

РУДОЛЬФ
ШТЕЙНЕР

Педагогическая
практика
с точки зрения
духовно-научного
познания человека

Переводы из полного издания
трудов Рудольфа Штейнера

Рудольф Штейнер

Педагогическая практика

с точки зрения

духовно-научного познания человека

Воспитание детей и подростков

*Восемь лекций, прочитанных в Дорнахе с 15 по 22
апреля 1923 г.*

*с тремя ответами на вопросы
и вступительным словом к эвритмистам*

Москва

“Парсифаль”

Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики

1997

Штейнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания человека / Перевод с нем. Л.Л.Погребной. — М.: Парсифаль (Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики), 1997 . —С. 192.

Эта книга представляет собой публикацию еще одного курса лекций Р.Штейнера (1861—1925) из обширной серии педагогических циклов. Лекции читались в Дорнахе (Швейцария) в апреле 1923 г.

Наряду с подробным рассмотрением качественного своеобразия возрастного развития человека в различные периоды жизни курс содержит конкретные указания о социальном воспитании, о необходимости перехода к практическому элементу начиная с 12—14 лет, о значении душевного дыхания для занятий с детьми. В этих лекциях Р.Штейнер обосновывает необходимость компромисса между истинным знанием сущности ребенка и требованиями социального окружения при построении школьного обучения. Много внимания уделяется обучению и воспитанию в среднем и старшем школьном возрасте.

ISBN 5—85251—047—5

© Перевод на русский язык,
МЦВП, 1997 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Первая лекция.....7

Дорнах, 15 апреля 1923 г.

Что нужно для того, чтобы педагогика вновь обрела сердце? Интеллектуалистическая эпоха приходит к одностороннему рассмотрению человека. Она опирается на то, что остается от человека, когда от него отнимается духовное и часть душевного. В том, что берет сегодня начало из естественнонаучного мировоззрения, скрыто множество элементов не отвечающего действительности душевного состояния. Нам требуются живые понятия, с которыми можно обращаться к человеку. Для практики воспитания и обучения необходимо, чтобы рассматривался весь жизненный путь человека.

Вторая лекция.....28

Дорнах, 16 апреля 1923 г.

Познание ребенка и подростка. Понимание ребенка в живом жизненном процессе. Три вида деятельности первых лет жизни: ходьба, речь, мышление. В освоении статики и динамики лежат жизненные проявления судьбы: ребенок усваивает духовное из окружения. С языком мы усваиваем душевное своего окружения. Учась мыслить, мы усваиваем вещи внешней природы.

Третья лекция.....46

Дорнах, 17 апреля 1923 г.

В первую эпоху ребенок представляет собой сплошной орган чувств, подражание является для него природной необходимостью. Религиозная отдача окружению. Расширение жизненного пространства благодаря ходьбе, речи, мышлению. Введение элементов художественного при

посредстве языка. Ребенок хочет воспринимать не логическое, а образное. Для второй жизненной эпохи природным законом является отдача авторитету. Со сменой зубов из душевной привычки развивается память. Взаимодействие дыхания и кровообращения в ритмической системе на протяжении 9—10-го годов жизни; одновременно освоение благодаря этому музыкального. Половое созревание. Сущность ритмической системы.

Четвертая лекция.....66

Дорнах, 18 апреля 1923 г.

Значение игры для подражания. Превращение игры в работу. Письмо из цветного рисунка. К методике обучения чтению. О языке. Гласные и согласные. Большие эпохи жизни и 9-й год. “Я” и окружающий мир. Первые уроки естествознания. Учение о растениях следует начинать с Земли как целого. Рассмотрение животного мира как расчлененного человека.

Пятая лекция.....88

Дорнах, 19 апреля 1923 г.

Ориентация учителя в жизни чувств ребенка между 7 и 14 годами. Сущность авторитета. Волевое в ребенке. Различие в переживании образного до и после 9 лет. Художественный элемент в преподавании. Особенность членов человеческого существа по отношению к возрасту; их взаимосвязи. После 12 лет развивается понимание причинности. Ребенок созрел для минералогии, физики и причинно-следственного рассмотрения истории. Опасность ранних суждений. Сущность кризиса 9 лет. Цветовая перспектива и душевная подвижность. Обучение чтению. Переход от знания к умению.

Шестая лекция.....107

Дорнах, 20 апреля 1923 г.

Отношение отдельной человеческой индивидуальности к социальной сущности человечества. Три добродетели. Благодарность, любовь, долг и их развитие. Привнесение в школу душевного дыхания: серьезность

и юмор. Учителю нужно всеохватывающее, пронизанное душевным знанием жизни. Воспитание и лечение. Воспитание как самовоспитание. Самоотдача учителя. Воспитание как социальное деяние. Общественные структуры не определяют жизнь общества. Два лейтмотива истинного социального действия.

Седьмая лекция.....125

Дорнах, 21 апреля 1923 г.

Необходимость компромисса по отношению к требованиям современной социальной жизни, особенно после 12 лет. При естественном развитии человека на основе благодарности и способности любить развивается чувство долга. С 12 лет, и особенно после половой зрелости, воспитание должно переходить к практическому. Для мальчиков и девочек преподавание вязания, шитья, прядения, ткачества, переплетного дела; овладение в минимальном объеме навыками механико—химической технологии.

Посредством этого достигается жизненное воодушевление. Временные трудности, связанные с требованиями выпускных экзаменов. Трагедия материализма.

Восьмая лекция.....143

Дорнах, 22 апреля 1923 г.

Школьная организация в смысле рассмотренных идей. Телесное, душевное и духовное должны приниматься во внимание в равной степени. Обучение и воспитание как гигиена и лечение. Взаимная направленность и взаимодействие нервно—чувственной системы, ритмической и системы обмена веществ — конечностей. Детские болезни первого периода жизни. Второй период жизни самый здоровый, так как все исходит от ритмической системы, а она не подвержена усталости. Примеры некоторых частных случаев. Учительские конференции как сердце школы. Школьный врач. Религиозный и христианский импульсы школы. Использование Евангелий. Обращение с темпераментами. Постигание живого. Все частности должны вытекать из духа школы. Преподавание по эпохам, обучение язы-

кам, гимнастика, эвритмия. Настроенность человеческого организма не музыкальное. Вальдорфская педагогика как общечеловеческая педагогика.

Ответы на вопросы, 18, 19, 22 апреля 1923 г.....162

Вступительное слово к эвритмическому выступлению,

Дорнах, 15 апреля 1923 г.....183

ЛЕКЦИЯ ПЕРВАЯ

Дорнах, 15 апреля 1923 года

Глубокоуважаемые присутствующие и дорогие друзья!

Разрешите мне в начале нашего мероприятия прежде всего сердечно вас поприветствовать. Если бы вы появились здесь 4 или 5 месяцев назад, что было бы для нас столь же приятно, то я смог бы приветствовать вас в здании, находящемся напротив, которое мы назвали Гетеанум и которое своими формами и всем своим художественным оформлением напоминало бы вам о том, какие желания и стремления исходят отсюда, из Дорнаха, из Гетеанума. Несчастный случай, происшедший в новогоднюю ночь, ужасно мучительный для всех, кто так любил Гетеанум, лишил нас этого здания, и поэтому пока мы будем заниматься тем, что как дух должно было населить эту художественно выполненную материальную оболочку, хотя эта работа и не завершена.

Особенно мне хотелось бы сердечно приветствовать тех, кто прибыл сюда из Швейцарии и поддержать их в том, что они, вопреки всем нападкам, которым мы в последнее время подвергались в этой стране, проявили известный интерес к педагогической стороне нашего дела. С особым удовлетворением, я хотел бы поприветствовать также друзей антропософской педагогики или тех, кто думает, что сможет стать таковым здесь, которые в большом количестве прибыли сюда из Чехословакии. Своим присутствием здесь они подтверждают, что педагогический вопрос, в настоящее время должен быть, безусловно причислен к общечеловеческим. Однако большое социальное значение, к чему педагогический вопрос должен прийти, он сможет приобрести только в том случае, если будет восприниматься так самими учителями. Кроме того, я приветствую также тех, кто прибыл сюда из других стран, и это само по себе уже говорит о том, что то, что мы будем здесь исследовать, дей-

ствительно должно стать международным делом, общим делом всего человечества.

И я приветствую также наших друзей, учителей Штуттартской вальдорфской школы, которые появились здесь прежде всего для того, чтобы, используя свою педагогическую практику, содействовать нашей работе, и присутствие которых для нас так ценно прежде всего потому, что они, глубоко погрузившись в наше дело, сами захотели участвовать в этом мероприятии.

Сегодня в своего рода введении я подготавливаю то, что в течение следующих дней нам предстоит обсудить друг с другом.

О педагогике и о сущности воспитания в последнее время говорится необыкновенно много. Бесчисленное количество людей, призванных воспитывать и обучать детей, говорят о необходимости реформ именно в отношении воспитания и обучения. И уже можно сказать, что существует необыкновенное множество позиций, с которых об этом говорится. Если внимательно присмотреться ко всем этим позициям и к тому, что иногда с огромным энтузиазмом, говорят, исходя из этих позиций, по отношению к преобразованию и реформе в деле воспитания и обучения, то становится страшно. Не только потому, что сначала трудно представить себе, как все эти разнообразнейшие точки зрения, о которых каждый, разумеется, утверждает, что прав именно он, могут прийти к какому-либо единству, но и по совершенно иной причине. Те точки зрения, которые провозглашаются, пугают меня меньше, поскольку жизненная необходимость приведет к выравниванию и сглаживанию того, что утверждается с этих позиций. В моей душе постоянно, снова и снова вызывает протест то, что сегодня почти каждый встречный, говорит о перестройке дела воспитания и образования. И из чего, собственно, вытекают эти с таким похвальным энтузиазмом преподносимые мысли о реформе? Они вытекают из воспоминаний о собственной юности и из воспоминаний о собственном воспитании. В глубинах своей души каждый несет глубочайшее недовольство воспитанием и обучением. Однако, испытывая это чувство, все признают при этом нечто в высшей степени странное: а именно, что они чрезвычайно плохо воспитаны. Собственно говоря, поднимая вопрос о реформе, исходя из этих глубинных

причин, он должен сказать себе: “Я ужасно плохо воспитанный человек”. И это суждение, даже если люди не признаются в этом ни себе ни другим, так явно присутствует в нюансировании слов, предложений, когда говорят о реформе. Так, например, кто-то думает: каким плохим было мое воспитание; надо, чтобы было по-другому!” - Да, но тут в душе возникают две совсем не утешительные вещи. Потому что, во-первых, если кого-то так ужасно воспитывали, если во время воспитания на него изливалось все самое плохое, как же после всего этого можно узнать, что такое хорошее воспитание? Откуда, собственно, этому можно было научиться? Следовательно, когда в целях оправдания мыслей о реформе педагоги ссылаются на свое собственное плохое воспитание, поступают просто неправильно.

И второе, что вызывает протест, когда прислушиваешься к этому — как, каким образом некоторые люди говорят о своем собственном воспитании и обучении. В связи с этим я позволю себе привести один практический пример, поскольку я не хочу все восемь дней говорить, исходя исключительно из теории, а, наоборот все время буду стараться быть ближе к практическим основам. Видите ли, несколько дней назад появилась одна книга, которая вообще-то меня не очень интересует, но которая интересна тем, что в первых главах одна известная личность очень много говорит о своем воспитании и обучении, одна совершенно замечательная и сегодня чрезвычайно знаменитая личность. Это вышедшие сейчас в свет “Мемуары” Рабиндраната Тагора. Ну поскольку я не испытываю к нему такого интереса, как другие люди в Европе в настоящее время, то я могу сказать, что эти “Мемуары” меня вообще не особенно интересуют, но в отношении воспитания они содержат очень интересные подробности.

Вы согласитесь со мной, что самое прекрасное, что сохраняется нами из нашего детства, не содержит воспоминания о подробностях, имевших место во время того или иного урока, даже если преподавание и воспитание были совершенно великолепными. И это печально. Так как то, через что и благодаря чему мы получаем воспитание и обучение, должно превратиться, переходить в своего рода жизненные привычки, в навыки. Мы не можем позволить, чтобы в дальнейшей жизни нам досаж-

дали подробности; все должно сливаться в один широкий поток жизненной практики. Но то прекраснейшее, что мы сохраняем со времени воспитания и обучения, представляет собой, собственно говоря, воспоминание о личности отдельного учителя или воспитателя. И это должно восприниматься как счастье, если в зрелом возрасте мы с глубоким удовлетворением можем обратить свой внутренний взор на того или иного учителя. Это выигрыш в жизни. Это полностью следует отнести за счет искусства воспитания и педагогической практики.

Ну а теперь, если мы после этого рассуждения откроем соответствующие места в мемуарах Тагора и увидим, в каком роде он говорит об учителях, то окажется, что он оглядывается на этих учителей совсем без внутреннего преклонения и уважения, когда он, например, говорит: “Один из учителей обычной школы давал у нас дома частные уроки. Тело его было худым, лицо — как бы высушенным, голос — резким. Он выглядел как ожившая палка для телесных наказаний”. Можно было бы полагать, будто о проблемах воспитания и обучения так много говорят только в нашей, многократно оспариваемой азиатами европейской культуре. Но из этого отрывка вы видите, что человек, ставший знаменитостью, вот таким образом вспоминает свою индийскую школу. Итак, — я употребляю выражение, которое употребляет и Тагор, — то, что убожество школы, представляется интернациональным уже не только в Европе, а становится сегодня уже самым распространенным вопросом культуры. И мы должны будем много говорить о том, как сделать так, чтобы обучающий, воспитывающий сумел разбудить интерес к тому, что ему надо преподнести. А теперь я хочу привести вам еще один пример из мемуаров Тагора и показать, как он вспоминает тот интерес, который ему там, в Индии, смог внушить его учитель английского языка. Он говорит: “Когда я вспоминаю о его занятиях в целом, то я не могу сказать, что Агор Бабу был суровым, жестоким учителем. Он управлял нами без помощи палки”. Итак, для нас это, конечно, возвращение к старому, к прошедшему. То, что именно Тагор, — если вы возьмете “Мемуары”, вы увидите это, — так чрезвычайно много говорит о палке, должно указывать на еще примитивную культуру. Сделать такое предположение вполне справедливо, если он об учителе говорит не только то, что он

ожившая палка, но и то, что он вовсе не пользуется палкой. Далее он говорит: “Даже его упреки никогда не доходили до брани. Однако, каковы бы ни были его личные достоинства, его временем был вечер, а предметом — английский. Я уверен, что даже сам ангел показался бы любому из бенгальских мальчиков настоящим посланцем Джамы (бога смерти), приди он к нему вечером после всего этого дневного школьного убожества и зажги безнадежно тусклую лампу, чтобы учить его английскому”.

