сцены из «Парсифаля» Вольфрама фон Эшенбаха в средневековом стиле (11 класс).

Во многих произведениях сегодняшней литературы в разнообразных вариациях, часто с настоящей гениальностью, рассказывается о безысходности ситуации современного человека. Эта пессимистическая позиция часто ощущается - и не в последнюю очередь молодыми людьми - во всей ее честности и современности. Если мы хотим противопоставить таким взглядам изучение литературы, ограничиваясь лишь писателями XX столетия, то исчезает возможность представить истинную картину развития поэзии и прозы во всем многообразии человеческого самовыражения. Перспектива будет шире и правдивей, если мы будем исходить из общего развития мировой литературы.



древнескандинавской поэзии. В ранних версиях «Эдды» Гудрун, в борьбе между своим супругом и представителями своего рода, выступает на стороне родственников по крови, хотя они убили Зигурда, ее любимого. В более поздних сагах и в «Песни о Нибелунгах» мы уже видим, что тот же самый женский образ, будь то Гудрун или Кримхильда, страшно мстит своим братьям за убитого супруга. Между двумя версиями этого древнего сюжета лежит огромный исторический перелом; а именно, человеческое «Я» освобождается от уз кровного родства и становится индивидуальным, независимым. Похожий древнегерманский сюжет встречается в Эдде и особенно в исландских сагах, скажем в саге о Няле, где ярко выражено стремление индивидуума перенести одиночество, страдание и смерть с огромным внутренним самообладанием. В таких произведениях можно увидеть рождение идеала, который позднее проходит через всю европейскую историю в том или ином виде, а именно сильного индивидуума.

Одна эпоха по искусству в десятом классе посвящена основным понятиям метрики и поэтики. Различные формы поэзии, виды стихов и размеры стихов — от античности до современности — рассматриваются здесь как проявления разных форм сознания в различных эпохах. В построении различных драм, этических повествований и лирических стихотворений можно найти общие важнейшие художественные и психологические закономерности.

В одиннадцатом классе исходным пунктом является рассмотрение средневековых литературных произведений, прежде всего того эпоса, который выделяется из мира рыцарского романа — «Парсифаль» Вольфрама фон Эшенбаха. Парсифаль проходит путь от де-

рзких проявлений юношеской наивности (*tumpheit*) — через неуверенность, упрямство и сомнения неудач (*zwifel*) — к новому духовному рождению, к подлинному нахождению самого себя (*der «saelde»*). В этом жизненном пути, изображенном В. фон Эшенбахом в стихотворном эпосе, есть что-то общее для всех нас. Эти три стадии можно встретить практически в жизни каждого человека, по крайней мере гипотетически. Учителя вместе с учениками могут прийти к общему выводу, что есть ранние поэты, которые, в принципе, всю свою жизнь оставались на стадии «*tumpheit*», что многие современные авторы все время переживают стадию «*zwifel*» и что есть группа значительных личностей, которые, прожив первые две стадии, где-то в конце своей жизни так или иначе подходят к стадии «*saelde*». В данном случае, несмотря на все препятствия, верность человека избранной цели определяет его судьбу, путь каждого отдельного человека к высшей цельности.

В двенадцатом классе обсуждается современная литература, предварительно дается обзор предыдущей литературы. В многих школах сначала берут «Фауста» Гете как представителя «блуждающей души» нового времени. Ницше, Ибсен, Толстой и Достоевский помогают перейти к современной литературе, которой мы занимаемся целую эпоху.

Драматургия

В одном из старших классов — десятом, или двенадцатом — ставится целиком большая драма. Ученики познают, что значит работать сознательно, с чувством художественного стиля, а не просто играть по-детски. Учительница драматургии стокгольмской вальдорфской школы рассказывает о впечатлениях режиссера и юных актеров:

«Ключевым словом античной сценической теории было — сострадание! Так войти в роль и так ею заинтересоваться, что переживаешь то же самое, что и твой герой...

Начало всякой любви — интерес. Сострадание — это повышенный интерес. Вот тут-то и возникает педагогическая проблема. Как учитель может помочь ученику, чтобы тот не уставал и с таким же интересом работал над ролью? Это получается только в том случае, если удастся увидеть в этой роли новые оттенки, новые нюансы. Тогда роль обретает действительность, становится жизнью.

Интерес, который может стать состраданием, отличается от интереса дилетанта, который хочет только показаться на сцене и сыграть себя. Сострадание, о котором говорили в древней драматургии, это страдание, достигающее драматической кульминации, ведущее к освобождению, спасению.

В античной сценической теории существовало понятие катарсиса, очищения, как конечной фазы драматического переживания. Это понятие в разные века объяснялось по-разному. Что означает это слово, можно понять, проводя драматическую работу в двенадцатом классе. Каждый ученик, вероятно заметит, что он в борьбе со своей ролью стал другим, чем прежде. Весь класс как бы приобрел другое качество. Школьники уз-

нали друг друга с той стороны, о которой раньше не догадывались. Ученики по-новому, более объективно отнеслись как к своей личности, так и к личности товарищей. Многое произошло во время этой работы».

След. стр. Вверху: Упражнения в драматизации (10 и 11 классы, Стокгольм).

Внизу: «A sleep of prisoners» Кристофера Фрая (Англия).

Лишь с периода полового созревания человек способен выразить на сцене другую личность. Это совершенно новое переживание вообще может быть сильнейшим средством, дающим возможность подростку понять другого человека, войти соучастником в его судьбу, вжиться в его проблемы, забыв на время о своих.

Музыка

Кто хоть однажды был на календарном празднике в вальдорфской школе, тот знает, что хор и оркестр играют большую образовательную роль в жизни школы и ее учеников. В школе, в которой хорошо обстоят дела с музыкальной жизнью, ученики старших классов играют крупные симфонические концертные произведения. На уроках музыки стремятся, естественно, к тому, чтобы даже и «немузыкальные» дети пели. Важную роль играет чисто «феноменологическое» знакомство с особенностями разных интервалов и тональностей. Поют характерные народные песни разных стран мира, часто в связи с эпохами истории, географии и т. д.

Чтобы ученики вошли в тесный и постоянный контакт с непосредственным живым музицированием, что, кстати, позже для многих из них становится просто жизненной необходимостью, в школе им показывается очень много музыкальных примеров, на инструментах или в пении. В центре внимания также стоит проблема применения технических вспомогательных средств (проигрывателей, усилителей и т. д.).

Наряду с практическим музицированием в старших классах школьники изучают теорию музыки и историю музыки на уроках в одиннадцатом классе. Характеризуя различные течения и направления в культуре, мы можем коснуться центральных проблем искусства человечности.

Древняя антитеза «Аполлон-Дионис», лежащая в основе Древней Греции, разработанная Ницше, была представлена сначала в мифологии, а позже нашла выражение во всей древнегреческой культурной жизни и особенно в музыке. Эта полярность четко видна и в развитии западноевропейской музыки.

«Классическая» западноевропейская музыка относится к культурному достоянию, которое должен знать каждый образованный человек. Великие мастера барокко и рококо, включая Моцарта, рассматривают музыку, по словам Э. фон Ганслика, «как игру звучаще-подвижных форм». Их отношение к искусству, к жизни в основном «аполлоновское», несмотря на интенсивность музыкального проявления. Бетховен был одним из первых, кто представил радикально новый тип человека. Он в совершенстве владеет регистром традиционных музыкальных форм, но все время осознанно выходит за его пределы, особенно в последние годы творчества. В поисках новых форм выражения в решающие моменты прибегает он к вспомогательным средствам, свойственным другим видам искусства: в шестой симфонии он живописует и рассказывает, в девятой он призывает на помощь огромный хор, чтобы выразить то, что было задумано. Позже происходит сближение музыки и поэзии (например у Вебера, Шуберта, Шумана, Берлиоза и Листа). В операх Рихарда Вагнера стремление к слиянию различных искусств (драма, образ, инструментовка, пение) достигает апогея и оказывает на жизнь чувств такое сильное и многостороннее воздействие, которое выходит за все пределы. В последние годы Вагнер очень активно боролся за освобождение от власти страстей. Удалось ли ему это в «Парсифале» или все-таки справедливо утверждение, что и в чисто сакральных партиях проявляется страстный, чисто эмоциональный элемент? Эта тема может стать основным предметом обсуждения.

