

К.Штокмайер/Р.Штейнер

# Материалы к учебным программам вальдорфских школ

Перевод с немецкого

Издается как рабочий материал  
для учителей вальдорфских школ

Москва

«Парсифаль»

(Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики)

1995

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

ISBN 5-85251-024-6

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

## **К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ РОССИИ**

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

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

## ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

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

сохранять ему внутреннюю верность достаточно продолжительное время.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ВЫСКАЗЫВАНИЯ РУДОЛЬФА ШТЕЙНЕРА О ВОСПИТАНИИ И АНТРОПОСОФИИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Еще один пример:

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

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

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

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

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

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

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

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

## ШКОЛА И ПРЕПОДАВАНИЕ В ЦЕЛОМ

# I СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ

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

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

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

О задачах средней школы Рудольф Штейнер там же говорит:

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

Штейнер отвечает на поставленный им вопрос следующим образом:

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

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

Затем Штейнер пишет о выпускных экзаменах:

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

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

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

В заключение Штейнер пишет:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15 июня 1919 года Рудольф Штейнер передал мне список дисцип-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **«Учебный план.**

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

каждом из трех установленных им этапов:

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

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

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

О компромиссе Рудольф Штейнер говорил и в 5-й лекции

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

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

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

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

## II ЦЕЛИ И ЗАБОТЫ

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

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

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

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

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

После небольшого отступления Штейнер продолжил:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ответив на вопрос, Рудольф Штейнер сказал:

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

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

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

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

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

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

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

После этого, подводя итог, Штейнер добавил:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И УХОД 14-ЛЕТИХ ДЕТЕЙ ИЗ ШКОЛЫ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Возвращаясь к этой проблеме, Штейнер сказал:

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

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

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

Ясно, что Рудольф Штейнер желал дать ученикам, обучающимся

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

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

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

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

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

## ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

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

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

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

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

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

Позже он сказал:

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

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

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

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

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

## ВЫПУСКНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ И ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

После краткого обсуждения одного промежуточного вопроса Рудольф Штейнер сообщил:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

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

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

### III ВОПРОСЫ РАСПИСАНИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

После этого замечания о внесении гимнастики в почасовой

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

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

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

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

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

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

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

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

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

28.10.22

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО ОТДЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**