Итак, вы видите пример того, как современная знаменитость говорит о том, как ее воспитывали! Но Тагор говорит и о том, что ребенок уже привносит известные требования к воспитанию и обучению, и этим он указывает в жизненно достоверной манере на то, как надо идти навстречу тому, что, собственно, требуется ребенку от того или иного человека и какую роль это сыграло в его воспитании. Я хочу предоставить вам самим возможность рассмотреть эти вещи применительно к европейским условиям. Потому что мне представляется вполне симпатичным эти вещи, которые, возможно, в том или ином случае могли бы вызвать возмущение, если их рассказать исходя из европейских условий, попытаться обрисовать с точки зрения азиатских условий. Применить их к европейским условиям каждый может сам.

Таким образом, Тагор рассказывает: “Агор Бабу пытался время от времени привнести к нам извне зефир науки, чтобы он повеял над сухим однообразием нашей классной комнаты. Однажды он вытащил из кармана завернутый в бумагу пакет и сказал: “Сегодня я хочу показать вам чудесное произведение искусства, созданное Творцом”. При этом он развернул бумагу и извлек оттуда человеческую гортань, на которой и объяснил нам чудо действия этого механизма.

Я до сих пор помню, какой удар пережил я тогда. Я всегда думал, что говорит весь человек в целом, и не имел ни малейшего представления о том, что процесс говорения можно рассматривать отдельно. И как бы ни был чудесен механизм действия какой-то отдельной части, он все-таки представляет собой нечто меньшее, чем весь человек. Нельзя сказать, что тогда я все это так ясно сознавал, но это лежало в основе моего отрицательного к этому отношения. То, что учитель упустил из виду

эту истину, вероятно, было причиной, по которой ученик не мог разделить тот восторг, которым он исходил, говоря об этом предмете”.

Таким образом, это был первый удар на пути введения в сущность человека. Но потом последовал и второй, который был более жестоким: “В другой раз он взял нас с собой в анатомический зал медицинской школы”. Можно быть уверенным, что Агор Бабу хотел устроить мальчикам совершенно особенный праздник. “Труп старой женщины лежал расprostертым на столе. Это не особенно затронуло меня. Но отрезанная нога, лежащая на полу, совершенно вывела меня из равновесия. Вид человека в этом фрагментарном состоянии показался мне настолько ужасным, настолько нелепым, что я не мог отделаться от впечатления от этой темной невыразительной ноги в течение многих дней”.

На этом примере вы видите, каково приходится молодому человеку, если его самого сегодня приблизить к человеку как таковому. Так как, в сущности говоря, к такого рода вещам обращаются в целях воспитания только потому, что кажется, будто это естественным образом вытекает из современной научной методологии. Человек полагает, разумеется, потому что это соответствует научной методологии, к которой он—и надо сказать, слава Богу, — обращается как учитель, что ведь это замечательно, если теперь процесс говорения можно объяснить на модели гортани или если можно объяснить, какие особые внутренние анатомо-физиологические свойства имеет нога. Потому что исходя из современного научного мышления и мировоззрения целостный человек не нужен вообще. Но это пока все еще не те позиции, которые послужили поводом к тому, чтобы привести именно эти места из мемуаров Тагора. Об этом мы еще поговорим в течение этой недели, не в связи с Тагором, а в связи с самим предметом. Поводом же к этому послужило нечто другое. А именно: кто сегодня рассматривает Тагора как писателя, как поэта, тот говорит себе: “Это выдающийся человек—и с полным правом. И этот человек рассказывает сейчас историю своей жизни и указывает на совершенно ужасные методы воспитания и обучения в период своего детства. И тут в голову приходит совершенно странная мысль а именно, мысль о том Тагору совсем не повредило то, что его плохо вос-

питывали и обучали. И тогда можно было бы подумать: это совсем не беда, если воспитание такое плохое; так как можно не только стать неплохим человеком, но даже и знаменитым Тагором. Таким образом, когда слышишь о необходимости реформирования воспитания, чувствуешь себя в двойном отношении неуютно. С одной стороны говорят: когда обращают внимание на собственную ужасную невоспитанность, откуда знают, как можно это делать лучше? С другой стороны говорят: раз что при этом можно не только стать совсем неплохим человеком, но и знаменитым человеком, то значит такое воспитание не принесло вреда! Зачем тратить столько усилий, чтобы воспитание столь хорошим? Вы видите, что если кто-то вот таким образом обращает внимание только на внешнее, то ему может показаться, что сегодня, собственно говоря, вероятно, следовало бы заниматься другими вещами, а не мыслями о воспитании и обучении. Так как, во-первых, у человека возникают мысли об этом в связи с собственным плохим воспитанием, что мол ничего разумного тут знать невозможно, а с другой стороны, примеры Тагора, конечно могли бы быть стократно повторены, хотя и не в таком чрезвычайно стильном формате, — итак, с другой стороны человека все время обуревает вопрос: хорошо, но так ли уж это необходимо тратить столько усилий, чтобы отыскать идеал воспитания, когда человек, который имеет так много претензий к своему воспитанию, все-таки стал Тагором?

Если бы антропософия, эта так много подвергавшаяся нападкам антропософия, формулировала мысли о реформе тоже только так-как они иногда сейчас воспринимаются—я совсем не стал бы считать таким уж значительным именно с точки зрения антропософии, что теперь проводятся эксперименты в области воспитания и преподавания. Но ведь антропософия представляет собой в сущности говоря нечто совсем иное, чем то, что о ней сегодня думают большинство людей. Антропософия вытекает сегодня действительно из глубочайших культурных потребностей. И антропософия не делает так, как ее противники. Она не только не поносит самым ужасным образом все то, что непосредственно к ней не относится, а наоборот, она хочет признавать все хорошее, что есть на свете, и признавать по-настоящему. —Как уже говорилось, сегодня я хочу обратиться к Вам только в порядке введения; то, что я сейчас за-

ранее высказываю в виде утверждений, в последующие дни мы подкрепим доказательствами и примерами. Антропософия обращает особое внимание на то, насколько незначительными были достижения науки на протяжении последних трех четырех столетий и насколько грандиозными они стали особенно в течение XIX века. Она полностью признает эти достижения естественных наук.

Но антропософия должна принимать во внимание не только отдельные достижения естественных наук, она должна обращать внимание на состояние души человека, которое возникает из естественно-научного развития нового времени. Мы не можем сказать: "Да, какое нам дело до того, что сейчас думают отдельные образованные в естественно-научном плане люди; ведь для всего человечества в целом это не имеет большого значения". — Так мы не можем сказать. Потому что и те, которые абсолютно ничего не знают о естественных науках, важнейшие основы для своего душевного состояния и своей ориентации в мире получают от достижений естественных наук. Можно даже утверждать, что наиболее ортодоксальные в том или ином религиозном направлении люди придерживаются своего ортодоксального вероучения вследствие традиции, по привычке, но их ориентация в мире определяется результатами достижений естественных наук. Состояние души современного человека все более и более принимает такой характер, который определяется именно естественными науками и их грандиозными успехами, которые нельзя переоценить.

Но для этого состояния души именно естественные науки породили нечто особенное. Они все больше и больше знакомили человека с внешней природой, но в то же время все больше и больше отчуждали его от его собственной человеческой сущности. Ведь что мы делаем, когда мы подходим к человеку с естественно-научной точки зрения? Сегодня мы сначала, можно сказать, основательнейшим образом знакомимся с основными законами безжизненного, неорганического мира. Потом мы расчленяем человека, смотрим, какие в нем происходят физиологические и химические процессы и прикладываем, то, что знаем из лабораторных исследований, к человеку. Или же мы рассматриваем другие царства природы, растительный, животный мир. Здесь естественные

науки сами ясно понимают, что они еще не имеют таких же удовлетворительных закономерностей, как для неорганического мира; но—по крайней мере в отношении животного мира— то, чему там удалось научиться, применяется и к человеку. В результате этого человек, сегодня это уже можно сказать, для обычного сознания, уже не является человеком; который присутствует в мире как венец творения, а становится конечным пунктом животного ряда. Животный ряд рассматривается в порядке степеней его совершенствования вплоть до человека. Животных изучают и познают до известной степени, затем это переориентируют, все, что имеют животные, строение костей, мускулов, — и получают в итоге, в качестве высшего животного, человека.

Но настоящего рассмотрения человеческой сущности в результате этого до сих пор еще не произошло. Это мы должны будем рассмотреть досканально, до мельчайших подробностей, которые нас интересуют именно с педагогической точки зрения. И можно сказать, что в то время, как для более ранних мировоззрений прежде всего человек стоял в центре любого представления о мире, сейчас он вытеснен, его там больше нет. Он раздавлен геологическими периодами, он раздавлен тем, что можно обозначить как эволюционное учение для животного ряда. Все уже радуются, если, скажем, слуховую косточку можно соотнести с квадратной костью какого-либо низшего существа, относящегося еще к животному миру. Это только один пример; но то, каким образом, исходя из человеческого душевно-духовного организуется физическое существо человека, — это выдвинуто из поля зрения, это больше не существует.

И на это обращается так мало внимания потому, что такой образ действий, как его охарактеризовал, все время рассматривается как нечто само собой разумеющееся. Он является достоянием современной культуры. И было бы печально, если бы она не пришла к этому; это даже хорошо, что она к этому пришла, потому что человечество не могло бы дальше развиваться, находясь в плену прежних представлений, которыми оно руководствовалось до естественно-научной эпохи. Но сегодня, именно, в духе естественно-научного мышления мы снова нуж-

даемся в новом постижении сущности человека. И именно через это мы получим возможность проникновения в сущность мира.

Я уже неоднократно пытался объяснить, каким образом именно исходя из сегодняшней, как уже говорилось, достойной самой высокой похвалы естественно-научной точки зрения, возникают самые большие иллюзии из-за того, что эта естественно-научная точка зрения всегда оказывается правой. Если мы можем в каком-то случае доказать, что она неправа, то тогда дело сравнительно облегчается; но самое трудное заключается в том, чтобы справиться там, где она права. В связи с этим я хочу сказать Вам следующее. Как выводят сейчас ту теорию, которая уже стала всеобщим достоянием образованных людей — ту теорию, которая объясняет образование Земли, образование системы планет согласно знаменитой, хотя и модифицированной сегодня теории Канта — Лапласа? Идут назад через длинные периоды. Если кто-то говорит о 20 миллионах лет, то он просто младенец, потому что другие говорят о 200 миллионах и более. Рассчитывают процессы, которые происходят на Земле в настоящее время, и это правильно — физически ничего другого и нельзя рассматривать, — рассматривают, как там или тут образуются отложения, как происходит превращение или метаморфоз, и создают для себя представление о том, что преобразовано уже в очень сильной степени, вычисляют, как долю это должно было продолжаться. Например: если Ниагара в течение такого-то времени падает на лежащие внизу камни, и можно рассчитать, насколько они при этом стачиваются, то путем простого умножения, которое совершенно правильно в другом месте, где сточилось гораздо больше, получить 20 миллионов лет. Точно так же можно, исходя из современной точки зрения, делать расчеты в отношении будущего, когда Земля перейдет в состояние так называемой “тепловой смерти” и так далее. Однако, эти расчеты Вы могли бы произвести и по-другому. “Понаблюдаете из года в год за человеческим сердцем, как оно изменяется. Зафиксируйте эти изменения, и можно, совершенно правильно рассчитывая, поставить перед собой вопрос, который полностью соответствует правильной методике и мог бы быть построен по образцу геологическому методу: как человеческое сердце выглядело 300 лет назад и как оно будет выгля-

доть через 300 лет? Расчет будет совершенно верным, и против него ничего нельзя возразить. Если средний возраст человека принять где-то в 35 лет, то получится долгий период времени, через который могло бы пройти человеческое сердце. Только одна мелочь здесь не была учтена: триста лет назад человеческое сердце еще не существовало и через триста лет тоже уже не будет существовать. Так что расчет совершенно правилен, но это дело не соответствует действительности. — Сегодня, в наш интеллектуалистический век мы слишком ориентированы на правильное и совсем отвыкли от того, что все то, что мы в жизни должны понять должно быть не только логически правильным, но и соответствующим действительности.

Это понятие еще встретится нам в течение этой недели. Но иногда бывает и так, что сегодня при построении правильных теорий кое-что совершенно выпадает из поля зрения. Разве Вы не встречались с тем — я не хочу сказать, что вы делали это сами, поскольку присутствующие ведь всегда исключаются из того, о чем говорят без симпатии, — разве Вам не приходилось видеть, что вращение планет вокруг из центрального тела, Солнца, наглядно демонстрируется уже в школе, для чего берется кусочек картона, из него вырезается кружок, смачивают его каплей масла, протыкают его булавкой, опускают на поверхность воды и вращают. И тогда от него начинают отделяться маленькие планетки, масляные планетки и вот смастерили чудесную систему планет в мини-апуре. Теперь дело, разумеется, “доказано”. Ну пусть, это прекрасно, если человек забывает самого себя когда речь идет о вещах морального мирового порядка, но при научных опытах основой для создания соответствия действительности является то, что не должно быть забыто ни одно условие — а важнейшее условие для того, чтобы там что-то произошло, — это все-таки господин учитель, который вращает булавку! Таким образом, Вы только в том случае можете считать это гипотезой, если Вы допускаете, что какой-то гигантский Господин Учитель вращал с помощью булавки колесо истории; иначе Вы вообще не имеете права излагать эту гипотезу.