За некоторыми исключениями, к которым, пожалуй, следует отнести Мендельсона и Брукнера, романтические композиторы придерживались в основном полюса «Диониса». Современную музыку пронизывают идеи, которые

вполне можно назвать «аполлоновскими», но они ищут источники вдохновения прежде всего не в религиозной сфере, как старые мастера, а скорее в мире естествознания и техники. У Шенберга эта тенденция имеет математически-конструктивный характер, у Хиндемита и Стравинского — наивно-музыкальный. Все более очевидным становится факт, что в музыкальной области проявляется зарождающийся новый тип человека. При своих формальных построениях современные композиторы крайне редко рассматривают эти произведения как продукт самовластного суверенного артистизма. Они не создают цельных композиций, они «отчитываются по определенному музыкальному материалу». Их человеческая позиция, очень часто, то смирение, то поиск.

Вполне вероятно, что новые плодотворные импульсы может дать более близкое знакомство с музыкальной жизнью других стран, развивавшейся совершенно независимо от европейской. Во всяком случае будет жалко, если школа упустит возможность, познакомить учащихся с чрезвычайно интересными музыкальными традициями Китая или, скажем, Индии.

Живопись

После черно-белых работ в восьмом и девятом классах в десятом классе ученики снова возвращаются к цвету. Следующее высказывание Рудольфа Штейнера очень удачно характеризует фазу, начинающуюся в десятом классе: «Следует понимать, что нет никакой необходимости устраивать детям какие-то особые уроки живописи, но если дети все-таки «дорастают» до настоящей живописи, тогда уж нужно пользоваться принципами настоящего живописного искусства, а не педагогическими, специально

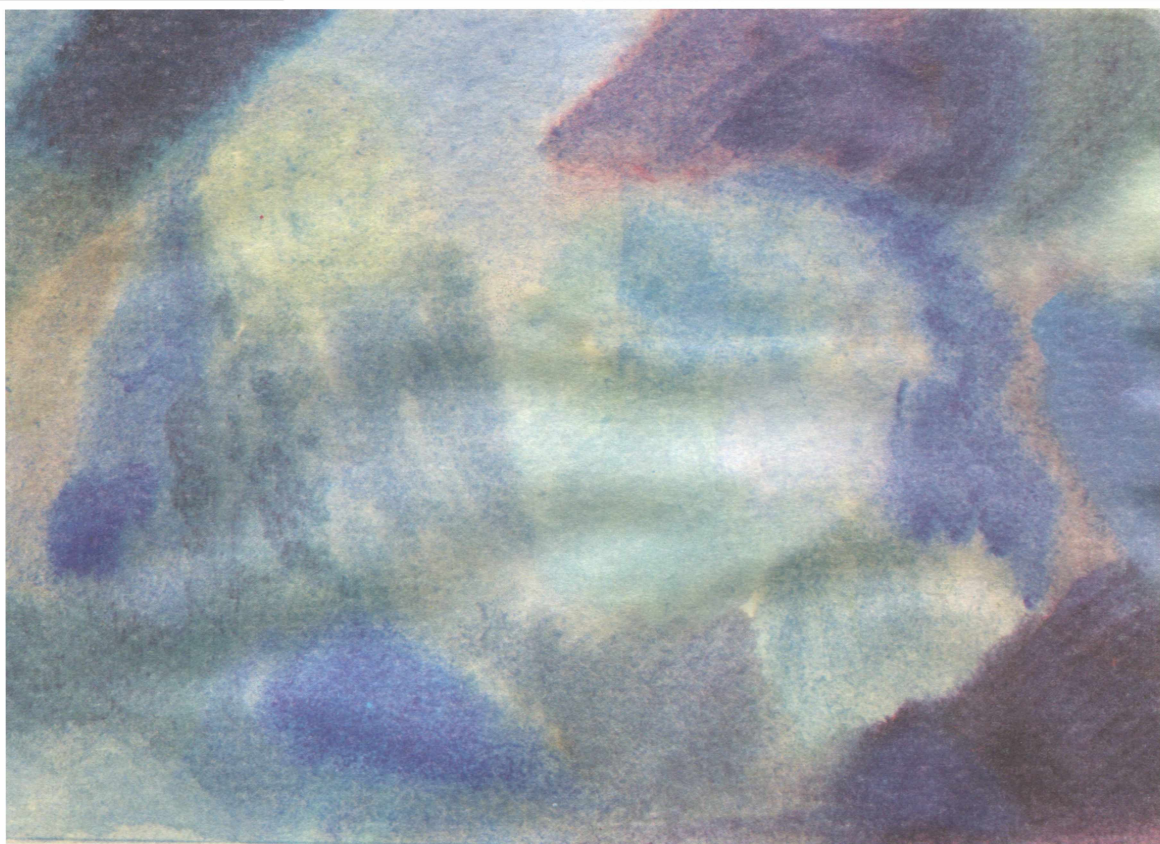
выдуманными методами. В школу нужно нести настоящее искусство, а не придумывать что-то свое...» (Доклад. 17.08.1923).

На изображенных здесь работах показано, как, не подражая прямо той или иной манере, можно попытаться проникнуть в цветовой мир так, как это делали великие современные художники. Они прочувствовали характерные особенности синего и желтого цвета, теплых и холодных цветов, выразительность и пластичность цвета. Гетевское учение о цвете может быть в данном случае неисчерпаемым источником вдохновения. Раскрываются возможности для разнообразных цветовых композиций. Возможности работы с акварельными красками далеко не исчерпаны на уроках живописи в младших классах. Новые, особенно интересные цветовые эффекты открывает перед учащимися техника нанесения слоев. Каждый слой краски наносится отдельно и затем сохнет. Он остается прозрачным и через него просвечивает то, что было нанесено раньше. Такие ситуации дают много пищи для фантазии. Сюжет получается в процессе работы, из самих красок, а не из какой-то наперед задуманной идеи, существующей в сознании в готовом виде. В одиннадцатом классе большее внимание уделяется краскам окружающего мира. Совсем по-другому воспринимают теперь молодые люди цвета вокруг них, эти краски им о многом говорят. Особое место занимают натюрморты и образная

Справа: Упражнения в поисках цвета после нескольких лет черно-белого рисования.

Вверху: Холодные и теплые тона в голубом цвете.

Внизу: Напряженные соотношения желтых тонов (10 класс).



живопись. В картинах учащихся можно увидеть диаметрально противоположные человеческие позиции, среди них есть свои «импрессионисты» и «экспрессионисты». В двенадцатом классе путь в живопись приводит к изображению человеческого лица, к портрету.

Свободные цветовые решения-

Вверху: Трезвучие с вариациями (Стокгольм).

Внизу: Холодные и теплые звучания в красном...-Цвета превращаются в образ-картину (Стокгольм).



Глобальные проблемы

Школа в индустриальном обществе

В начале 50-х годов нашего столетия отдельные социологи США выдвинули идею, которая за это время широко распространилась и, вероятно, значительно повлияла на будущее не только школы, но и всего человечества. Идея заключалась в следующем: образование следует рассматривать не только как потребление, но и как вложение капитала, способствующее развитию экономической жизни (Хусен Т. Школа 80-х годов). Тогда же появилась новая университетская дисциплина под названием «экономика образования». По-новому стали смотреть на преподавание. Университеты стали считаться производителями знаний, а школы — распределителями. Американский исследователь Фритц Маклер сообщил несколько лет назад, что «индустрия образования» (педагогические исследования и школьное образование) развиваются сейчас в США почти вдвое интенсивнее, чем все остальные отрасли промышленности. Возможна и такая точка зрения: считать школу производственным предприятием, если представить себе ежегодно выпускаемых учеников производимым товаром, имеющим ценники в виде аттестатов.