Итак, даже в самом правильном, что следует сегодня из естественно-научного мировоззрения, что само по себе, в своем собственном методе

совершенно неоспоримо, содержится огромное количество элементов несоответствующего действительности состояния души, которые запросто приносятся в школу. Да и как может быть иначе? Естественно, ведь все проходит через образование времени! И это тоже совершенно правильно. Но вот мы садимся теперь за такие геологические расчеты, за такие астрономические сравнения, изучаем это дело, да, тогда все сходится. Только иногда приходится удивляться тому, как все это необыкновенно умно; это все правильно, что так сделано—но это уведит от действительности! Если же мы хотим воспитывать детей, то мы не можем себе позволить отходить от действительности, потому что тут действительность стоит перед нами, тут мы должны приблизиться к самому человеку. Но в известном смысле и в размышления о практике воспитания и преподавания тоже уже проникло это неумение приблизиться к человеку. Я покажу Вам это на одном примере. Видите ли, если надо заняться воспитанием девочки или мальчика, то выясняется, что один ребенок особенно одарен в одном направлении, а в другом менее одарен. Вероятно, Вы знаете обо всем, чему сейчас учат по этому поводу в педагогике, я только скажу Вам об этом несколько слов, чтобы мы могли лучше понять друг друга. Итак, нам встречаются различные способности. Так вот, как же подходят к таким одаренностям там, где научное мышление достигло, если можно так выразиться, наибольших успехов? Вы все знаете это из Вашей педагогической литературы: К ним подходят, используя так называемый корреляционный метод. Для этого образуют, как говорят, корреляционные коэффициенты. А именно, если одновременно наличествуют две способности, что отнюдь не является исключением, то этим двум способностям присваивают коэффициент корреляции 1. На самом деле этого нет, это только допущение. Если две способности совершенно несовместимы друг с другом, то этому факту присваивается коэффициент 0. И таким способом теперь проверяют, как согласовываются друг с другом различные способности детей. Например, находят, что рисование и письмо имеют, скажем, коэффициент корреляции 0,70. Это значит, что гораздо больше, чем у половины детей бывает так, что если один из них имеет способности к рисованию, то он имеет также и способности к письму. Такие же ко-

эффиценты корреляции ищут и для других отношений между способностями—например, для занятий письмом и занятий родным языком; тут коэффициент корреляции будет равен 0'54. Потом определяют коэффициент корреляции, скажем для арифметики и письма и получают 0'20, для арифметики и рисования 0'19 и так далее. Таким образом, арифметика и рисование реже всего встречаются вместе, а письмо и рисование чаще всего бывают вместе. Способности к родному языку и к рисованию встречаются вместе приблизительно у половины детей.

Ну что ж, видите ли, здесь не может быть ни малейших возражений в отношении правомерности таких исследований в области науки. Разумеется, было бы большим заблуждением сказать сегодня, что такие вещи не надо исследовать. Конечно, они чрезвычайно интересны. И я ни в малейшей степени не выступаю против экспериментальных или статистических методов в психологии. Но если это должно быть непосредственно внедрено в практику воспитания и преподавания, то это выглядит точно так, как если бы кого-то хотели сделать художником и указывали бы ему не на то, что он теперь должен возиться с красками и не обучали бы его обращению с ними в соответствии с его индивидуальностью, а сказали бы ему: “Смотри, вот у тебя прекрасный учебник по эстетике, прочитай в нем главу о рисовании красками и ты будешь художником”.—Однажды в Мюнхене один очень известный художник рассказывал мне, я часто упоминал об этом при других обстоятельствах, о том, что когда он учился в художественной школе, там был знаменитый специалист по эстетике Кариер, который читал в Мюнхене лекции по эстетике. Ученики художественной школы пошли однажды к этому ученому, который говорил и о живописи. Но ходили они туда только один раз, потому что они сказали об этом знаменитом, специалисте по эстетике, что он, “эстетствующий поросенок”. Точно так же выглядит стремление что-то получить из вышеупомянутых данных для педагогической практики и для воспитания. Как научный результат это представляет большой интерес, но для практических приемов, для методики воспитания и преподавания нужно нечто другое. Например, необходимо глубоко проникнуть в человеческую сущность, чтобы знать, из каких внутренних функций происходит умение рисовать или умение писать и,

наоборот, способность к родному языку. Чтобы постичь, каким образом у ребенка проявляется эта особая способность к рисованию, особая способность ориентироваться в родном языке и так далее, необходимо живое восприятие сущности человека. Тогда не понадобятся такие цифры, тогда придерживаются того, что видят в самом ребенке, что он сам дает учителю. Тогда такие цифры в лучшем случае могут оказаться впоследствии интересными лишь как очень интересное подтверждение. Следовательно они тоже имеют свою ценность, но попытки преподавать и воспитывать, руководствуясь ими, только указывали бы на то, как далеки мы в нашем познании от сущности человека.

Мы хотим понять человека статистически. В известных областях это имеет свои хорошие стороны. Статистически мы можем определить сущность человека, но проникнуть в сущность таким образом невозможно. Вы подумайте только, как сильно помогает статистика в той области, где ее применение может быть по настоящему жизненным—в страховании. Если я сегодня захочу застраховаться, меня спросят о моем возрасте, проверят мое здоровье. Таким образом можно очень легко вычислить, какой страховой взнос надо платить в зависимости от того, молодой ты человек или старик. Тогда вычисляют вероятную продолжительность жизни и эта продолжительность полностью отвечает потребностям страхования. Но если Вы в 37 лет застраховались, скажем, на 20 лет, то будете ли Вы чувствовать себя обязанными умереть в 57 лет, потому что все вычислено правильно? Ведь это нечто совсем другое — непосредственно подойти к жизни или выстраивать логически правильные рассуждения, которые для определенной области могут принести большую пользу.

При письме и рисовании, например, речь идет о следующем. Если опыты проводятся с детьми, которые достигли школьного возраста, то эти дети—потом в следующих лекциях мы еще должны будем поговорить о возрастах мы еще должны будем поговорить о возрастах—вступили приблизительно в тот возраст, когда у них меняются зубы. В следующих лекциях мы еще услышим о том, что все воспитание следует, в основном, разделить в соответствии с тремя возрастами подрастающего человека: возрастом от рождения до смены зубов, возрастом от

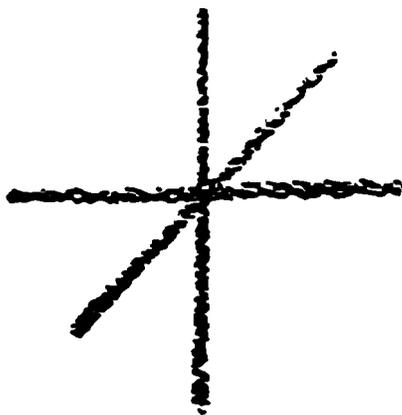
смены зубов до половой зрелости, и возрастом после полового созревания, и о том что мы, в деталях, должны изучить поведение человека в эти три эпохи его жизни.

Возьмем этот случай с письмом и рисованием. Итак, поскольку три царства природы так хорошо изучены и все, что там изучено применяется к человеку, может показаться, что человека можно постичь, если все это можно применить к нему, если о человеке, в известной степени, можно думать так же, как научились думать о трех царствах природы. Но если подойти непосредственно к человеку, то увидишь следующее.—Надо только иметь мужество рассматривать человека так же, как рассматривают внешнюю природу; современное восприятие мира имеет мужество только для того, чтобы рассматривать внешнюю природу, но оно не имеет мужества, таким же образом рассматривать его, как оно рассматривает внешнюю природу.

Давайте посмотрим на то, как ребенок развивается до смены зубов: он меняет зубы. Вы знаете, что смена зубов— последующую смену отдельных зубов мы не будем принимать во внимание—в нормальной человеческой жизни — это последнее событие земного бытия; другого такого не будет до самой смерти. И теперь Вы скажете себе, если у Вас такое же восприятие, какое было у Тагора по отношению к отрезанной ноге человека: то, что там вырабатывает вторые зубы, сидит не просто в деснах, а это сидит во всем человеке. Во всем человеке до семи лет находится что-то, что сидит у него внутри и что выражается, можно сказать, как в конечной точке, при смене зубов. В первоначальной форме, в которой это имеется в человеческом организме, это присутствует в нем до 7 лет; позднее этого уже больше нет”.

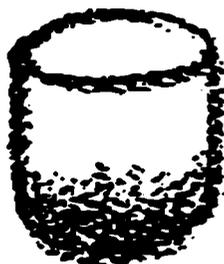
Сегодня мы имеем мужество, чтобы, говоря о физике, сказать: имеется скрытая теплота и имеется свободное тепло. Некая теплота связана, ее нельзя определить с помощью термометра; благодаря какому-то процессу она становится свободной и теперь ее можно измерить с помощью термометра.— Такое мужество у нас имеется по отношению к внешним явлениям природы. По отношению к людям у нас такого мужества нет, иначе мы сказали бы: “то, что было в человеке до 7 лет и что потом проявилось в смене зубов, было связано с его организ-

мом—оно выражается также и в образовании других костей, — потом освобождается и является в другой форме, в качестве внутренних, душевных свойств ребенка. Это те самые силы, с помощью которых ребенок работал над своим организмом.” Надо иметь мужество так же осознанно рассматривать человека, как осознанно мы рассматриваем



природу. Современные естественные науки рассматривают человека не так, как природу. Они рассматривают природу, но не осмеливаются с теми же методами подступиться к человеку. Если же мы скажем себе это, то наше внимание будет направлено на все то, что имеется в человеке в виде костей, что делает человеческий облик оформленным и дает ему основу”. —Настолько далеко могла бы пойти в случае нужды и обычная психология и дойдет до этого, даже если сейчас она этого еще и не хочет. Сегодня самые важные науки находятся в состоянии перестройки и еще пойдут теми путями, которые я сейчас кратко обрисовал. Но сейчас мы поговорим в связи с этим еще и о другом. Видите ли, в дальнейшей жизни мы занимается еще кое-какими вещами. Например, мы занимаемся геометрией. Сегодня, в наш абстрактно-интеллектуалистический век существует представление—возьмем нечто совсем простое: три пространственных измерения, они как бы парят где-то в воздухе. Это перпендикулярные друг к другу прямые линии, продолженные мысленно до бесконечности. Абстрактно это кое-как можно себе представить, но это не переживание. Но трехмерность хочет, стать переживанием; и ее переживают еще в бессознательном, когда ребенок из неловкого ползающего и неустойчивого состояния, пытается выпря-

миться и научиться быть в равновесии с миром. Здесь перед нами трехмерность в конкретном виде. Тут мы можем не чертить три линии в пространстве, тут всего одна линия, которая совпадает с вертикальной осью тела, которую мы испытываем, когда спим, лежим и не включены в нее, она является важнейшим отличием от животного, линия спинного мозга которого параллельна Земле, в то время как мы имеем вертикальную линию спинного мозга. Вторым измерением является то, которым мы овладеваем бессознательно, когда разводим руки. Третье измерение то, которое идет спереди назад. В действительности три измерения переживаются конкретно: вверх, вниз; вправо, влево; вперед, назад. А то, что применяется в геометрии представляет собой абстракцию. Человек переживает на себе то, что он представляет в геометрических фигурах, но только в том возрасте, в котором еще много бессознательного, почти полусонного; потом, позднее это поднимается вверх и принимает форму абстракции.



В период же смены зубов укрепляется как раз то, что дает человеку опору, внутреннюю опору. С того момента жизни, когда ребенок выпрямляется, до того момента, когда он переживает то внутреннее отвердевание, которое заложено в смене зубов, он бессознательно примеряет к своему телу геометрию, рисование. Теперь это становится душевным; именно со сменой зубов это становится душевным. И мы имеем на одной стороне психологическое, имеем в известной степени—как это бывает в растворе, если мы его охладим, может образоваться осадок, а другая часть жидкости от этого становится светлее—образовавшуюся в нас твердость, нашу собственную усилившуюся систему костей, которая подобна осадку; на другой стороне остается душевное и геометрия, рисо-

вание и так далее. Мы видим, как из человека изливаются душевные качества. И вы только подумайте, как интересен этим человек. Мы увидим, как все это проявляется по-отдельности и как душевное оказывает обратное влияние на человека.

В этом отношении все в жизни человека взаимосвязано. То, что мы делаем с ребенком, мы делаем не на мгновение, а на всю жизнь. Распространить наблюдение на всю жизнь большинство людей этого не делает, потому что оно хочет отбирать наблюдения только из настоящего, например из эксперимента. Во время проведения опыта мы имеем перед собой настоящее. А наблюдали ли Вы когда-нибудь, что есть, например, люди в достаточно преклонном возрасте, которые, если они появляются среди других, производят впечатление осененных благодатью. Им не нужно ничего говорить, они благословляюще действуют на окружение лишь благодаря своему присутствию. Они как бы прощают, они могут благословлять. И если Вы проследите жизненный путь таких людей, то откроете, что будучи детьми они научились почитанию правильным образом, а не по принуждению, я даже мог бы сказать, научились молиться, причем я под умением молиться понимаю в более широком смысле почитание другого человека. Я хотел бы выразить это через один образ, который я употреблял уже неоднократно: кто в юности не научился складывать руки в молитве, не сможет простирать их в старшем возрасте для благословения.

Различные возрастные эпохи человека связаны между собой, и если мы будем учитывать эту связь в интересах воспитания и обучения, то для нас будет чрезвычайно важным самое пристальное внимание всей жизни человека на всем ее протяжении. Мы многому учимся для ребенка, когда учимся тому, каким образом душевное пробивается наружу после того, как оно совершило работу внутри тела в первую эпоху жизни. Психологи сегодня предлагают курьезнейшие гипотезы, размышляя о том, какие отношения обмена существуют между душой и телом. Одна жизненная эпоха дает нам ответ на вопрос о том, что происходит в другую. Если мы знает, какая связь существует между сменой зубов и половым созреванием у ребенка, это проясняет вопрос о том, что происходит в теле благодаря душе до смены зубов. Факты должны объяснять друг друга.

Подумайте, как тут возрастает интерес! И именно интерес к человеческой сущности необходим нам для практики воспитания и обучения. Но сегодня люди размышляют об отношении между душой и телом в абстрактной форме. И поскольку они слишком мало могут получить в результате этих размышлений возникает очень смешная теория—теория так называемого психо-физического параллелизма. Если душевные и телесные процессы идут параллельно до точек пересечения нам нет никакого дела. Психо-физическому параллелизму не нужно больше беспокоиться об отношении между душой и телом—ведь они пересекутся в бесконечно далекой точке. Именно потому эта теория смешная. Но если вникать в то, что действительно дает нам опыт, эти взаимосвязи обнаруживаются. Надо только рассматривать всю человеческую жизнь в целом. Рассмотрим человека, у которого скажем, в каком-то возрасте появляется диабет или ревматизм. Люди всегда обращают внимание только на настоящее время и думают, следовательно, о лекарстве от этой болезни. Это, разумеется, правильно, и ничего нельзя возразить против того, чтобы думать о том, как это можно вылечить. Прекрасно. Но тот, кто может окинуть взглядом всю человеческую жизнь, тот увидит, что иногда диабет возникает оттого, что в период между смелой зубов и половой зрелостью память испытывала неправильную нагрузку или с ней неправильно обращались. Здоровье пожилых людей на земле зависит от того, каково было отношение к душе в детском возрасте. Развивая память, ты таким образом по прошествии известного периода воздействуешь на обмен веществ. Если ты в период между 7 и 14 годами оставляешь в памяти области, не переработанные душой ребенка, то в возрасте приблизительно между 35 и 40 годами в теле этого человека образуются отложения обуславливающие появление диабета или ревматизма.

Итак, можно сказать: учителя должны в какой-то степени знать медицину. Будет совсем неправильно, если учитель обо всем том, что требуется для здоровья ребенка будет обращаться к школьному врачу, который детей впрочем совсем не знает. Если в наше время во многих случаях требуется универсальность образования, то педагогика и прак-

тика преподавания требуют эту универсальность в наибольшей степени.

Вот то, что я хотел сказать Вам в качестве введения, чтобы обратить Ваше внимание на то, где в действительности лежит то, чем занимается антропософия, когда она по мнению некоторых: “вмешивается и в педагогику”, а по мнению других имеет что сказать. Мы не будем задаваться вопросом о том, нужны ли вообще воспитание и обучение или о том, стоит ли их обсуждать, если мы сами плохо воспитаны; в антропософии исходят совершенно из другого, не из исправления старых идей, а из познания человека, которое сегодня стало совершенно необходимым вследствие прогресса человечества.

Вернитесь назад к старым системам воспитания: они всюду вырастали из общей человеческой культуры, из универсального, которое человек ощущал в себе и воспринимал. Мы снова должны прийти к чему-то подобному, что изливается из человека как универсальное. Мне было приятнее всего, если бы я каждый день мог называть антропософию по-другому, чтобы люди не держались за это слово, переводя его из греческого и по нему составляя свое мнение. Совершенно все равно, как называют то, чем мы занимаемся. Вопрос здесь только в том, чтобы то, чем мы здесь занимаемся имеет своей целью действительность и твердо идет к ней, а не стремится провести в жизнь сектантскую идею.

Итак, можно сказать, на одной стороне сегодня стоит то, что человеку встречается многократно. Что же это? Люди говорят: ах, системы воспитания, они так хорошо и четко продуманы, у нас их было много! Мы так сильно страдаем от интеллектуализма; он должен быть исключен по крайней мере из системы воспитания!” — Это правильно. А потом они приходят к тому, чтобы сказать себе: Следовательно мы не можем иметь научную педагогику, а должны опять апеллировать к педагогическим инстинктам! Это, конечно, прекрасно, но, к сожалению, это не получится, потому что человечество ушло далеко вперед. Инстинкты, которые в прежние времена имелись в наличии, сегодня уже отсутствуют, и надо снова достичь для себя наивности на пути познания. Это может быть сделано только в том случае, если удастся снова проникнуть в сущность человека. Этого и хочет антропософия.

И еще кое-что следует учесть. Кругом ощущается интеллектуализм и абстрактность, и мы говорим: дети не должны быть просто воспитаны только так, чтобы целью было воспитание только одного интеллекта; надо воспитывать сердце ребенка! — Это очень правильно. Но в педагогической литературе и в педагогической практике часто можно заметить, что достаточно одной формулировки требования. Требование того, что надо воспитывать сердце, опять звучит теоретически-абстрактно. Но еще менее обращается внимания на то, что надо не только предъявлять требования к ребенку, что он должен быть воспитан в отношении сердца, но требования к учителю и прежде всего к самой педагогике. Я хотел бы именно этого, и чтобы во время нашей встречи мы поговорили о том, что мы не только выдвигаем требование к учителю, заключающееся в том, что он должен воспитывать сердце ребенка, а не только его ум, но и о том, как это требование можно выполнить: что должно произойти, чтобы педагогика снова обрела сердце?

ЛЕКЦИЯ ВТОРАЯ

Дорнах, 16 апреля 1923 г.

Сначала мы попытаемся проникнуть в сущность подрастающего человека с учетом более старшего возраста, чтобы потом сделать из этого дидактические выводы.

То познание человека, на которое я указывал вчера и которое становится возможным благодаря антропософскому исследованию, очень существенно отличается от того, что в настоящее время можно узнать о человеке из современных научных и иных образовательных источников.

Можно сказать, что то познание человека, которое вытекает из современной цивилизованной жизни, опирается в большинстве случаев на то, что остается от человека, если не принять во внимание духовное и часть душевного. Оно опирается на анатомическое и на физиологическое, т.е. на знание, которое может быть получено о человеке, когда он имеется в виде трупа. Далее, оно опирается на то, что можно узнать о человеке, изучая патологические изменения, которые могут произойти в нем под влиянием болезни или чего-либо подобного, и на то, какие заключения могут быть сделаны на основе этого о сущности здорового человека. И тогда, при душевной ориентации на то, что можно получить таким образом, делаются выводы и в отношении тех случаев, когда речь идет о том, чтобы понять полного жизни и полного жизненной активности человека.

Антропософское исследование с самого начала исходит из восприятия человека в его целостности, в его телесной, душевной и духовной сущности. Оно исходит из постижения человека не через абстрактный, мертвый способ рассмотрения, а через живой, который может посредством живых понятий достичь полного жизни познания человека в его сущности, образованной духом, душой и телом, и во всех его прояв-

лениях (Lebendigkeit). И тогда мы получаем возможность правильно подходить к тем метаморфозам человеческого, которые возникают в течение жизни. Человек бывает совершенно другим в зависимости от того находится ли он в стадии развития, будучи ребенком в период от рождения до смены зубов, или проходит период развития от смены зубов до половой зрелости — как раз тот период, перед которым мы стоим, когда встречаемся с ребенком в школе, — или в том периоде развития, который следует за половой зрелостью. В каждый из трех периодов развития человек является, собственно, совершенно другим существом. Но различия лежат так глубоко, что чисто внешний подход не позволяет их увидеть. И прежде всего очень трудно правильно судить о внутреннем взаимопроникновении тела, души и духа и о том, насколько различным оно бывает в три названные периода жизни.

Учитель и воспитатель не имеет права сначала научиться чему-либо теоретически, а потом сказать себе: “То, что я выучил теоретически, теперь я тем или иным способом применю к ребенку”. Этим он только отдалится от ребенка, а не приблизится к нему. То, что учитель знает о человеке, он должен впитать в себя с помощью своего рода инстинкта, так, чтобы определенным образом, инстинктивно реагировал на каждое побуждение индивидуальной жизни отдельного ребенка. Именно этим отличается антропософское познание человека от того, которое сегодня является обычным. То знание о человеке, которое сегодня является обычным, в лучшем случае ведет к рутинному воспитанию, а не к тем истинным убеждениям, которыми должен обладать воспитатель, и не к истинной воспитательской практике. Потому что в основе истинной воспитательской практики должно лежать такое знание о человеке, благодаря которому учитель каждое мгновение инстинктивно воспринимает ребенка, знание, из целого множества того, что учителю встречается в ребенке; по отношению к каждому отдельному случаю, из целого множества того, что учителю встречается в ребенке; по отношению к каждому отдельному случаю; что надо делать. Если мне будет позволено сделать сравнения, то я хотел бы сказать. Не правда ли, у нас имеются разного рода теории о еде и питье, но в жизни мы обычно не руководствуемся тем, что, может быть, теоретичес-

ки напридумано о том, когда надо есть и когда пить. Пьют тогда, когда появляется жажда, — это связано с конституцией организма в целом, — и едят тогда, когда чувствуют голод. То, что это включено в определенный ритм жизни, разумеется, имеет свои причины, но человек пьет и ест, когда он испытывает жажду или когда он голоден. Это показывает сама жизнь. Вот и знание о человеке, которое лежит в основе истинной воспитательской практики, должно вырабатываться в учителе, когда перед ним находится ребенок, нечто подобное тому, что происходит, когда возникает связь между голодом и едой. Это должно быть так же естественно, как то, что из-за голода у меня возникает определенное отношение к еде. Это должно стать совершенно естественным благодаря истинному, действительному познанию человека, впитавшемуся не только в плоть и кровь, но также в душу и дух, такому познанию, когда у меня, если передо мной появляется ребенок, возникает нечто вроде голода: “Сейчас ты должен делать это, а сейчас то!” Только если знание о человеке наполняет тебя изнутри так, что становится инстинктивным, оно может стать основой воспитательской практики; но не в том случае, когда после опытов создается теория о том, как, например, добиться улучшения памяти или внимания. Так создается связь между теориями и практикой только мысленно, интеллектуалистически. На самом же деле этого не происходит; из-за этого всякая методика, всякая практика воспитания лишается глубины, становится поверхностной. Таким образом, то, что мы прежде всего хотим получить как знание о человеке, как познание человека, должно представлять собой понимание ребенка в его живых жизненных проявлениях.

Посмотрим на растающего в мир ребенка. Пусть сначала это будут самые примитивные наблюдения. Мы увидим, что вскоре после своего вступления в жизнь он должен освоить три вещи, которые будут решающими для всей его последующей жизни. Это виды деятельности, которые ребенок осваивает и которые мы так просто называем: “он учится ходить, говорить, думать”.

Знаете ли, немецкий поэт Жан Поль — так он сам себя называл — однажды сказал: Человек за первых три года своей жизни успевает выучить нужного для жизни больше, чем за три академических года.

Это абсолютно справедливо. Это так и есть. Потому что если даже академическое время обучения будет продлено, то сумма полученных знаний, имеющих значение для жизни, будет гораздо меньшей, чем то, что добывается для жизни ребенком в то время, когда он учится ходить, говорить и думать. Ибо что же это все-таки значит — ходить, говорить и думать? Видите ли, ходить — это прежде всего то, что мы в жизни, особенно не раздумывая, обобщаем в этом слове (*popular zusammenfassen*). Но в нем заключено гораздо больше, чем то, что ребенок просто выпрямляется из ползающего состояния и переходит к тому виду хождения, который он потом усваивает на всю жизнь. В этом “учиться ходить” заключается настройка, установка человека, ориентировка в том смысле, что полное равновесие его организма и всех возможностей его движения гармонично вписывается в равновесие и возможности движения Вселенной, пока мы в ней находимся. Когда мы учимся ходить, мы ищем те своеобразные, встречающиеся только у человека соотношения между движением кистей рук и рук от кисти до плеча и движением других конечностей. То приобщение кистей рук и рук от кисти до локтя к душевной жизни, в то время как ноги остаются в стороне и продолжают служить передвижению тела, является невероятно значимым для всей последующей жизни. Потому что дифференцирование деятельности ступней ног и ног от ступней до бедра — это поиск равновесия в жизни. Сначала мы ищем физическое равновесие, когда выпрямляемся; но в освобождении кистей рук и рук до локтя мы ищем душевное равновесие. И еще несравнимо больше — и этот вывод вы теперь можете сделать для себя сами — заложено в этом “учиться ходить”; мы, употребляя эти слова, обращаем внимание только на самое важное и не говорим о том, что в глубине, а о том, что проявляется в ребенке внешне и что мы воспринимаем.

Если посмотреть внимательно на то, что я так запросто объединяю в словах “Учиться Ходить”, то следовало бы сказать следующее: “Учиться статике и динамике внутри человека по отношению к Вселенной” — вот что такое “Учиться Ходить”. И даже: “Учиться физической и душевной статике и динамике человека по отношению к Вселенной” — вот что такое “Учиться Ходить”. Но видите ли, в то время как ки-

сти рук и руки до локтя эмансипируются для человеческого в отличие от ступней ног и ног до бедра, возникает нечто другое; тем самым создается основа для развития человека в целом; эта основа внешне проявляется в том, что человек, учась ходить, со своим внутренним ритмом и тактом и со всем, что находится внутри его существа, включается во внешне видимый мир.

И, таким образом, в развитие человеческого существа включается нечто удивительное. То, что выполняется ногами обеспечивает теснейшую связь всей физической и духовной жизни человека с ритмическим, с переломами в его жизни. Благодаря удивительной согласованности движений правой и левой ног мы учимся связывать себя с тем, что находится под нами. Затем мы благодаря двигательной работе ног освобождаем то, что эмансипируется в руках — это вносит в ритмическое нашей жизни музыкально-мелодический элемент. Можно сказать, что темы жизни, содержание жизни проявляются в движении рук. И это, в свою очередь, образует основу для того, что формируется, развивается в процессе, когда ребенок учится говорить. Внешне это проявляется в том, что у большинства людей усиленной работе правой руки соответствует развитие левого речевого органа. Из того, какие отношения возникают между работой ног и рук, которую вы можете наблюдать у живо реагирующих людей, формируется отношение к внешнему миру, появляющееся у человека благодаря тому, что он учится говорить.

Если вы взгляните во всю эту взаимосвязь, если вы посмотрите, как в процессе образования предложений нуги, воздействуя снизу вверх, оказывают влияние на речь, как в процессе образования звуков, то есть во внутреннее прочувствование (*Eufuhlen*) структуры предложения вмещается, поднимаясь снизу, содержимое слов, то вы будете иметь перед собой отпечаток того, как ритмическое в движениях ног влияет на тематически-внутреннее в движениях рук и кистей рук. Если при ходьбе ребенок подтянут, если он не расхлябанный, то вы имеете физическую основу, которая, разумеется, как мы потом увидим, тоже имеет своим источником дух, но обнаруживается в виде физической основы — основы для правильной разбивки речи. Получается так, что ребе-

нок, двигая ногами, учится правильно строить предложения. Вы увидите, что если ребенок ходит небрежно, то это влечет за собой неправильную постановку интервалов между предложениями — в предложениях все расплывается. И если ребенок не учится как следует делать гармоничные движения руками, то его речь будет хриплой и неблагозвучной. И точно так же, если вы не научите ребенка ощущать жизнь в своих пальцах, то он никогда не поймет смысла модуляции в речи.

Все это относится к тому времени, когда ребенок учится ходить и говорить. Но во всем этом вы видите и нечто совсем другое. Вы видите, как в жизни некоторые вещи переплетаются, как кое-что наступает позднее, чем должно было бы наступить исходя из внутренней взаимосвязи. Но из этой внутренней взаимосвязи вы видите, что правильное соотношение разных моментов у человека получается в том случае, если сначала мы обращаем внимание на то, как он учится ходить, и по-возможности стараемся избежать того, чтобы ребенок научился говорить до того, как научится ходить.

Постижение умения говорить должно развиваться на базе усвоения навыков ходьбы, упорядоченных движений рук, иначе речь ребенка не будет деятельностью, основанной на всем человеке в целом, а деятельностью, которая будет просто лепетом, который он выталкивает из себя. У тех людей, которые, например, вместо того, чтобы говорить, брюзжат, что встречается очень часто, в свое время не обращали внимания на те связи, которые я только что охарактеризовал.