Планирование на будущее

В связи с этим была предпринята попытка представить проблемы этого производства глобально, по образцу других промышленных проектов с учетом перспективы. При планировании школьные эксперты учли некоторые предсказания футурологов. Если не произойдет больших мировых катастроф, то промышленные страны будут развиваться примерно следующим образом. Машины будут все в большем объеме заменять людей. Число заводских рабочих уменьшится, число служащих увеличится. Повышенные потребности профессионалов в теоретических знаниях, возросшая свобода, значительное увеличение исследовательских работ, рост населения, желание современного человека осознанно подходить ко всем областям жизни, — все это факторы, которые постепенно приведут к «образовательному взрыву», который в свою очередь отразится на всей жизни человеческого общества. Школьное образование и знания станут самыми значительными символами статуса.

Мы сейчас находимся уже в центре этого «взрыва». В 1950—1965 гг. во всех учебных заведениях мира полную учебную неделю занимались примерно столько же учеников, сколько за последнюю тысячу лет.

В странах с централизованным школьным образованием все образовательные

учреждения решают очень сложную задачу. Они должны предвидеть все, что потребуется сделать, и направить в нужное русло. Проектирование, научные исследования, строительство, подготовка учителей — все это требует уже огромных затрат и большого количества служащих и специалистов, которые будут этим заниматься.

Многим представляется, что в этой ситуации очень поможет подход, в котором школьное дело рассматривается как отрасль производства, требующая рационализации. Методы обучения, находящиеся в центре современных педагогических дебатов, представляются во многом разработанными, исходя из этого «индустриального аспекта»; их целью является создание более эффективного «производства». Ниже рассмотрим некоторые вытекающие отсюда выводы.

Педагогические последствия

Так как научные исследования и техника, а значит и жизнь всего общества, становятся все более сложными, то и общее и профессиональное образование в будущем должно давать больше фактических знаний, чем раньше.

Современное развитие характеризуется очень быстрой сменой разных технологий, поэтому большие группы людей нуждаются в постоянном повышении квалификации и, стало быть, важнейшей задачей школы будет не просто передать знания как таковые, а «научить учиться».

Поскольку сейчас пока еще самый ценный «производственный фактор» — учитель, а хороший учитель — большая редкость, то все большая роль начинает отводиться вспомогательным средствам самообразования: новым типам учебников, «дидактическим пакетам», обучающим машинам, телевидению. Материалы для стандартных экзаменов могут подготовить соответствующие учреждения или центральный институт. А проверку работ и оценивание можно доверить компьютерам. Таким образом, учитель постепенно перестаёт преподавать сам и занимается только направлением, организацией и контролированием работ учеников.

Так как интенсивное преподавание, проводимое учителем, требует относительно небольших групп учеников, а такие виды занятий, как показ фильма, презентация материала и постановка задачи можно проводить и в больших группах, то утверждают, что классное обучение «постепенно отомрет» (Г. Хусен), а классные комнаты будут заменены другими помещениями, соответственно оборудованными. Ученики все больше будут работать каждый для себя и все меньше будут знать, что делают другие. Во всех высокоразвитых странах сейчас школьные эксперты заняты тем, что составляют учебные программы для «индустриализации» школы. Эти школьные планы ориентированы на школы с количеством учеников не менее 2000, только в этом случае организационно и экономически возможно рентабельное производство. Но что же тогда будет с человеком, с человечески-

ми отношениями, с глубочайшим познанием — познанием человека и человеческого общества?

Современная цивилизация оказывает очень глубокое влияние именно на маленьких детей — если только родители сознательно не творят иных форм — она дает слишком много односторонних внешних впечатлений и информации, но совершенно недостаточно импульсов для «моторики», воли и жизненных чувств, если, конечно, родители осознанно не создают другую атмосферу жизни детей.

Индустриализованная школа, с ее потоком информации и недостатком общения, очень способствует распространению этой опасной тенденции. Чувство отчужденности и изолированности в таких школах ощущается все острее. Это неизбежное следствие того пути, по которому мы идем.

В государственных школах, где новые формы работы еще не нашли такого широкого применения, есть, конечно, учителя, способные создать вокруг себя атмосферу радости, защищенности и приветливости. Кто таких педагогов знает, тот с большим уважением относится к их работе. Но как эти социальные качества можно сделать плодотворными для школы, если утратится самая главная предпосылка для глубоких человеческих контактов на занятиях как таковых, если учителю все больше и больше отводится роль простого «наблюдателя», «контролера»?

Вопрос о значении индустриализованной школы для человека нужно рассмотреть еще в одном направлении.

Бунт молодежи

Что-то загадочное есть в том брожении, которое чувствуется уже несколько лет среди молодежи и полностью проявилось в волнениях 1968 года, имевших место в большинстве стран мира.

Эти беспокойства среди молодежи ни в коем случае нельзя объяснить только обычным несогласием молодого поколения со старшим. Оппозиция была направлена не против наших слабых сторон, а наоборот, против того, что многие относятся к сильной стороне нашей современной цивилизации, а именно, против погони за более высокими производственными показателями и более высоким жизненным уровнем. Многим думалось, что эта погоня будет бесконечно продолжаться, что будут возникать все новые и новые материальные цели, к которым все будут стремиться. Но тут приходит молодежь и приостанавливает вращение колеса производства. Она не хочет в этом участвовать, она ищет совсем другие цели. Она одевается в заштопанные джинсы, надевает деревянные башмаки, бросает учебу, не заботясь о своей карьере. Вместо этого она участвует в митингах и демонстрациях, в сходках активистов. Некоторые из них выглядят как индийские Садхи — мягкий, отсутствующий взгляд из-под круглых очков, с бородой и длинными волосами. Вся эта причудливость говорит о серьезном культурном симптоме, о растущем интересе к йоге, к дзен-буддизму и традиционным религиям. Это свидетельствует о неудовлетворенности духовных потребно-

стей в рамках общепризнанного западного образа жизни.

Студенческий мятеж

Что хотели студенты сказать своим мятежом? Был ли он доказательством «резкого полевения» или растущего влияния Маркса, Маркузе и Че Гевара? А может быть, они хотели доказать социальную несостоятельность традиционного капитализма или хотели более активно участвовать во всем, что происходит в мире? Показать ужасные противоречия между поколениями ("не верь тем, кому больше тридцати") или возразить против западноевропейского вульгарного материализма? Наверняка, всего понемножку. Будущим историкам будет тяжело понять это сложное переплетение отдельных мотивов и локально обусловленных комплексов проблем. Но уже сейчас совершенно очевиден один основной факт, что этот всемирный мятеж почти везде начался как протест против политизированного обучения в университетах.

Один шведский преподаватель университета следующим образом обобщил некоторые важные положения истории возникновения волнений. Можно «с большой долей уверенности сказать, против чего не были направлены волнения. Это не было выступлением против профессоров и преподавателей как таковых, а только в той мере, в какой они представляли истеблишмент, присоединялись к нему и защищали его. Студенты требовали отставки не преподавате-

лей Колумбийского университета или университета Беркли, а дирекции, состоящей не из ученых, а из деловых людей и выдающихся политических деятелей» (Брандель Г. Школьная реформа и кризис университетов).

То, что именно во Франции студенческий мятеж принял такие радикальные формы, несомненно связано со старыми централистскими тенденциями в образовании. «Французская университетская администрация является администрацией в прямом смысле слова: экзаменационные требования, учебные планы, назначение преподавателей и ректоров, все от служащих университета до кухонного персонала назначаются на общегосударственном уровне, непосредственно под эгидой министра образования». В 1963 г. французский министр образования Фуше представил план, целью которого была «индустриализация» университетов и студентов. Двухступенчатое обучение — суть реформы Фуше. Ранняя специализация, уменьшение времени обучения, инфляция экзаменов и зачетов, непосредственное влияние предпринимательских объединений — все это еще больше усиливает государственную регламентацию образовательных учреждений, что имеет очень глубокие корни во Франции еще со времен Наполеона и раньше. Один и тот же мотив, но с различной силой проявился почти во всех студенческих мятежах. Интенсивное сопротивление против включения обучения в индустриальный контекст проявилось довольно четко в том, что несколько студентов университета Беркли во время

мятежа обвинили учебные заведения в обращении со студентами как с IBM-перфокартами.

«Индустриализация» школ и университетов характеризуется в основном двумя признаками:

во-первых, учебные планы и распорядок работы служат постоянному, как можно более быстрому увеличению производства.

Во-вторых, компьютер должен решать, соответствует человек эти требованиям или нет.

Оба этих основных принципа, последовательно проведенные в жизнь, являются глубоко антигуманными, даже если постоянно говорить о необходимости повышения эффективности производства.

школьное дело организуется по принципу руководства производственными процессами» ("Свободная школа и социальная трехчленность").

Не случайно студенты самых разных вузов всего мира связывают свои надежды с созданием свободных университетов. Не случайно также, что ведомства некоторых стран, в том числе и Франции, ищут новые пути, которые позволят как можно быстрее осуществить эти планы.

Разве это не говорит о том, что нужна школа, свободная от диктата государства и промышленности, если мы не хотим бесконечных студенческих мятежей, которые повлекут за собой также и непрерывные бунты учеников наших школ.

Свободная школа

Актуальность проблемы свободной школы подчеркивается не только студенческими бунтами, но и другими явлениями времени.

В промышленных странах всего мира в рамках школы существуют три группы людей, занятых одним общим делом, но выполняющих разные функции в современном обществе.

Во-первых, это родители, многие из которых, по-видимому, чувствуют, как дети уходят из-под их присмотра. Все большее значение приобретают занятия детей в свободное время и те ценности, которые чужды атмосфере родительского дома. Нет настоящего контакта и с жизнью школы. Конечно, есть родительские собрания, иногда звонит учи-

Корни молодежных волнений

Выражая свою особую точку зрения, рассматривая человеческую индивидуальность как неприкосновенную духовную сущность, Рудольф Штейнер более 50 лет назад сделал предсказание, которое актуально и по сей день. Чисто формально оно касается школы, но применимо и к любой форме обучения. «... Дух нельзя подавить. Учреждения, пытающиеся регулировать школьное дело только с точки зрения экономики, как раз и были бы попыткой такого подавления. Это привело бы к тому, что свободный дух по своей природе все время восставал бы. Бесконечные потрясения общественных структур были бы обязательным последствием в обществе, где

тель, когда что-нибудь не в порядке. Но в рамках школы, в общем-то, нет таких задач, которые нельзя было бы решить без помощи родителей.

Во-вторых, многие учителя тоже жалуются на отсутствие контакта с учениками. Требования учебного плана, методик, а также огромное количество всевозможных предрассудков создают барьеры, которые не так-то легко преодолеть. То, что учителя и ученики в своих противоположных ролях как бы противопоставлены друг другу, свидетельствует как раз о том, насколько далека школа от своих воспитательных целей.

Наконец, есть также и много учеников, которые сознательно или несознательно ищут более тесных человеческих контактов как с учителями, так и с родителями. Но они подчиняются также и неписанному закону, предписывающему как можно дальше держаться от мира взрослых.

Потребность сегодняшнего общества

Нужна какая-то сила, которая бы объединила эти три группы для сотрудничества. Такую задачу может решить свободная школа, созданная по образу, известному из вальдорфского движения. Родители, создавшие вальдорфскую школу, берут на себя очень большие заботы. Если не хватает денег, а это почти всегда имеет место, родители должны быть готовы к жертвам. Если нужно стоять на коленях, красить, по крайней мере в первое время, а в классах и позже, то

нужно быть к этому готовым. Приходится устраивать базары, школьные праздники. На родительских собраниях, на лекциях и отдельных курсах они получают представление о конкретной школьной работе, об основах человековедения, на котором базируются конкретный учебный процесс. Участвуя в жизни школы, родители находят в этом вдохновение для дальнейшей работы. Существует очень тесный контакт с учителями, во многих случаях даже настоящая дружба. Потребности и мнения родителей в значительной степени учитываются в школьной жизни и в совместной заботе о детях. Родители, работая в каком-либо школьном комитете, участвуют и в хозяйственном руководстве школой. В совместной борьбе за право свободной школы родители выступают перед школьными ведомствами и министерствами. У детей появляется чувство, что это их школа, для которой так активно работают их родители.

Учителя берут на себя огромную работу. Длительные еженедельные конференции, разговоры с учениками и родителями, школьные и классные родительские собрания, иногда бессонные ночи, связанные с подготовкой к уроку и работой с тетрадями; финансовые заботы, переговоры с всевозможными ведомствами и, наконец, публичные доклады и дискуссии. С созданием вальдорфской школы жизнь не становится легче, но она становится намного богаче.

Есть опасность, что ученики такой школы встретятся с определенными трудностями, например, при переходе в дру-

гую школу или когда они начинают работать, прежде всего потому, что они привыкли ставить высокие духовные требования. Конечно, они сталкиваются с такими же явлениями цивилизации, как и другие дети. Но их отличает то, что относятся они к таким явлениям сугубо индивидуально и, кроме того, у них действительно очень широкий круг интересов. Соответствующая школьная работа помогла им развить в себе качество, совершенно бесценное в наше время: способность вызывать человеческое доверие, взрослым легко с ними разговаривать. Школа играет в жизни детей действительно очень важную роль. Большинство из них любят свою школу и чувствуют себя в ней как дома.

Данное обстоятельство высвечивает величайшее значение общественной функции школы. В жизненной среде совершенно заорганизованного индустриального общества неиндустриализованная, свободная, чисто человеческая школа была бы просто необходима как освежающий источник.

Среди чиновников школьных ведомств есть идеалисты, которые на полном серьезе думают, что созданием кафе, демократизацией, походами и другими подобными мероприятиями можно создать контраст тем безличностным и безрадостным компонентам индустриализированной школы, которые обязательно в ней присутствуют.

Можно с большой симпатией и уважением относиться ко многим этим стремлениям реформировать школу. Но тот, кто действительно когда-либо пытался добиться прочного, глубокого сотрудни-

чества между родителями, учителями и детьми и знает цену всему этому, тот знает, что эти мероприятия недостаточны. Эта взаимосвязь может крепнуть только в совместных переживаниях, в боли и радости, в финансовых трудностях, в жуткой перегрузке и в тяжелых человеческих конфликтах, но никогда в организационных ухищрениях. Цену такой солидарности можно выразить одним словом — свобода — не потому, что оно красиво звучит, а потому, что оно соответствует суровой действительности, и это слово вдохновляет на жизнь.

Вальдорфская педагогика в государственных школах?

Часто спрашивают, нельзя ли хотя бы часть методов вальдорфской педагогики применять в государственных школах. Несмотря на определенный интерес, ведомства относятся к этой мысли скептически. Мотивом, наверное, служит убеждение, что образ жизни вальдорфской школы трудно соединить с обычными учебными планами и экзаменационными требованиями.

Если индустриализация школы будет и дальше последовательно продолжаться, то речь будет идти о двух различных, действительно несоединимых направлениях. Хотя есть надежда, что идея создания индивидуальных школ с признанными индивидуальными аттестатами со временем найдет свое осуществление во многих странах. Сотрудничество родителей и учителей будет играть при этом решающую роль.