И теперь третье, чему должен научиться ребенок на основе умения ходить и говорить. Это все более и более сознательное мышление. Но это должно прийти в итоге. Ребенок по своему существу не может научиться думать только на основе речи. Речь, говорение сначала является подражанием услышанным звукам. В то время как услышанный звук воспринимается ребенком, он, опираясь на ту своеобразную связь, которая существует между движениями рук и ног, начинает разбираться в этих звуках и подражает им, не соединяя пока еще их с мыслями. Сначала со звуками ребенок связывает только чувства. Мышление, которое приходит потом, должно сначала развиться из языка, из речи. Правильной последовательностью, на которую мы должны

обращать внимание у подрастающего ребенка является следующая: **Учиться Ходить — Учиться Говорить — Учиться Думать.**

Но теперь мы должны еще глубже проникнуть в осмысление этих трех важнейших процессов развития ребенка. Мышление, которому учатся позднее или по крайней мере должны учиться позднее, работает у человека таким образом, что у него возникают все время как бы зеркальные отражения существ и явлений природы, существующих вне его. Вы уже знаете то, что человек впоследствии воспринимает в жизни, например, как моральные импульсы происходит не от мышления; источником тут является та система сил, внутреннего человека, если можно так сказать, которую мы обозначаем как совесть. О совести мы еще будем говорить. Это поднимается из душевных глубин и заполняет собой мышление; в то время как мышление, которым мы овладеваем, будучи детьми, совершенно ясно показывает, что оно настроено только на восприятие существ и процессов, происходящих в природе и находящихся вне человека, что оно поставляет только картины существ и процессов, происходящих в природе.

Но в то, что появляется, когда человек учится говорить, втекает нечто совсем другое. С проблемой постижения человеком речи современная наука, в сущности говоря, находится еще в натянутых отношениях. Современная наука, например, достигла огромных успехов в изучении развития животных, и теперь она сравнивает развитие животных с развитием человека и получает различные достойные признания результаты; но в отношении того, что получается, когда человек учится говорить, современная наука, даже опираясь на изучение животных, ничего пока сказать не может. Потому что в данном случае прежде всего должен быть дан ответ на один совершенно определенный вопрос. Для произнесения слов человек использует гортань и другие органы речи. Высшие животные имеют те же органы, хотя и в более примитивном виде. Если мы не будем принимать во внимание животных, которые могут произносить какие-то звуки, очень примитивные, развивающиеся у некоторых из них впоследствии в своего рода пение, если мы не будем принимать их во внимание, то перед нами все же встанет вопрос: для чего, собственно, — я спрашиваю не в плохом телеологическом смысле, а в

причинном, — для чего, собственно, у животных сформированы гортань и прилегающие к ней органы, если она явно показывает, что только человек использует их для того, чтобы говорить. У животных они для этого не используются, но они существуют, и их существование очевидно. Если заняться сравнительной анатомией, то можно увидеть, что даже у относительно “немых” животных — немых по сравнению с человеком — такие органы присутствуют. Получается так, что животному как бы предопределено иметь нечто человеческое, но говорить оно неспособно. Итак, что же означает наличие у животного гортани и прилегающих к ней органов? Более совершенная физиология пришла бы к выводу, что вся форма животного зависит от строения гортани и прилегающих к ней органов. Таким образом, если животное становится львом, то причину этого следует искать в органах верхней части груди. Отсюда исходят силы, делающие из него льва. Если животное становится коровой, то причина, по которой это животное приобрело именно форму коровы, в том, что у человека становятся органами речи. Эти органы определяют форму животного, из них излучается эта форма. Чтобы понять, какой в действительности должна быть морфология, как следует понимать форму животного, как устроены органы верхней части груди и далее, там, где они переходят в рот со всеми его частями, надо все это изучать. Потому что этим определяется в целом форма животного.

Человек преобразует эти органы в органы речи на основе своего существа с вертикальной походкой и жестикулирующими руками. Если говорить о современной ситуации, то человек воспринимает то, что в его окружении воздействует на него как звук и речь. Что же он при этом воспринимает? Представьте себе, что в этих органах заложена тенденция, определяющая форму всего организма. Таким образом, когда человек слышит чью-либо речь, страстную, гневную, крикливую, вспльчивую, он воспринимает нечто такое, что животное в себя не впускает. Животное оставляет себе только формирование гортани и смежных с ней органов; человек же впускает в себя гневное и страстное из своего окружения, и это вливается в формы до самых крайних тканевых структур. Если же человек слышит вокруг только мягкую, нежную речь, то это мягкое и нежное вливается в него до тончайших структур тканей, вливается в его

формы. Это вливается непосредственно в его тончайшую организацию. Более грубые вещи человек продельвает точно так же, как и животное, но в более тонкие вливается все, что человек воспринимает вместе с речью. Этим определяется и тончайшее в душевном складе того или иного народа. Человек является слепком языка. Отсюда вы можете понять, как много значит то, что в процессе развития люди пришли к пониманию необходимости изучать различные языки — человек от этого становится более универсальным. Такие вещи имеют огромное значение для развития людей.

Итак, мы видим, как человек уже в раннем детстве полностью внутренне, вплоть до процесса циркуляции крови, ориентирован, направлен на то, что происходит в его окружении, а оно потом является источником всего воспринимаемого как направления мысли. Я настоятельно советую вам обратить совершенно особое внимание на то, что происходит в человеке, когда он учится говорить. Поэтому я постараюсь сформулировать для вас в двух предложениях различие между человеком и животным. Если бы животное могло в этом плане выразить то, что касается его формирования, его формообразования в отношении органов верхней части груди, то оно должно было бы сказать: “Я создаю себя (в определенном виде) в соответствии с органами верхней части груди и полости рта и не допускаю в свое существо ничего, что видоизменяло бы мой внешний вид”. Так сказало бы животное, если бы захотело выразить, в чем заключается это соотношение. Человек же, напротив, должен был бы сказать: “Я приспособливаю свои органы груди и ротовой полости к процессам внешнего мира, которые проявляют себя в языке, и ориентирую по ним все мое внутреннее строение до самых глубин”. Итак, не внешнее строение, которое развивается так же, как у животных; человек приспособливает именно внутреннее физическое строение к тому, что в его окружении протекает в языке. Это имеет огромное значение для понимания человеческого существа в целом. Потому что из языка, опять же, развивается мыслительное направление, и благодаря этому человек становится тем существом, которое в первые детские годы предоставлено внешнему миру, в то время как животное судорожно замыкается в себе.

Теперь вы видите, почему для человека так необычайно важно то, каким образом он в первые детские годы сначала осваивает статику и динамику, потом речь, потом мышление. Это имеет огромное значение. Все это должно развиваться правильным образом. Однако вы все знаете, что у людей это развивается совершенно по-разному. И мы должны поэтому задаться вопросом: от чего же зависит, что эти вещи развиваются правильным образом? Это зависит от разных причин. Но для первых детских лет наиважнейшим фактором, от которого это зависит, является правильное временное соотношение между сном и бодрствованием. И поэтому очень важно, чтобы мы инстинктивно осознали, как долго ребенок должен спать и как долго бодрствовать. Предположим, что ребенок спит слишком долго для своего возраста. Если это так, то у него развивается — я приведу потом примеры — нечто вроде внутреннего сдерживания движения ног. Ребенок испытывает недовольство от того, что ему надо ходить, если он слишком много спит. Он становится ленивым в отношении ходьбы, а в связи с этим он становится ленивым и в отношении речи. У ребенка не развивается в речи надлежащей последовательности во времени. Он говорит медленнее, чем он должен был бы делать это в соответствии со своей организацией. Если мы в более старшем возрасте встречаем человека, у которого школа не сумела компенсировать это, то нас иногда приводит в отчаяние, что пока он скажет следующее слово, можно совершить небольшую прогулку. Ведь есть люди, которые с трудом перебираются от одного слова к другому. Если нам встретится такой человек и мы обратимся к его детству, то обнаружим следующее: его воспитатели или родители давали ему слишком много спать в то время, когда как раз формировалась способность ходить. А теперь представим себе, что ребенок спит слишком мало; это означает, что его родители не заботились как следует о том, чтобы ребенок имел необходимый для него, достаточно продолжительный сон. В связи с этим внутри у ребенка происходит нечто такое, от чего он пока не может полностью владеть своими ногами. Вместо того чтобы идти, он ими болтает. Вместо того чтобы с душой, действительно овладевать словами в их последовательности, предложения он строит так, что слова в них распадаются. Это пред-

ставляет собой нечто иное, чем неумение найти нужное слово; тут производится слишком большое усилие, человек просто не может дотянуться до следующего слова. В случае, о котором я говорю сейчас, сил имеется слишком мало; следующее слово не охватывается непрерывным душевным потоком, а человек ждет, желая вцепиться в следующее слово (einschaffen). В особо крайних случаях это выражается в заикании.

Отсюда вы видите, как познание человека дает нам основы для понимания того, что следует делать.

Вы смотрите внутрь этого самого человеческого организма и видите, как он в первые три года приспособливается к миру, как он заставляет статику и динамику своих двигательных возможностей вливаться в то, что он с помощью преобразования воздуха воспроизводит при разговоре — и с этим связано еще и многое другое, что потом из этого возникает как следствие и что необходимо для мышления.

Учтите все это и постарайтесь посмотреть на ребенка, сравнивая его со взрослым человеком, вы увидите тогда, что в ребенке существует гораздо более сильное взаимодействие между этой внутренней динамикой и ходьбой, сучением ножками, движением рук, созданием представлений, воображением. У ребенка все это гораздо сильнее слито воедино, чем у взрослого человека. Ребенок в этом отношении в основном еще представляет собой единство. Но и в другом отношении ребенок тоже в большей степени является единством, чем взрослый человек потом. Если мы, например, будучи взрослыми, сосем конфетки, чего мы вообще-то не должны делать, то следствием этого является, собственно, только приятное ощущение на языке и во рту; в другие части тела это ощущение не проникает. Ребенок находится в ином положении; у него ощущение вкуса распространяется намного дальше. Только дети нам об этом не говорят, и мы не обращаем внимания на это — но у них вкус продолжает распространять свое действие дальше. Разумеется, многим из вас приходилось наблюдать детей, у которых весь организм как-то особенно одухотворяется и потрясается до глубины души, и то, как это состояние одухотворенности и потрясения до глубины души проявляется. У ребенка, живого в своих проявлениях, если он находится на некотором расстоянии от стола, на котором стоит что-то сладкое, гораз-

до интереснее смотреть на руки и на ноги, чем на рот. То, что может произнести рот, более или менее ясно; но как у ребенка проявляется желание в пальцах ног, в руках, когда он начинает продвигаться к сахару, - тут вы можете ясно увидеть, что изменение в данном случае происходит не только на языке, а во всем человеке. Вкусовое ощущение вливается в весь организм человека. Вкусовое ощущение пронизывает всего человека. Если вы действительно непредвзято попытаетесь вникнуть во все это, то вы должны будете признать, что ребенок — с возрастом все меньше, а в первые годы жизни больше всего, но в основном от рождения до смены зубов — в определенном смысле весь является органом чувств, чувствующей структурой. То, что позднее уходит в наши ощущения, проявляющиеся на поверхности нашего тела, в ребенке живет во всем организме. Конечно, такие вещи нельзя воспринимать упрощенно, но по существу это именно так. Они имеют место, и это настолько явно, что может быть доказано внешней физиологией на примере наиболее показательного органа чувств — глаза.

Видите ли, ко мне часто приходят люди и спрашивают: “Какой вопрос из современной науки можно было бы разработать в качестве диссертации” (диссертации — это бедствие нашей школы)?

И я советую физиологам осуществить то, что прямо-таки носится в воздухе: им нужно наблюдать развитие человеческого глаза — как он появляется у эмбриона и как развивается дальше, и потом они должны наблюдать весь эмбрион в целом в соответствующей стадии — как он развивается из зародыша. Они обнаружат при этом прямо-таки удивительный параллелизм между глазом и человеческим зародышем в том, как каждый из них развивается. Только при этом выяснится, что глаз начинает развиваться позднее — пропускает первые стадии, весь же эмбрион не достигает в итоге той стадии развития, до которой доходит глаз, а заканчивает его раньше. Таким образом для эмбриональной физиологии получаем нечто необычайно важное. Мы придем, если проследим эмбриональное развитие, как оно происходит дальше, к тому, чтобы рассматривать это начальное состояние как идеальную стадию, которая в зачатке присутствует и в зародыше, и в глазу эмбриона. Только глаз развивается дальше и становится совер-

шенным органом чувств; эмбрион же отстает и позднее переходит к созданию частей тела.

Но ребенку только еще предстоит вступить в ту стадию душевно-духовного развития, когда возможность ощущать станет достоянием всего тела. Ребенок в известном смысле представляет собой сплошной орган чувств и как таковой противостоит миру. Воспитывая, в окружении ребенка до смены зубов, а также при всем том, что вообще делается, это надо постоянно иметь в виду. То, что относится больше к педагогико-дидактическому элементу, мы еще будем обсуждать. Если смотреть на это с правильных позиций, то найдешь правильные ответы на некоторые вопросы, связанные с существом человека. Ведь для тех, кто рассматривает развитие человечества не только внешне, в соответствии с тем, как это излагается в истории, существует один вопрос, имеющий чрезвычайно важное значение. Вы знаете, что в ранние исторические эпохи развития человечества гораздо больше говорили о грехе и первородном грехе, чем это делают сейчас. Я не хочу сейчас читать вам научный трактат на историческую тему, но я хотел бы указать на то, что — правда, не в обыденном сознании, где вещи иногда несколько огрубляются, — но у тех, кто эти вещи учил так, как мы сегодня, — если мы научимся рассматривать кое-что более научно, то усвоим это по отношению к нашим сегодняшним условиям. Для этих первородным грехом в людях было все, что приходит в виде унаследованных свойств. Значит, все, что человек получал от своих предков, было первородным грехом. Это — истинное понятие первородного греха. Впоследствии это понятие сильно изменилось в соответствии с возникшими позднее представлениями. Но как непосредственно унаследованное физически, оно “создает в человеке предрасположенности, лежащие в основе того, что он грешен” — так говорили раньше. А что говорят сегодня? Сегодня говорят: надо как можно больше наблюдать за унаследованными предрасположенностями и так развивать человека, чтобы эти предрасположенности более всего учитывались. Если бы древняя наука должна была высказать об этом свое суждение, то звучало бы оно так: “да, вы научились кое-чему хорошему благодаря прогрессу человечества; вы научились следовать основному принципу,

закключающемуся в том, чтобы развивать в человеке именно греховное". Так мы должны были бы высказаться в духе древней науки. Мы знакомимся с историческими процессами только по тому, что, к сожалению, слишком поверхностно изложено в учебниках по истории; поэтому мы не задумываемся о таких вещах.