Проблема экзаменов

Опыт целого ряда стран уже показал, что ученики вальдорфских школ, пройдя направленную подготовку, хорошо могут сдать экзамены в традиционной системе. Немецкие вальдорфские школы добиваются совсем неплохих результатов, благодаря многолетней практике и большому опыту. Эти результаты подтверждают возможности вальдорфской педагогики объединять индивидуальный человеческий подход с интенсивной передачей знаний. В циркулярном письме «Союза Свободных вальдорфских школ Германии» мы читаем: «Наши результаты в послевоенное время по сравнению с государственной школой, если брать общее количество учеников, были хорошими. Здесь не во всем будет справедливым сравнение, потому что в государственной школе неподходящие ученики с пятого класса исключаются. Но интересно то, что наши абитуриенты часто на целый год моложе. Ведь многие наши ученики не остаются на второй год в одном классе. Если уж говорить о статистике, то нужно сказать, что процент получающих "абитур" (Выпускной экзамен на полное среднее образование, дающий право поступления в университет без вступительных экзаменов) у нас немного выше, чем в государственных школах. Некоторые замедленно развивающиеся дети там исключаются из школы, а у нас они добиваются все-таки хороших результатов". Такой же опыт имеется и в других школах.

Проблема внедрения опыта вальдорфских школ в государственные школы

упирается, в основном, в уровень текущих учебных планов и в требования результатов ежегодных тестов или экзаменов.

Разные же методические приемы, характерные как для вальдорфских школ, так и для других свободных или частных школ (уроки-эпохи, рабочие тетради, сильный художественный уклон, раннее преподавание иностранных языков и т. д.) применялись и в государственных школах. Плодотворными оказываются и дальнейшие эксперименты в этом направлении.

Антропософия и вальдорфская педагогика

Когда говорят о вальдорфской педагогике как искусстве воспитания, основы которого заложил Рудольф Штейнер, то речь идет не о сумме педагогических методов, а об образе жизни. Специфической особенностью вальдорфских школ является то, что все члены коллегии, каждый по-своему, видят перед собой одну и ту же свободно принятую ими духовную цель. Это очень хорошо помогает. Стало правилом, что учителя не могут выполнять своих ежедневных обязанностей без тщательного изучения человековедения Рудольфа Штейнера и без внутренних усилий, которых требует антропософский путь развития, собственного ученичества.

Значит ли это, что вальдорфское движение обречено на деятельность в очень ограниченных кругах? Нет. Ни антропософия, ни вальдорфская педагогика по

своей сути не являются чем-то искусственным. И то, и другое соответствует глубоким внутренним потребностям нашего времени, потребностям, которые нельзя оспаривать и которые с каждым десятилетием становятся все более актуальными.

Почему бы дальновидным ведомствам некоторых стран не финансировать создание государственных или муниципальных вальдорфских школ с достаточными степенями педагогической свободы. Как пример такого рода можно назвать около ста государственных школ в Бернском кантоне (Швейцария), в которых преподавание ведется по методам вальдорфской педагогики. Такой грандиозный эксперимент мог бы дать богатые плоды.

Но настоящий дух вальдорфской педагогики веет пока только в независимой свободной школе, руководимой совместно учителями и родителями.

Возможности развития свободной школы

Во многих странах законодательство и административные учреждения пока препятствуют созданию таких школ.

Для ведомств и отдельных инициатив, признавших исключительное социальное значение свободной школы, интересной и важной задачей могла бы быть попытка убрать эти препятствия с пути. Одна из трудностей при создании свободных вальдорфских школ заключается в том, что родители, дети которых пойдут в такую школу, должны вносить

деньги на содержание школы, одновременно они должны финансировать и государственную школу частью своих налогов.

В дополнительном протоколе от 11. 01. 53 Конвенции Европейского Совета от 04. 11. 50 о защите прав человека и основных свобод написано также: «Никому нельзя отказать в праве на образование. При выполнении деятельности, направленной на воспитание и обучение, которую государство могло бы взять на себя, государство должно уважать право родителей дать своим детям воспитание и образование, соответствующее религиозным и философским убеждениям родителей». В странах, где свободные школы еще не получают государственных субсидий, есть опасность, что указанные в протоколе права, которыми должны были бы пользоваться все родители, на практике будут доступны только хорошо обеспеченным семьям. Такая ситуация противоречит социальным задачам и целям вальдорфских школ, и многие считают ее глубоко неудовлетворительной. К сожалению, нет и единого международного мнения, которое могло бы помочь изменить сложившуюся таким образом ситуацию. Если когда-нибудь из глубоких потребностей времени появятся обширные социальные идеи, которые были представлены в начале этой книги в идеях трехчленности социального организма, то будет подготовлена почва для расцвета свободной жизни духа. Это естественно приведет к преобразованию общественных отношений. Свободные школы, в которых родители, учителя и ученики

работают вместе, в этом смысле станут местами, где возможно решение важнейших пионерских задач современности и ближайшего будущего.

Всемирное школьное движение

Смерть Рудольфа Штейнера 30 марта 1925 года отнюдь не остановила ту педагогическую работу, основы которой он заложил. Его дело было продолжено и развито его учениками. Результатом его поездки с докладами в разные страны было создание свободных вальдорфских школ в ряде городов: Гамбург-Вандсбек (1922), Гаага (1923), Лондон (1925, эта школа позднее переехала в Форест Роу, Сассекс), Ганновер (1926), Базель (1926), Лиссабон (1926), Будапешт (1926), Цюрих (1926), Кристианиа-Осло (1926, вновь основана в 1940), Берлин (1928), Нью-Йорк (1928), Берген-Норвегия (1929), Дрезден (1929), Бреслау (1930), Кассель (1930), Гамбург-Альтона (1931), Цейст (1933), Амстердам (1933), Илькестон (1934), Глочестер (1937), Эдинбург (1939). После Второй мировой войны снова началось распространение вальдорфских школ. Всего в настоящее время (к концу 1992 г.) во всем мире существует 500 школ, работающих по педагогике Рудольфа Штейнера.

Ниже в общих чертах описывается, как развивалось вальдорфское движение в некоторых странах.

Германия

Большую часть своей деятельности Рудольф Штейнер осуществлял в Германии. Поэтому естественно, что именно здесь вальдорфское движение развивалось и процветало сильнее всего. Здесь активно посещались педагогические доклады учителей и всевозможные мероприятия школ. Во время национал-социалистического режима в 1935 году немецким вальдорфским школам запретили принимать новых учеников, а в 1938-е годы школы были вынуждены закрыться, и это было сильным ударом по педагогическому движению, так хорошо начавшему развиваться. В 1945 году эта работа возобновилась. Сразу же после падения третьего рейха в Штутгарте собрались несколько бывших учеников и учителей. Они убрали остатки разрушенного бомбежкой основного здания вальдорфской школы. «Где бы ни появлялся после войны учитель вальдорфской школы, к нему приходили родители, и сразу же образовывались новые школы» (Вайсерт Э.).

Сейчас в Германии более 150 школ Рудольфа Штейнера. Почти во всех школах есть тринадцатый класс для учеников, которые хотят и могут получить «абитур»; при большинстве школ есть и детский сад.

Очень интересный эксперимент провела «Гиберния» — школа в Ванне-Эйкеле (Рур). Она попыталась заново осуществить идею Рудольфа Штейнера о завершенности школьного обучения с точки зрения профессиональной подготовки. Школа образовалась в сотрудни-

честве с промышленным предприятием, очень быстро стала самостоятельной; она дает ученикам не только общее образование, но и художественное вплоть до двенадцатого класса, достаточную подготовку для поступления в вуз и, кроме того, дает возможность в последних классах пройти специализированную подготовку по следующим профессиям: воспитательница детского сада, лаборант, квалифицированный рабочий — садовник, столяр, машиностроитель, токарь, механик и электрик. Другие школы, помогающие подготовить переход к профессиональной работе уже в школе, были созданы, например, в Нюрнберге, Касселе и Бохуме.