Тот, кто внимательно отнесется к тому, что я рассказал сегодня, как человек в динамике и статике своего существа, в речи, в мышлении приспособляется к окружающему миру, — тот получит правильное представление о том, сколько было унаследовано чисто физически и сколько зависит от того, что происходит в окружении человека, и о том, что в человека вливается гораздо больше, чем это принято думать. Часто говорят, что человек унаследовал что-то от своего отца или от своей матери, в то время как на самом деле он усвоил это благодаря тому, что в первый период своей жизни он подражал особой манере ходить, или двигать руками, или говорить, которая имела место в его окружении. Преданность окружению, а не наследственность является тем, что надо прежде всего учитывать в первый период жизни. Теории наследственности в своей области совершенно справедливы, но к этим проблемам следует относиться так, как я говорил вчера. Я сказал:



мы выходим на дорогу, сейчас она мягкая; на ней мы отпечатываем свои следы. А теперь приходит некто с Марса, не знающий земных людей, и объясняет: "Ну да, эти следы получились из-за того, что внизу в земле имеются силы, которые в одном месте земли давят сильнее, а в другом — слабее и тогда возникают следы, такой конфигурации, как будто это отпечатки ног. - Приблизительно так объясняют люди душевную сущность, исходя из унаследованных предрасположенностей и свойств головного мозга. Точно так же, как следы ног получаются в результате давления извне, в теле человека, и особенно в его мозге и нервной организации, отпечатываются те вещи, которые переживаются, воспринима-

емые из окружения в подражательный период жизни, в то время, когда человек учится ходить, говорить и думать. Все это говорит внешняя, физическая психология: верно: головной мозг является отчетливым отпечатком того, чем человек является в душевном смысле. Но в то же время надо иметь в виду, что не он является производителем душевного, а почва, на которой душевное развивается. Точно так же, как я не смогу ходить, не имея почвы под ногами, разумеется как земной человек не смогу думать без головного мозга. Но мозг является не чем иным, как почвой, в которую мышление и речь вводят в виде различных конфигураций то, что вы получаете непосредственно из окружающего мира, из мира вашего окружения, а не из унаследованных предрасположенностей.

Из этого вы видите, что для современного человека, вопрос о том, что же, собственно, происходит во время трех первых, “неакадемических” лет жизни, остается совершенно неясным. В этот период в наибольшей степени формируется и осознает себя весь человек. Я уже говорил, что мышление, которое появляется позднее, обращается к внешнему миру, оно создает отображения природы, предметов и явлений. Но то, что создается раньше — речь, — в темперированном и нюансированном виде воспринимает все, что духовно заложено в языке, который воздействует на людей, и что в душевном плане воздействует на людей из их окружения. С языком мы воспринимаем то, что усваивается нами из окружения на уровне души. Душа внешней среды проникает в нас окольным путем через язык. А мы знаем, что ребенок представляет собой сплошной орган чувств, что в нем действительно происходят внутренние процессы в то время, когда эти вещи присутствуют там в виде душевных впечатлений. Так, например, если ребенок имеет в своем окружении вспыльчивого отца, который разъяренно выкрикивает слова, то ребенок у себя внутри переживает все это душевное своеобразие, заключающееся в формировании речи на фоне ярости. И это отпечатывается в ребенке, оказывая влияние не только на его душу, — железы внутренней секреции ребенка выделяют больше веществ, когда в его окружении появляются события, связанные с яростью и вспыльчивостью, чем они выделяли бы без них. Таким образом, железы привыкают

к усиленному выделению секретов, что оказывает влияние на всю его дальнейшую жизнь. Выделение железами большего или меньшего количества веществ. Вследствие этого человек, если школа позднее не выправит это, может стать предрасположенным к тому, чтобы впасть в нервное состояние при столкновении с любым проявлением вспыльчивости в своем окружении. Вы видите, как здесь душевное непосредственно проникает в физическое. Как много усилий мы тратим повсюду в мире, чтобы постичь соотношение между душевным и физическим; но тот факт, что физическое в первый период жизни непосредственно выражается в душевных проявлениях, мы оставляем без внимания.

В то время, когда ребенок входит в статику и динамику окружающего его мира, он бессознательно совершает нечто исключительно важное. Подумайте только, сколько усилий затрачивают некоторые люди, чтобы научиться статике и динамике и уметь ее использовать. Ребенок делает это бессознательно. Он включает статику и динамику во все свое существо. И как раз только с помощью антропософского исследования можно убедиться в том, что даже то, что самые большие специалисты по статике и динамике придумали в отношении внешнего мира, представляет собой детскую игру по сравнению с той сложной статикой и динамикой, которую использует ребенок, когда учится ходить. Он делает это через подражание. Отсюда вы можете увидеть, какое удивительное влияние оказывает подражание на этот процесс. В жизни вы можете найти многочисленные примеры такого подражания. Я приведу вам только один пример. Это были две девочки, которые шли рядом и очень мало отличались друг от друга по возрасту. Это произошло в одном городе Средней Германии много лет назад. Они ступали так, что у каждой прихрамывала одна нога. При совершенно одинаковых движениях у обоих было удивительное взаимно согласованное различие между более оживленным характером движений правой руки и пальцев правой руки и несколько расслабленной манерой нести левую руку и пальцы левой руки. Обе девочки были точной копией друг друга. Младший ребенок был точной копией старшего. Но только у старшей девочки была повреждена левая нога; младшая же была совершенно здоровым ребенком, который просто усвоил все это, переняв,

подражая, неправильную динамику своей сестренки. Такие случаи вы можете встретить повсеместно, только они не всегда проявляются так резко, что их сразу заметишь. В более мягких формах они присутствуют в жизни повсюду. Там, где учатся ходить, где овладевают динамикой и статикой, там человек воспринимает дух из окружающего его мира. Таким образом, можно сказать: когда мы учимся думать, мы осваиваем реальности внешней природы. Когда мы учимся говорить, мы осваиваем душевное нашего окружения. А тем, что человек, появившись на свет, должен делать в первую очередь, он осваивает дух из окружающей его среды.

Дух, душа, тело — дух, душа, природа. Это та последовательность, в которой мир окружающей его земной жизни подступает к человеку. Но когда мы воспринимаем душевное, то в месте с душевным в то же самое время усваиваем в основном наши симпатии и антипатии в жизни. Они вливаются в нас совершенно незаметно. И самое забавное заключается в том, что тот, кто приобретет способность видеть это — душевную способность, разумеется, — в манере ребенка ставить ногу — наступает ли он сильнее на пятку или на носок, держится ли он прямо или имеет крадущуюся походку — он обнаружит в этом внешне физическом заложенный в человеке на всю последующую жизнь его нравственный характер. Таким образом, мы можем сказать: с тем духовным, что мы воспринимаем, когда учимся ходить, из окружающего мира в нас вливается моральное начало. И будет очень хорошо, если мы научимся видеть по тому, как ребенок двигает ногами, будет ли он впоследствии добрым или злым ребенком.

Потому что наиболее натуралистическим является то, что мы воспринимаем в детстве через мышление. То, что мы воспринимаем через язык, уже пронизано душевным началом. А то, что мы воспринимаем через статику и динамику пронизано морально-духовным началом. Это не просто статика и динамика, в том виде, как мы их изучаем в школе, это статика и динамика, рожденная духом.

Рассматривать эти вещи с правильных позиций чрезвычайно важно для того, чтобы соприкасаясь с ними, не получить ту психологию, которая прежде всего основывается на телесном, — где на первых 30 стра-

ницах снова печатается то, что физиолог уже имеет в самых подробных учебниках физиологии и потом, приклеив к этому душевные явления, душевное относит к телесному. Ведь мы не имеем права больше говорить о духе с тех пор, как церковный собор упразднил его, с тех пор говорилось, что человек состоит не из тела, души и духа, а только из тела и души, только душа имеет духовные свойства. Трехотомия была запрещена в средние века церковными догмами, но современная “лишенная предпосылок” наука создает психологию, которая начинается словами: “Человек состоит из тела и души”. Она не представляет, насколько она лишена предпосылок, следует средневековой догматике! Самые просвещенные университетские профессора следуют тому, о чем не имеют ни малейшего понятия. Чтобы правильно понимать человека, его нужно рассматривать с точки зрения тела, души и духа. Материалисту понятно только мышление — именно в этом заключается его трагедия. Материализм менее всего понимает, что представляет собой материя, потому что он менее всего видит в ней дух. Он лишь догматизирует: имеется только материя и ее воздействия; но он не имеет понятия о том, что в ней повсюду присутствует дух. Самое удивительное заключается в том, что если характеризовать материализм, то получится следующее определение: “Материализм представляет собой такое мировоззрение, которое ничего не понимает в материи”.

Речь идет не о том, что надо точно знать границы, где имеют место явления, связанные с телом и где душевные явления, а то, как одно переходит в другое. И совершенно особое значение это приобретает, когда речь идет о развитии ребенка в первый период его жизни.

ЛЕКЦИЯ ТРЕТЬЯ

Дорнах, 17 апреля 1923 г.

Вчера я уже обращал ваше внимание на то, что в этих трех важнейших в жизни ребенка видах деятельности, в освоении умения ходить, речи и мышления, — заложено еще и кое-что другое. И нельзя изучать человека, если не умеешь отличать его внешнюю сторону от его внутренней стороны. Как раз в отношении того, что заложено в человеке, если рассматривать его как тело, душу и дух, надо выработать в себе способность тонко различать все это, если хочешь иметь с ним дело на уровне дидактико-педагогических задач.

Начнем с того, что обыденно обозначают как “овладение ходьбой”. Я уже говорил, что в этом, собственно, содержится весь набор способов, с помощью которых человек приходит в равновесие с внешним миром, окружающим его на земле. В этом содержится вся статика и динамика жизни. Мы также видели, как эти поиски равновесия, это эмансипирование верхних конечностей по отношению к нижним, в свою очередь, создает основу для возникновения способности говорить и как способность говорить порождает способность мыслить. Но в той динамико-статистической системе, которую человек осваивает вместе с умением ходить, заложено нечто существенно иное. Вчера я уже мельком указывал на это, но мы должны рассмотреть это подробнее. Подумайте только, ведь человек, собственно, в большей степени в первые детские годы, а потом до смены зубов, представляет собой сплошной орган чувств. Благодаря этому он, во-первых, всем своим существом воспринимает то, что действует в его окружении; но, с другой стороны, он сам также побуждается копировать то, что действует в его окружении. Он, в известной степени, — если мы, скажем, возьмем первый попавшийся орган чувств, — представляет собой сплошной глаз. Так

же как глаз воспринимает впечатления от внешнего мира и благодаря своей особой организации воспроизводит то, что появляется в его окружении, так и весь человек в первый период своей жизни внутренне воспроизводит то, что происходит в его окружении. Но то, что происходит вокруг, он воспринимает с помощью особой внутренней формы переживания. Если ребенок видит, что отец или мать двигают руками, то в нем сразу же возникает стремление сделать такое же движение. И от беспомощных, неуверенных движений он переходит, подражая движениям в своем окружении, к точным и уверенным. Так же ребенок учится и ходить. Мы не должны в манере ходить видеть элемент наследственности в той же степени, как это делается в угоду современной научной моде — это всего лишь мода, это всегдашнее стремление апеллировать к наследственности. Напротив, если один ребенок наступает на пятку, а другой — на носок, то это происходит от подражания отцу, матери или кому-то еще. И решающим в этом выборе ребенка, ориентируется ли он больше на отца или на мать, является, если мне будет позволено так выразиться, зарождающаяся между строк жизни симпатия к тому существу, которому ребенок подражает. Здесь присутствует действительно очень тонкий психо-физиологический процесс, к которому нельзя подступиться с помощью грубых средств современной теории наследственности. Я хочу сказать: как более мелкие частицы падают вниз, проходя через сито, а более крупные остаются, точно так же через сито современного мировоззрения просеивается то, что, собственно, и происходит, — остается только грубое сходство между ребенком и отцом или матерью и т.д. Но в результате остаются лишь крупные частицы жизни, а не ее тонкие моменты. Учителю, воспитателю необходимо обладать тонкой способностью наблюдать все человеческое.

Здесь можно было бы сказать: конечно, тут должна царить любовь именно к тому особому существу, на которое ориентируется ребенок. Но если рассматривать явления любви в последующей жизни человека, а также в тот период, когда он сам наполнен любовью, то просто сказать о ребенке, что он выбирает по любви, будет недостаточно. Он выбирает согласно чему-то более высокому, чем любовь. Он выбирает согласно

тому, что — если мы поищем это в последующей жизни, человека — является религиозной отдачей. Это кажется парадоксальным, но это так. Все чувственно-физическое поведение ребенка, когда он всему подражает, — это выражение того, что тело человека до смены зубов — конечно, постепенно ослабевая, особенно сильно в младенческие годы, но все же до смены зубов — стремится проживать такие чувства, которые позднее находят выражение только при религиозной самоотдаче или при участии в культовых действиях. Тело человека, когда он вступает в физическую жизнь, совершенно погружается именно в религиозные потребности, а любовь появляется позднее и представляет собой ослабленный вариант того, что и является, собственно, чувством религиозной самоотдачи. Мы можем сказать, что ребенок до смены зубов по существу является подражающим существом, но та форма переживания, которая через это подражание, копирование проходит подобно крови, и представляет собой — я надеюсь, вы поймете меня правильно — телесную религиозность. Ребенок живет до смены зубов в телесной религиозности. Нельзя недооценивать те тончайшие, можно сказать, скрытые влияния, которые исходят из окружения ребенка во время простого наблюдения при наличии потребности в подражании. Этого нельзя недооценивать, так как это самое важное для детского возраста. Мы еще увидим, какое огромное значение это имеет для педагогики.

Современная наука рассматривает подобные вещи до чрезвычайности грубо! Я хотел бы привести вполне понятный пример — математизирующие лошади, которые некоторое время назад произвели целую сенсацию. Я смог внимательно изучить лошадь господина Остена, который некоторое время был очень популярен в Берлине. Было действительно удивительным, насколько хорошо эта лошадь умела считать. Это вызвало сенсацию, и появилась замечательная статья одного приват-доцента, который пришел к заключению, что эта лошадь обладала способностью воспринимать очень тонкую физиогномику стоящего рядом господина фон Остена, которую человек просто неспособен воспринять. Когда господин фон Остен дает ей задание что-то сосчитать, он уже знает результат и делает при этом почти незаметно определенное выражение лица. Лошадь различает это и поднимает и опускает ногу

соответствующее число раз. Если мыслить более точно, чем современная точная наука, то можно было бы спросить этого приват-доцента, как он это докажет. Доказать это он бы не смог. Мои же наблюдения привели к тому, что в этом деле значение имело нечто совсем другое. У господина фон Остена в его коричневато-сером пальто имелись большие карманы, и во время представления он постоянно подсовывал лошади в рот карамельки и конфетки. Благодаря этому между ним и лошастью создавались особые, интимные отношения, физически интимные. Базирировались эти душевные отношения между человеком и его лошастью на постоянно подкрепляемой внутренней симпатии. И это представляет собой гораздо более интимный процесс, чем внешне, основанное на интеллекте наблюдение за выражением лица: это действительно душевная связь.