Швейцария

И здесь педагогический импульс Рудольфа Штейнера получил сильный резонанс. Работа велась даже во время войны. Кроме школ в больших городах, таких как Базель, Цюрих, Берн, Биль и Сан-Галлен (всего 31 город) и трех школ-интернатов, в кантоне Берн есть около ста государственных школ в деревнях и маленьких городах, в которых учителя преподают по методике вальдорфских школ.

Голландия

Голландское вальдорфское движение, так же как и немецкое и норвежское, было прервано второй мировой войной. Но нет худа без добра. Когда в 1941 г.

школу в Гааге закрыли по приказу оккупационных властей, 300 учеников вынуждены были пройти в другие школы. Они проявили себя настолько хорошо, что репутация вальдорфской педагогики возросла, возник тесный контакт между ее представителями и учителями других школ. Сегодня вальдорфская педагогика хорошо известна в Голландии, это отразилось также на структуре государственных профессиональных училищ. Школы Рудольфа Штейнера есть сейчас более чем в 80 городах Голландии.

Великобритания

Британские вальдорфские школы продолжали работать и во время войны, хотя и не совсем без помех. Как правило, они придерживались английской традиции школ-интернатов, вплоть до того, что все находились в деревнях, имели спортивный уклон, в них ходило немного учеников и т. п. Социальной и интеллектуальной исключительности привилегированной частной закрытой школы вальдорфские учителя пытались противопоставить другую структуру школьного организма и относительно низкую плату за обучение. То, что ученики и учителя жили в непосредственной близости от школы, устанавливало хороший контакт между ними, что вообще отличает английские вальдорфские школы.

Северная Америка

Здесь вальдорфское движение распространялось с большими трудностями. Привычная ориентация на целевое обучение, например, будущих техников или деловых людей, проявилась еще сильнее в 1957 г., после успешного запуска русского спутника. Педагогика, целью которой является всестороннее, не специализированное, направленное на человека образование, да еще не американского происхождения, с трудом пробивало себе путь. И все-таки сейчас там почти 100 школ, и они добиваются хороших результатов. В Делройте в 1967 г. был создан Центр подготовки учителей вальдорфских школ при университете, а в 1968 г. в Торонто была основана первая канадская школа Рудольфа Штейнера, теперь их уже примерно 15.

Скандинавия

В Дании либеральное школьное законодательство облегчает работу вальдорфской педагогики. Все свободные школы, из них 18 вальдорфских, получают от государства высокие субсидии. В Норвегии за вальдорфское движение выступили некоторые известные в культурной жизни страны люди. Благодаря этому 20 вальдорфских школ получили широкую известность в стране. Недавно в норвежском парламенте был принят законопроект, благоприятный для свободных школ, весной 1991 г. — такой же в Финляндии. В Швеции и Финлян-

дии общественность и власти очень положительно и открыто отнеслись к педагогическим идеям Рудольфа Штейнера, что положительно повлияло на их распространение. В Швеции сейчас насчитывается 19, а в Финляндии 15 школ.

Кроме названных стран вальдорфские школы имеются

в Европе: в Бельгии, Австрии, Франции, Италии, Испании, Люксембурге; в странах бывшего Восточного блока работают школы в Венгрии, в Польше (с 1992 г.), в Югославии, в Эстонии (несколько школ с 1991 г.), в Чехии (Прага, с 1992 г.); в бывшей ГДР в 1990-1991 гг. открылось более 10 школ. Первые школы основаны в России с осени 1992 г. (см. также предисловие к русскому изданию).

в Южной и Центральной Америке: в Аргентине, Бразилии, Чили, Уругвае, Перу и Колумбии.

Кроме того, есть школы в Австралии, Новой Зеландии, Японии и Южной Африке.

Каждая вальдорфская школа, благодаря общности учителей, учеников и родителей и еще благодаря определенным социальным задачам, которые перед ней ставит конкретная ситуация, является «индивидуальностью», замкнутым в себе организмом. Это как раз затрудняет общий обзор всех проблем и возможностей, которые имеет вальдорфское движение в разных странах мира. Коснемся здесь только нескольких из них.

Двуязычные школы

В целом ряде стран (Бразилии, Аргентине, Южной Африке, Бельгии, Финляндии) в школах приходится вести равноправное преподавание на двух языках, поскольку они служат общечеловеческим целям, а не только определенной группе населения. Возникают очень сложные проблемы. На каком языке должны проходить заседания коллегии? Какой язык важнее — родной язык или язык страны — или какой из двух государственных языков? Как финансировать педагогическую деятельность, если языковое меньшинство захочет организовать отдельные маленькие классы? В некоторых странах только в вальдорфской школе под одной крышей существуют два находящиеся в национальной и культурной борьбе языка.

Экзамены

В некоторых странах имеются официально установленные экзамены с очень строгими экзаменационными правилами, в Англии они, например, начинаются еще до наступления половой зрелости. Вальдорфские школы против экзаменов в принципе; они считают, что экзамены только мешают процессу образования и развитию ребенка, поскольку здесь срывается принцип отбора. Поэтому в младших классах стараются обойтись вообще без экзаменов. Зато в старших классах экзаменационные правила учитываются, чтобы учащим-

ся было гарантировано профессиональное образование. При этом проблема заключается в том, чтобы из-за этих экзаменов не сокращать те эпохи, которые дополняют собственно человеческое формирование подростков. Если продолжить время обучения на один год, то это не обязательно должно означать, что дальнейшее образование начнется позднее; ведь это «потерянное» время полностью или частично компенсируется большей достигнутой зрелостью. Но как убедить в этом озабоченных родителей?

Финансовая поддержка свободы

Все эти проблемы возникают из-за необходимости организовать образование в соответствии с требованиями свободной жизни духа и освободить его от политических и экономических предвзятых идей.

Финансовые и человеческо-социальные проблемы, связанные с содержанием свободной школы, могут быть очень разными в зависимости от ситуации в стране, и решать их нужно тоже по-разному. Есть страны, в которых вообще нет государственных субсидий на содержание и строительство школ. А в других странах нельзя даже брать пожертвования на содержание школ, если речь идет о больших суммах. Там, где есть государственные или муниципальные субсидии, существуют зачастую очень высокие налоги. Но если на родителей переложить все эти финансовые трудности, то тогда не избежать опасности, что

вальдорфские школы станут школами для детей богатых родителей, что противоречит их первоначальным принципам. В некоторых школах дети несостоятельных родителей могут посещать школу за счет пожертвований определенного круга людей (например в Швейцарии, где в принципе нет государственных субсидий). Решим эту проблему, появятся другие. Если нескольким детям снизить оплату обучения или вообще освободить от платы, то где критерии — кому? Насколько решающими в этом вопросе вообще могут быть финансовые критерии? При приеме учеников представители родителей или какие-то другие комиссии должны принимать решения по этим социальным вопросам? В какой мере можно учителей загружать финансовыми и административными проблемами? В решении всех этих социальных вопросов борьбы и платы за свободу культурной жизни решающую роль играют родители, сознающие свою ответственность в полной мере.

Естественно, в этой связи очень важным является вопрос зарплаты учителей. Так как в вальдорфских школах всегда есть финансовые трудности, то зарплаты учителей, за редкими исключениями, относительно низкие (во всяком случае, ниже государственных).

Выполняя требования педагогики Штейнера, учителя, как правило, посвящают себя целиком своему делу. Поэтому круг этих людей не может принять такие формальные критерии повышения зарплаты, как результаты экзаменов или значимость предмета, кото-

рый они преподают, или преподавание в старших или младших классах. Здесь совершенно другие критерии дифференциации зарплат. Учитывается положение в семье, число детей, дорога в школу, плата за жилье, долги за обучение, дополнительные социальные обязательства и прочее. То есть в большинстве вальдорфских школ зарплата назначается по социальным критериям, по социально справедливым нормам. В некоторых школах учитель сам говорит, какая зарплата ему «нужна». После этого все подсчитывается и часто оказывается, что сумма, которая ему причитается, совпадает с суммой, которая ему «нужна».

Все поднятые здесь вопросы задает нам сама жизнь. С этими проблемами столкнуться все те, кто захочет создать свободную школу.

Некоторые вальдорфские школы имеют хорошее современное здание, получают от государства приличные деньги и могут платить нормальные зарплаты учителям; другие же работают во временных помещениях, в тяжелейших материальных условиях. Те 500 вальдорфских школ, которые есть теперь во всем мире, одним своим существованием свидетельствуют о мужестве, о готовности на жертвы и о том, что педагогика Рудольфа Штейнера сейчас воспринимается как потребность все большим количеством людей.

Хорошим знаком для будущего является тот факт, что растет число молодых людей, которые хотя стать учителями вальдорфских школ. Центры подготовки таких учителей есть в Гетеануме (в Дорнахе), в семинарах в Штутгарте, Мангейме и Виттен-Аннене, в Эмерсон-колледже в Форест-Роу в Англии, в семинаре Рудольфа Штейнера в Йерне Швеция и во многих других европейских и неевропейских странах. (В 1990 г. появился Московский Центр вальдорфской педагогики, /внесен в соответствующий международный лист/, а в 1992 г. — аналогичный в С.-Петербурге) Подготовка учителей включает изучение человековедения и методики, необходимой для работы в школе Рудольфа Штейнера, участие в ряде художественных курсов, и также посещение занятий и практическую работу в вальдорфской школе. Рудольф Штейнер хотел, чтобы полный курс подготовки длился три года. Теперь все курсы, как правило, одно- и двухгодичные, редко трехгодичные. Следует подчеркнуть, что такая подготовка учителей отнюдь не заменяет профессионального педагогического образования. Этот курс подготовки направлен на развитие человеческо-педагогических способностей, которые нужны на каждой ступени обучения.

Является самостоятельным учреждением и в то же время педагогически во многом интегрируется со школой. Во всем мире сейчас работают около 1000 детских садов, которые объединены Международным объединением вальдорфских детских садов (штаб-квартира в Штутгарте). Специалисты готовятся в нескольких профессиональных учебных заведениях по социальной педагогике в ФРГ. Кроме того готовят социальных педагогов и воспитателей вальдорфского детского сада в Дании, Англии, Швеции, Нидерландах, Швейцарии и США.

Воспитание к свободе

В этой книге очень часто встречается слово «свобода». Смысл этого слова каждый раз понятен из контекста, к тому же на это обращает внимание специальная глава «Мотив свободы». И все-таки еще раз остановимся на том, что мы понимаем под словом «свобода». Чем шире спектр возможностей выражения, который физический организм и духовные функции предоставляют человеческому «Я», и чем сознательнее «Я» применяет это многообразие в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем больше его внутренняя свобода. Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то регистр его возможностей в значи-

тельной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя. Педагогика, которая стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий, которые могут возникать на пути сознательного господства «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогикой свободы».

Иллюстрация текста этой книги свидетельствует о богатстве продуктивных возможностей, которые можно пробудить в детях такой педагогикой. Следует еще раз настоятельно подчеркнуть, что целью художественных занятий в вальдорфской школе является не подготовка художников, а воспитание творческих людей.

Задачу более полного развития скрытых внутренних задатков подрастающего человека могут взять на себя только те педагоги, которые хорошо знают человека, и которые могут справиться с педагогическими требованиями школьных будней. Насколько удачной была эта работа в школе и в родительском доме, покажет будущее.

Представителям политической и экономической жизни не следовало бы вмешиваться в этот чувствительный, чрезвычайно тонкий процесс со своими неадекватными ему методами обучения, учебными планами и экзаменационными требованиями. И наоборот, родителям и учителям, которые могут и хотят взять на себя эту задачу с полной педагогической ответственностью и которые проявляют свои собственные инициативы в этом направлении, государство и промышленность должны были бы дать

свободу и создать экономические предпосылки, необходимые для осуществления этих самостоятельных инициатив в области дошкольного воспитания и основного школьного образования.

Вклад в развитие человека, который можно сделать действительно свободным воспитанием, Рудольф Штейнер описал в работе «Свободная школа и трехчленность», несколько слов из которой могут быть лейтмотивом этой книги:

«Вопрос не в том: что нужно знать и уметь человеку для существующего социального порядка, а в том: что заложено в человеке и что в нем можно развить. Только в этом случае социальное устройство будет получать приток новых сил от подрастающего поколения. И только в этом случае в обществе будет жить то, что вносят вступающие в него люди, и из подрастающего поколения не будут делать того, что желает из него сделать существующий социальный порядок».

РУДОЛЬФ ШТЕЙНЕР (биографические данные)

- 1861 25 февраля Рудольф Штейнер родился в Кральевиче, Австро-Венгрия (ныне — Хорватия), в семье железнодорожного служащего. Его родители происхождением из Нижней Австрии. Детство и юношество Рудольфа Штейнера прошли в различных местах Австрии.
- 1872 Учеба в реальном училище в Винер—Нойштадте до выпускного экзамена в 1879 г.
- 1879 Поступление в Венский Политехнический институт (изучение математики, естественных наук, а также литературы, истории, философии). Работа над трудами Гете.
- 1882 Начало писательской деятельности.
- 1882—1897 Издание естественнонаучных трудов Гете (5 томов) в серии “Немецкая национальная литература” (издатель Крюшнер).
- 1884—1890 Работает как частный учитель в Вене.
- 1886 Работает в числе сотрудников большого собрания сочинений Гете (“Издание Софии”). Опубликован *Очерк теории познания, основанной на мировоззрении Гете*.
- 1888 Издаст “Немецкий еженедельник” в Вене. Делает доклад в Венском Обществе Гете: “Гете как родоначальник новой эстетики”.
- 1890—1897 Веймар. Сотрудник Архива Гете и Шиллера.
- 1891 Защита докторской диссертации по философии в университете в Ростоке (в 1892)г. диссертация опубликована в расширенном варианте под названием *Истина и наука*.
- 1894 **Философия свободы.**
- 1895 **Фридрих Ницше, борец против своего времени.**
- 1897 **Мировоззрение Гете.** Переезд в Берлин. Издание “Литературного журнала” и “Драматического листка”. Участие в работе различных творческих и литературных обществ.
- 1899—1904 Преподавательская работа в Берлинской рабочей школе В.Либкнехта.
- 1900—1901 **Миро- и жизневоззрения XIX столетия** (в 1914 г. эта книга издана в расширенном виде как *Загадки философии*). Начало антропософской лекционной деятельности по приглашению Теософского Общества в Берлине. *Мистика на заре духовной жизни Нового времени.*
- 1902—1912 Развитие антропософии. Постоянные лекции в Берлине и в разных городах Европы. Мария фон Сивере (с 1914 — Мария Штейнер) становится постоянным сотрудником Рудольфа Штейнера.