Если подобное можно наблюдать в отношении животного, как в этом случае, то нам должно быть ясно, какая душевная связь, если она к тому же пронизана религиозной преданностью, существует в младенческую пору жизни и как все, что осваивает ребенок, исходит из этой религиозной душевной ориентации, которая переполняет его тело. И тот, кто может наблюдать, какое влияние испытывает ребенок извне благодаря этой религиозной преданности окружению, и тот, кто может отличить то, что таким образом происходит, от того, что ребенок сам добавляет в эту статику и динамику, увидит именно в этом телесном выражении ребенка импульсы ожидающей его впоследствии судьбы. Видите ли, это удивительно, но это чистая правда, то, что друг Гете Кнебель, будучи уже в преклонном возрасте, сказал ему: “Кто оглядывается на свою жизнь, тот очень легко обнаружит, что если мы имеем в жизни какое-либо решающее событие и проследим то, что этому предшествовало, то получается так, как если бы нас что-то направляло к этому решающему событию, как если бы не только предшествующий шаг, но и многие предшествующие шаги были такими, что мы по внутреннему побуждению души стремились именно туда”.

Если это событие было связано с какой-либо личностью, то человек, если он способен отключиться от сутолоки жизни и обратить внимание на более тонкие ощущения, скажет себе: “Это не иллюзия, не

фантазия, а если ты нашел человека у определенной станции на твоём жизненном пути, с которым ты хочешь быть связан теснее, чем с другими людьми, значит именно его ты и искал. Ты его знал еще до того, как увидел впервые.” Самые интимные вещи в жизни стоят совсем рядом с освоением для себя статики и динамики. И кто научится вести наблюдения в этом направлении, тот обнаружит, что жизненные судьбы выражаются в удивительно образной форме в манере, как ребенок начинает ставить ногу при ходьбе, в том, как он сгибает колено, как он начинает владеть своими пальцами. Все это не просто нечто материально—внешнее, все это представляет собой образ, картину самого духовного в человеке.

Когда же ребенок начинает говорить, то он уже приспособливается к более широкому кругу. Сначала, когда он изучает только свой родной язык, это круг народности, больше уже не тот узкий круг личностей, которые составляют более интимную социальную среду. Круг расширился. Когда ребенок вживается в язык, он приспособливается к чему-то, что уже не является таким узким, как то, к чему он приспособивался с помощью статики и динамики. Поэтому мы можем сказать, что ребенок, овладевая речью, вживается в гений народа, в гений языка. И поскольку язык представляет собой нечто исключительно духовное, ребенок вживается еще и в духовное, но уже не в индивидуально—духовное, которое потом становится для него судьбоносным, именно индивидуально судьбоносным, а в нечто, принимающее ребенка в более широкий круг жизни.

И потом ребенок учится думать — да, в мышлении мы уже больше совсем не индивидуальны. В Новой Зеландии люди мыслят точно так же, как мы сегодня мыслим здесь. Теперь уже весь земной круг охватывается человеком, когда он развивает свое мышление на основе речи. Итак, в речи мы находимся в небольшом кругу; в мышлении мы включены во все человечество. Так мы расширяем свой жизненный круг, осваивая ходьбу, речь, мышление. И если у вас есть способность различать, то вы обнаружили решающие специфические различия среди тех человеческих жизненных проявлений, которые выявляются при освоении статики и динамики и связаны с судьбой.

И в них видно то активное начало, которое мы в антропософии привыкли называть сущностью человеческого “я”. Мы хотим заниматься не абстрактными различиями, мы хотим этим зафиксировать только то специфическое, что действует в человеке. Точно так же мы видим, что в речи проявляется нечто совсем другое, чем сугубо индивидуальная человеческая природа. Поэтому мы говорим: “В освоении речи принимает участие астральное тело человека. Это астральное тело может наблюдаться и у животного, но у животного его действие направлено не вовне, а скорее вовнутрь и определяет облик животного. Мы тоже выстраиваем облик, но мы немного отнимаем у этого формообразующего элемента и используем для того, чтобы формировать речь. Таким образом, тут действует астральное тело. В мышлении же, что является уж совсем общим для всех и что, в свою очередь, тоже представляет собой нечто специфическое по отношению ко всему остальному, — в мышлении формируется то, что мы определяем, когда говорим: “Здесь участвует эфирное тело человека. И только в чувственных восприятиях принимает участие все физическое тело человека в целом”.

Примите эти вещи пока только как установление определенной терминологии; этого мы пока касаться не будем, речь идет не о всевозможных философских мудрствованиях, а о прямом указании на саму жизнь. Это указание должно лежать в основе такого познания человека, которое, в свою очередь, может привести к истинной педагогике и дидактике.

В этой последовательности мы уже видим, что сначала проявляется наивысшее — “я”, затем астральное тело и эфирное тело. И все духовно-душевное в целом, действующее в “я”, в астральном теле и эфирном теле, — все это мы наблюдаем действующим на физическом теле до смены зубов; все это действует в физическом теле, внутри него.

Со сменой зубов в жизни ребенка наступают большие изменения. Мы можем наблюдать это, рассматривая одно конкретное явление. Что же все-таки является для ребенка решающим? Это действительно то, о чем я уже говорил и характеризовал как телесно-религиозную преданность окружению. Это действительно имеет решающее

значение. После того как ребенок проходит через смену зубов, он непосредственно в школьном возрасте между сменой зубов и половой зрелостью он приобретает некую душевно-духовную конституцию. Теперь вы видите: то, что в начальный период жизни действует в человеке в физическом плане, обнаруживается в виде мыслей только в более позднем возрасте, после того как человек уже прошел стадию полового созревания. Это вовсе не так, что ребенок уже обладает таким мышлением, которое в нем могло бы соединиться с переживанием религиозной преданности. Эти две вещи — прежде всего до смены зубов, но и еще до половой зрелости — находятся по отношению друг к другу, если можно так выразиться, как бы на расстоянии. Мышление ребенка даже между сменой зубов и половой зрелостью еще не религиозный элемент.

Это происходит так же, как у альпийских рек, которые начинаются высоко вверху, потом как бы исчезают в пещерах гор, где они продолжают течь, потом снова появляются и текут дальше уже на поверхности. То, что в детском возрасте до смены зубов появляется в виде религиозной преданности, возвращается внутрь человека и становится настолько душевным, что кажется исчезнувшим и только позднее, когда человек действительно становится существом, имеющим религиозные переживания, охватывает теперь уже представление, мышление.

Если вы можете наблюдать именно таким образом, то только тогда внешнее наблюдение — которое я вовсе не порицаю и совершенно оправданным, о чем я уже говорил в первой лекции, но которое не может непосредственно служить основой для педагогики, — приобретает огромное значение. Видите ли, в свою очередь, на материалах психолого-педагогических экспериментов установлено, что наблюдается удивительное явление, заключающееся в том, что дети таких родителей, которые в своем окружении постоянно действуют в соответствии с собственными религиозными убеждениями, которые всегда формулируют свои религиозные убеждения и стараются окрасить религией всю жизнь ребенка, — дети таких родителей имеют слабые успехи в обучении религии; между успехами детей в обучении религии в период народной школы и религиозными убеждениями родителей коэф-

коэффициент корреляции минимален. Эти коэффициенты корреляции очень малы.

Причины этого явления можно увидеть, только если взглядеться в человеческую сущность. Родители могут сколько угодно говорить о своих религиозных убеждениях, они могут сказать ребенку еще столько же прекрасных слов — это не имеет для него никакого значения; ребенок проходит мимо этого. Ребенок проходит мимо всего, что должно воздействовать на разум, даже и мимо того, что должно воздействовать на душу, проходит он мимо — до смены зубов. Ребенок не проходит мимо только тогда, когда личности, находящиеся в окружении ребенка, своими действиями, даже своими жестами, своей манерой поведения дают ребенку возможность через религиозное подражание воспринимать религиозное начало всем существом, вплоть до мельчайших разветвлений кровеносных сосудов. Тогда это перерабатывается в душе человека в период между семью и четырнадцатью годами; и там, внутри, эта работа продолжается, как река продолжает течь вниз, и проявляется снова только тогда, когда ребенок проходит период полового созревания, обнаруживая в себе способности представления. Итак, мы не должны удивляться тому, что, со сколькими бы внешними благочестивыми формулами и религиозными настроениями мы ни подступали к ребенку, все это оказывается, бездействует. Действующим оказывается только то, что живет в окружающих ребенка поступках, — все другое проходит мимо. Как это ни парадоксально звучит, но ребенок проходит мимо слов, увещаний и даже воззрений родителей так же безучастно, как глаз не останавливается ни на чем, что не является цветом. До смены зубов ребенок представляет собой только подражающее существо.

Со сменой зубов в ребенке происходят большие изменения. Телесно-религиозная преданность уходит. Теперь мы не должны удивляться, если ребенок, не замечавший ничего похожего на религиозные настроения, начинает вести себя в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости совершенно по-другому. Но как раз только что сказанное и доказывает нам, что ребенок приходит к интеллектуальному пониманию лишь после полового созревания. Мышле-

ние ребенка совершенно еще не схватывает интеллектуальное; его мышление в возрасте между сменой зубов и половым созреванием находится в связи лишь с тем, что образно воздействует на ребенка. На понимание воздействуют образы. В первый возрастной период до смены зубов на ребенка воздействуют исключительно образы происходящего в его окружении, образы деяний. Потом, со сменой зубов, ребенок начинает воспринимать образное. И это образное мы должны влить в то, посредством чего можно самым подходящим способом преподнести ребенку все необходимое; и это достигается посредством языка. Я вам охарактеризовал сейчас все, что приходит к ребенку через статико—динамический элемент. А с речью приходит что—то еще, с нею к ребенку приходит необыкновенно многое. Речь — это лишь звено в неохватанной цепи душевных событий. И все события душевной жизни, которые принадлежат к сфере языка, являются художественными душевными событиями. Язык как таковой является художественным элементом. Именно художественный элемент следует преимущественно культивировать в возрасте между сменой зубов и половой зрелостью. Не подумайте, что я хотел бы сегодня предложить художественное воспитание, замену первых уроков многообразными искусствами и искусствами, может быть, даже настоящим искусством. Этого я совсем не хочу. Я совсем не хочу заменять филистерский элемент, который в нашей современной цивилизации является решающим, на богемный. Для наших чешских друзей я хотел бы заметить, что, говоря о богемном элементе, я, разумеется, не имею в виду народный элемент, связанный со страной, я имею в виду то, что безумно, беспечно и несерьезно живет без чувства долга, без правил. Таким образом, речь здесь идет не о том, чтобы на место филистерского элемента пришло нечто несерьезное, не подчиняющееся правилам, что вошло в нашу цивилизацию, а о совершенно ином, необходимом для возраста от смены зубов до наступления половой зрелости. Тут надо обратить внимание на то, что все мышление ребенка еще не является логическим, а остается образным. Ребенок сначала всей своей внутренней природой отвергает логическое; он хочет иметь образное. Рассудительные люди еще не производят сильного впечатления на семилетних, девяти-

летних, одиннадцатилетних и даже еще на тринадцатилетних детей. Человеческая рассудительность оставляет детей в этом возрасте достаточно равнодушными. Но на них производят впечатление свежие, жизнерадостные люди, которые разговаривают так, что от их слов — может быть, это несколько сильно сказано — как бы исходит нежность, которые умеют поглаживать словами, которые умеют похвалить уже одной интонацией. Эти люди, идущие по жизни бодро, но не безрассудно, оказывают на детей этого возраста особое влияние. И дело именно в этом личном воздействии. Потому что со сменой зубов в ребенке просыпается отдача уже не просто совершаемым в его окружении действиям, а тому, что люди говорят. В том, что люди говорят, в том, что присваивается в силу само собой разумеющегося авторитета, в этом заключается самый существенный элемент жизни ребенка в период от смены зубов до наступления половой зрелости.

Вам покажется странным, что я, написав более тридцати лет назад “Философию свободы”, столь решительно выступаю за авторитет; но для ребенка в возрасте от смены зубов до половой зрелости жизнь под знаком само собой разумеющегося авторитета является душевным законом природы. И тот, кто в этом возрасте не научился смотреть на своих воспитателей и учителей как на само собой разумеющиеся авторитеты, тот никогда не станет свободным человеком. Свободу завоевывают как раз через преданность авторитету в этом возрасте.

Так же, как в первую эпоху жизни ребенок подражает тому, что делается в его окружении, так и во вторую следует он тому, что говорится вокруг него, разумеется, говорится в широком смысле. И через язык вливается в ребенка нечто огромное, через язык, к которому со стороны ребенка предъявляется только одно требование — чтобы он был образным. Если наблюдать, к чему имеется предрасположенность в период первых попыток овладеть речью, ребенок, можно сказать, как это как бы во сне переживается ребенком до смены зубов и только тогда просыпается, только тогда появляется представление о том, с какими вещами встречается ребенок в связи с тем, как мы пользуемся речью в его окружении во вторую эпоху его жизни. Отсюда ясно, что, имея дело с этим возрастом, надо обращать особое внимание на воз-

действие на ребенка через то, для чего язык является решающим. Все по возможности должно доводиться до ребенка в виде обращенных к нему слов — а то, что доводится до ребенка не в виде речи, ребенок не понимает. Если ребенку описывают какое-либо растение, то получается так же, как если бы от глаза требовали, чтобы он понимал слова “красный цвет”. Ребенок ничего не понимает из описания растения; но он тут же начнет понимать, если ему расскажут, как растение разговаривает и что оно делает. С ребенком следует обращаться, исходя из познания человека. Но об этом мы больше узнаем из дидактико-педагогической части; то же, что я говорю сейчас, должно скорее рассматриваться как основа.

Таким образом, то, что мы встречаемся в тричности ходьбы, речи, мышления как предрасположенности ребенка, затем соединяется в образном элементе. И то, что ребенок сначала воспринимал как во сне путем чувственного восприятия того, что совершалось в его окружении, в этот второй период его жизни, от смены зубов до наступления половой зрелости, удивительным образом превращается в образы. Ребенок начинает, можно сказать, грезить о том, что совершается в его окружении, в то время как в первый период жизни он воспринимал это совершенно трезво, по-своему трезво, внутренне подражая этому. Сейчас он начинает грезить о том, что совершается в его окружении. И мысли детского мышления — это еще не абстрактные, не логические мысли, они еще суть образы. В том, в чем речь играет решающую роль, в этом художественном эстетическом образном элементе ребенок живет от смены зубов до наступления половой зрелости, и от нас, взрослых, до него доходит только то, что облечено в эту образность. Поэтому именно этот возраст характеризуется развитием памяти ребенка.