- 1902 *Христианство как мистический факт и мистерии древности.*
- 1904—1905 *Теософия, Как достигнуть познания высших миров?, Из летописи мира, Ступени высшего познания.*
- 1910 *Очерк тайноведения.*
- 1910—1913 В Мюнхене — постановка четырех драм-мистерий.
- 1911 *Духовное водительство человека и человечества.*
- 1912 *Антропософский календарь души: недельные изречения, Путь самопознания человека.*
- 1913 Отделение от Теософского Общества и основание Антропософского Общества. *Порог духовного мира.*
- 1913—1923 Строительство здания первого Гетеанума в Дорнахе (Швейцария).
- 1914—1923 Работа в Дорнахе и Берлине. Курсы в разных городах Европы по искусству, педагогике, естествознанию, социальным вопросам, медицине, теологии. В 1912 г. создано новое искусство движения — эвритмия.
- 1914 *Загадки философии.*
- 1916—1918 О загадке человека, О загадках души, Духовный облик Гете.
- 1919 Разработка идей о трехчленности социального организма. *Основные черты социального вопроса.* Осенью в Штуттгарте основана Свободная вальдорфская школа, которой Р.Штейнер руководил до своих последних дней.
- 1920 Начало первых курсов Антропософской Высшей школы в еще недостроенном Гетеануме.
- 1921 Основание еженедельника “Das Goetheanum”.
- 1922 Космология, религия и философия. В Новогоднюю ночь 1922/23 гг. деревянное здание первого Гетеанума полностью сгорело при пожаре.
- 1923 Непрерывная лекционная деятельность, в разъездах. На Рождество 1923 г. — новооснование Всеобщего Антропософского Общества под руководством Р.Штейнера.
- 1923—1925 В еженедельных выпусках начата публикация неоконченной автобиографии *Мой жизненный путь*, а также *Антропософских ведущих положений*. В соавторстве с И той Вегман: *Основы для расширения искусства врачевания.*
- 1924 Пик лекционной деятельности. Многочисленные доклады по различным направлениям. 28 сентября — последнее обращение к аудитории членов Антропософского Общества. Начало заболевания.
- 1925 30 марта Рудольф Штейнер скончался в Дорнахе.

Подробнее с биографией Р. Штейнера можно ознакомиться по книге К. Линденберга «Рудольф Штейнер» (М., 1995), которую можно купить в киоске Московского Центра вальдорфской педагогики.

Литература по вальдорфской педагогике на русском языке

Краткая библиографическая справка
по состоянию на май 1995 г.

- 1) Альманах вальдорфской педагогики № 1. (Москва, 1993)
- 2) Альманах вальдорфской педагогики № 2. (Москва, 1994)
- 3) Баравалль Г. Преподавание счета. (Москва, 1994)
- 4) Бауэр М. Сказки о цветах. (Калуга, 1994)
- 5) Вейс Т. Как помочь ребенку? (Москва, 1992)
- 6) Гейдебранд К. О душевном существе ребенка. (Минск, 1991)
- 7) Грюнелиус Г. Вальдорфский детский сад. (Москва, 1992)
- 8) Зейхтн Г. Маленький ослик Марии. (Калуга, 1993)
- 9) Йохансон И. Истории к праздникам года. (Калуга, 1993)
- 10) Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. (Москва, 1994)
- 11) Краних Э.-М. Свободные вальдорфские школы. (Москва, 1993)
- 12) Краних Э.-М.
Громан Г. Изучение животных по методу Гёте. (Москва, 1995)
- 13) Ленц Ф. Образный язык народных сказок. (Москва, 1995)
- 14) Линденберг К. Рудольф Штейнер. Биография. (Москва, 1995)
- 15) Mein Lesebuch. Кн. для чтения
на нем. языке для 4—6 кл. (Москва, 1994)
- 16) Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. (Москва, 1992)
- 17) Штейнер Р. Воспитание ребенка
с точки зрения духовной науки. (Москва, 1993)
- 18) Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. (Москва, 1995)
- 19) Штейнер Р. Здоровое развитие телесно-физического
как основа проявления телесно-душевного. (Калуга, 1994)
- 20) Штейнер Р. Методика обучения
и предпосылки воспитания. (Москва, 1994)
- 21) Штокмайер К.. Материалы к учебным программам
вальдорфских школ. (Москва, 1995)
- 22) Штрайт Я. «И стал свет...» (Москва, 1991)
- 23) Шуберт Э. Начальное обучение математики
для вальдорфских школ (С.-Петербург, 1994)
- 24) Юлиус Ф. Мир веществ и обучение химии. (Москва, 1995)

**В ближайшее время в издательстве Московского
Центра вальдорфской педагогики
выйдут в свет следующие книги:**

- | | |
|---|---|
| 1) | Книга для чтения в 2—3-м классе |
| 2) | Хрестоматия для 4-5 кл.
Рассказы о животных, скандинавские сказания,
история Древнего Востока. |
| 3) | Blinker. The Story of Little Dog.
Кн. для чт. на англ. языке для 4-6 кл. |
| 4) | The Pancake.
Кн. для чт. на англ. языке для 4-6 кл. |
| 5) <i>Громан Г.</i> | Книга для чтения по ботанике. |
| 6) <i>Дюнфорт Э.</i> | Строение языка как произведение искусства. |
| 7) <i>Линденберг К.</i> | Обучение истории. |
| 8) <i>Макензен М.</i> | Обучение физике в средней школе. |
| 9) | Обучение в вальдорфской школе. |
| 10) <i>Слезак-Шиндлер К.</i> | Искусство речи в школьном возрасте. |
| 11) | Театр в школе. Пьесы. |
| 12) <i>Штейнер Р.</i> | Общее учение о человеке как основа педагогики. |
| 13) <i>Штейнер Р.</i> | Методика и дидактика. |
| 14) <i>Штейнер Р.</i> | Семинарские обсуждения и лекции об учебном плане. |
| 15) <i>Юнеман М.</i>
<i>Вайтман Ф.</i> | Уроки живописи и рисования. |
| 16) <i>Яффке Ф.</i> | Делаем игрушки. |

Изданные в Москве книги можно приобрести в киоске издательства Московского Центра вальдорфской педагогики, расположенном по адресу:

Стремянный пер., 33/35 (м. «Серпуховская»).

Принимаются заказы на почтовую пересылку литературы наложенным платежом.

Московский Центр вальдорфской педагогики

Работает с 1990 г. как негосударственное некоммерческое образовательное учреждение (Гос. лицензия Московского Департамента образования на дополнительное педагогическое образование).

Подразделения и основные направления работы МЦВП

- ***Факультет школьной педагогики***
Подготовка классных учителей вальдорфской школы. Обучение 2-х летнее, очное.
- ***Факультет дошкольной педагогики***
Подготовка воспитателей вальдорфских детских садов. Обучение 3-х летнее, очно-заочное.
На 1994/95 уч. г. на обоих факультетах обучается примерно 100 студентов. В подготовке учителей МЦВП сотрудничает с Штутгартским Свободным университетом вальдорфской педагогики, а в подготовке воспитательниц — с Международным объединением вальдорфских детских садов (Штутгарт).
- ***Факультет повышения педагогической квалификации***
Подготовка учителей предметников для вальдорфской школы. Вечерняя форма обучения (2 дня в неделю).
- ***Издательство МЦВП «Парсифаль»***
- ***Отдел координации и организации***
Организация курсов и конференций по вальдорфской педагогике, помощь в координации работы вальдорфских школ и инициативных групп различных городов России и т.п.
- ***Группа исследований и разработок учебных программ и методик***

Тел. для справок: 236 52 14

Адрес Центра: 113093, Москва, Стремянный пер., 33/35.

Издательство МЦВП «Парсифаль»

Как и Центр, работает уже 4 года.

Первоначальная цель: ознакомление учителей, родителей и работников народного образования с традициями и педагогической концепцией вальдорфской школы. Сегодня, когда в России существует уже более 40 действующих вальдорфских инициатив, издательство ориентирует свою работу, в основном, на выпуск методико-дидактической и учебной литературы по вальдорфской педагогике.

В планах издательства — книги, посвященные преподаванию отдельных предметов (серия «Зарубежный опыт — в помощь учителю»); педагогические труды Р. Штейнера; хрестоматии для детского чтения и т.д.

В книжном киоске в помещении Центра можно приобрести книги по вальдорфской педагогике.

Тел. для справок: 236-55-42, 236-55-29

Ф. Карлгрен Воспитание к свободе

Издание второе

Общая редакция и предисловие к русскому изданию

А. Пинского.

Перевод с немецкого издания 1990 г.

Е. Протасовой и Н. Егоровой.

Редакция перевода

Л. Лысовой.