Теперь я опять скажу то, перед чем современные ученые — психологи испытывают ужас и отчего у них начинают бегать мурашки. Память появляется у ребенка только со сменой зубов. Но этот тихий ужас, эти мурашки имеют причиной отсутствие умения рассматривать вещи с правильных позиций, отсутствие умения правильно наблюдать. Видите ли, если кто-то говорит: “То, что как память появляется у детей после

смены зубов, раньше присутствовало в еще более сильной степени, потому что тогда у ребенка имелась природная память, он гораздо легче вспоминал все, что угодно, чем делал это позднее — то хотя это и правильно, но это правильно только так же, как если кто-то говорит: “Ведь собака — это волк, она не отличается от волка”. И если ему на это говорят, что собака прошла большой путь уже в других условиях жизни, и хотя она и произошла от волка, но больше им не является, то он скажет: “То, что у собаки проявляется в укрощенном виде, то у волка присутствует в большей степени, волк кусается сильнее, чем собака”. То же самое мы имеем, когда говорят, что память у маленьких детей лучше, чем в более позднем возрасте, после смены зубов. Надо просто больше уделять внимания наблюдению фактов, того, что действительно существует.

Что же это за особый вид памяти у ребенка, от которого происходит более поздняя память? У ребенка это еще привычка. У ребенка, который все усваивает через подражание, возникает внутренняя тонкая привычка, кога он слышит слово и воспринимает его. И из привычки, из того, что позднее выступает как привычка, из особым образом сформировавшейся привычки, которая пока еще является скорее физическим свойством, получается, что позднее, начиная со смены зубов, эта привычка становится духовной и превращается в память. Надо отличать привычку, ставшую душевной, от физической привычки так же, как мы отличаем собаку от волка, иначе попадешь впросак.

А теперь надо почувствовать связь между образной природой, в которой заключается вся душевная жизнь ребенка, и появлением пронизанной душевным привычки, собственно памятью, которая преимущественно проявляется в образах. Дело чаще всего заключается в том, чтобы научиться тонкому наблюдению человека. Тогда можно заметить и резкий разрыв между возрастом до смены зубов и возрастом, который следует после этого. Этот разрыв особенно заметен при патологических состояниях. Кто разбирается в этом, тот знает, что болезни детей выглядят совершенно иначе, чем болезни взрослых. Как правило, даже тот же самый комплекс симптомов у ребенка имеет совершенно иное происхождение, чем у взрослого, у которого он хотя и не совсем тот

же, но похож. У ребенка все характерные формы болезни начинаются с головы и затем распространяются вниз на организм путем перевозбуждения нервно—чувственной системы. Так бывает всегда, даже при таких детских болезнях, как корь и скарлатина. И если иметь способность к наблюдению, то можно обнаружить следующее: в той детской жизни, где отдельно друг от друга действуют ходьба, речь и мышление, — все эти виды деятельности исходят у ребенка из головы. Со сменой зубов голова заканчивает основную стадию внутреннего пластического формирования. Затем она распространяет внутренние силы на остальные части организма. Поэтому и детские болезни тоже начинают распространяться с головы. По тому, как начинаются детские болезни, можно увидеть в первую очередь, что они являются реакцией на возбуждение нервно—чувственной системы. Правильную патологию детских болезней можно обнаружить, только если знаешь это. Что же касается взрослых, то их болезни распространяются обычно из нижней части и двигательной системы, т.е. как раз с противоположного полюса человеческого организма.

В середине, между детским возрастом, в котором дети могут страдать от перевозбуждения нервно—чувственной системы, и возрастом взрослого человека после наступления половой зрелости, располагается школьный возраст — от смены зубов до наступления половой зрелости. Там находится все, о чем я вам рассказывал, т.е. эта образная, душевная жизнь. На своей внешней стороне она имеет ритмическую систему человека, взаимодействие дыхания и циркуляции крови. Согласование дыхания и циркуляции крови, постепенное приведение дыхания в соответствие с циркуляцией крови происходит, как правило, между 9 и 10 годами. Сначала — к 9 годам — господствующим является дыхание, затем через внутреннюю борьбу, совершающуюся в организме, устанавливается некоторая гармония между пульсом и дыханием, и, наконец, определяющим моментом становится циркуляция крови — и все это, с одной стороны, имеет место в телесном плане, а с другой — в душевном.

Когда ребенок минует стадию смены зубов, он всеми силами стремится к внутренней пластической образности. И мы поддерживаем

эту образность, если мы сами используем образы. Затем в период между 9 и 10 годами — наступает нечто удивительное. Гораздо сильнее, чем раньше, ребенок хочет погрузиться в музыку, в ритмы. Если мы будем наблюдать за ребенком — в плане его восприятия музыки — до наступления этого возраста (между 9 и 10 годами), и увидим, как музыкальное живет в ребенке в виде пластического, как оно само собой становится внутренней пластикой тела и как музыкальное легко переходит у ребенка в танцевальное, в движение, то мы должны будем признать — настоящее внутреннее понимание музыкального наступает только между 9 и 10 годами. Это будет отчетливо заметно. Разумеется, эти вещи не так строго отличаются друг от друга, и кто сумеет их разглядеть, тот начнет воспитывать детей в музыкальном отношении еще до 9 лет, но правильным образом — не упирая на него, как я только что характеризовал; иначе ребенок между 9 и 10 годами испытал бы шок, если бы музыкальный элемент захватил его в тот момент, когда он еще совсем не привык к тому, чтобы так сильно быть им внутренне захваченным.

Таким образом, мы видим, как ребенок из своего внутреннего существа противопоставляет внешнему миру определенные проявления, внутренние требования, внутренние потребности. Если эти внутренние требования и внутренние потребности изучить так, как я это показал, будешь не просто знать их теоретически, а сможешь увидеть в самом ребенке: сейчас из него прорастает это, а сейчас нечто другое. Такое познание жизни становится не теорией, оно становится инстинктом. Именно так рождается инстинктивное наблюдение ребенка, в то время как всякое прочее наблюдение ведет только к теоретизированию — а оно может применяться только внешне и это остается в основе своей совершенно чуждым ребенку. Ребенку не нужно предлагать конфетки, чтобы установить дружеские отношения, этого нужно достигать с помощью духовных предпосылок. Но самым важным элементом в школьном возрасте является духовная связь между учителем и воспитанником. Именно это является особенно важным.

Теперь надо сказать следующее: то, что готово проявиться вовне в ребенке, проявляется в нем исходя из большой внутренней необходи-

мости. А воспитатель и учитель, который может насквозь видеть ребенка, используя описанные мною пути, мало-помалу будет становиться все более скромным, потому что он постепенно поймет, как трудно близко приблизиться к ребенку, затрачивая мало усилий. Но все же мы увидим тем не менее, что воспитание и обучение имеют достаточно хорошее основание и дадут нам возможность, если мы правильно будем применять их на практике, найти подход к ребенку — именно потому, что высшей формой воспитания является самовоспитание. Но мы должны также понимать, что ребенок несет навстречу внешнему миру, а значит, и нам самим, как воспитателям и учителям, нечто совершенно специфическое, и даже совершенно специфическое в каждый момент жизни. И поэтому мы не должны удивляться, преподнося что-то ребенку, если встретим с его стороны определенную оппозицию — неосознанную, разумеется, потому что сознательная жизнь в этот период до конца еще не сформирована.

По своей внутренней природе прошедший через смену зубов ребенок требует, чтобы мы преподносили ему во внешних формах и красках то, что вытекает из его собственного существа. Об этом я еще буду говорить позднее. Но ребенок в возрасте смены зубов совершенно определенно сначала не нуждается и в силу внутренней оппозиции категорически отвергает то, что он, если он научился говорить “А” для выражения удивления, то он должен потом для этого “А” на доске или на бумаге ставить такой смешной знак (!). Это не имеет ничего общего с тем, что он переживает, что он чувствует. Если ребенок видит сочетание цветов, то он внутренне оживляется. Если же ребенку покажут написанное слово “ОТЕЦ” и потом попросят его каким-либо образом связать это с тем, что представляет собой его отец, то тогда, естественно, внутренняя сущность человека противится этому.

Почему возникают такие вещи? Подумайте о том, что древние египтяне имели иероглифическое письмо. Благодаря этому то, что они фиксировали в виде образов, имело некоторое подобие того, что они обозначали. Это иероглифическое письмо еще несло определенное значение, клинопись тоже еще несла определенное значение, только она выражала больше произвольный элемент, в то время как душев-

ный элемент находил более сильное выражение в иероглифическом письме — да, когда приходится читать эти древние формы письма, то невольно приходит в голову мысль, что они еще имели много общего с тем, что человеку дано во внешнем мире. Но эти выкрутасы там, на доске, не имеют ничего общего с “отцом”, и как раз с этого ребенок должен начинать заниматься. Ничего удивительного нет в том, что он это отвергает.

В возрасте смены зубов человеческая натура обладает наименьшим сродством с письмом и чтением, с тем письмом и чтением, которое мы имеем сейчас, в наше цивилизованное время, — потому что оно развилось в результате усовершенствования взрослыми первоначально возникшего письма. А теперь ребенок, который только что пришел в мир, должен это принять. Ребенок еще совсем не знаком ни с какими успехами и достижениями культуры, и вдруг он сразу должен сориентироваться в более поздней стадии, которая не имеет ничего общего с египетским письмом и где выпущено все, что лежит между сегодняшним днем и Египтом. Стоит ли удивляться тому, что ребенок не может с этим освоиться? Если же вы познакомите ребенка со счетом в доступной человеку форме, то увидите, что он его осваивает; он ориентируется также и в простых геометрических формах. Еще в первой лекции я указывал на то, что формы становятся душевно свободными и числа тоже становятся душевно свободными, когда мы во время смены зубов закаляем нашу внутреннюю организацию и благодаря этому освобождается то душевное, что потом находит выражение в счете, рисовании и т.п. Но чтение и письмо сначала, в возрасте около семи лет, представляет собой нечто совершенно чуждое человеческой природе. Только, пожалуйста, не приходите к заключению, будто бы я утверждаю, что детей не надо учить читать и писать. В последующие дни я сделаю соответствующие выводы из сказанного, чтобы ответить на вопросы о том, как учить детей читать и писать. Так как детей воспитывают не для себя, а для жизни, они должны учиться читать и писать. Речь идет только о том, как надо их учить, чтобы это не противоречило человеческой натуре. Но в общем это было бы очень хорошо, если бы человек, будучи учителем и воспитателем, прояснил для себя, как чуждо ребенку то, с чем из всеобщей социальной культуры его надо знакомить.

Насколько она чужда детской природе надо ясно себе представлять. Это совершенно необходимо.

Конечно, при этом не надо впадать в ошибку и пытаться создать эстетизирующее воспитание, говоря при этом: “Ребенок должен учиться играть”. Это одно из самых плохих словосочетаний, потому что при таком воспитании получился бы человек, годный только для того, чтобы стать игроком. Так говорят только дилетанты от педагогики. Речь здесь на самом деле идет не о том, чтобы взять от игры то, что нравится в ней взрослому человеку, а то, что проявляется в ней в детском возрасте. А теперь ответьте мне на вопрос: для ребенка игра — это развлечение или серьезное занятие? Для здорового ребенка игра ни в коем случае не является развлечением, а представляет собой серьезное дело. В детском возрасте игра протекает и воспринимается действительно совершенно серьезно, в соответствии с организацией человеческого организма в этом возрасте. Если вы почувствуете эту серьезность игры для школьного возраста, то будете обучать ребенка не в игре в том смысле, как это обычно понимают, а с той серьезностью, с которой сам ребенок воспринимает свою игру. Все опять зависит от умения правильно наблюдать жизнь. Поэтому иногда приходится очень сожалеть о том, что сегодня со всех сторон в дело воспитания и обучения, которое требует тончайшего наблюдения за жизнью, вмешиваются люди со своими дилетантскими требованиями. Это очень печально. Потому что мы благодаря своей интеллектуализированной культуре вошли наконец в такую эпоху, когда взрослые вообще перестали понимать детей, потому что у ребенка совершенно другая душа, нежели у взрослого сегодня, который насквозь интеллектуализирован. Мы должны заново познакомиться с детской природой. И тут речь идет о том, чтобы проникнуться сознанием, что в первые годы жизни ребенка до смены зубов все его поведение имеет телесно — религиозную окраску; что потом все поведение ребенка от смены зубов до наступления половой зрелости определяется душевной жизнью, при которой он погружается в образы и которая в отношении образности и художественно-эстетического элемента в течение этого периода жизни снова претерпевает различные изменения.

Когда человек достигает половой зрелости, то астральное тело, т.е. то, что действовало в области речи, становится свободным, свободно действующим. До этого то, что действует при освоении языка, было необходимо ему внутри для телесной организации. То, что действует в языке, а также во всех формах, пластических и музыкальных, теперь освобождается. В это время, начиная с наступления половой зрелости, человек учится использовать это для мышления; только тогда он становится интеллектуализированным существом, способным к логическому мышлению.

И тогда можно увидеть, как то, что пронизывает язык, делает последнее воздействие на телесное и затем становится свободным. Понаблюдайте за подростком, прислушайтесь к тому, как преобразуется речь во время полового созревания. Здесь происходит то же, что и при превращении в период смены зубов. Это еще один последний толчок, который делает астральное тело внутри в тело человека, и который то, что действует в речи, напечатлевает в теле, кога гортань начинает производить звуки более низкого тона. У лиц женского пола это происходит соответственно, только другим образом, не через гортань, а через другие органы. Человек становится тогда зрелым в половом отношении.

Он вступает в тот возраст, когда самым важным и решающим является не то, что распространяется по всему телу от нервно—чувственной системы, а двигательная система, волевая система, которая внутренне связана с системой обмена веществ. Обмен веществ проявляется в движении. Теперь и патология показывает нам, как у взрослого человека болезнь распространяется через обмен веществ — даже мигрень представляет собой болезнь, связанную с обменом веществ, — и что болезнь начинается у взрослого начинается не с головы, в то время как у ребенка все начинается с головы. Неважно, откуда приходит болезнь, но важно, откуда она распространяется.

Однако в школьном возрасте особенно большая нагрузка приходится на ритмическую систему; там выравнивается все, что живет внутри между нервно—чувственной системой и системой обмена веществ и конечностей: то, что действует через движение, где постоянно происходят процессы сгорания, которые затем снова компенсируются за счет об-

мена веществ; потом то, что постепенно подготавливается за счет обмена веществ, чтобы перейти в кровь и принять форму циркуляции крови, каким-то образом соединяется с дыханием, которое является ритмическим процессом, чтобы через это снова воздействовать на процессы нервно-чувственной системы. Мы имеем здесь два полюса человеческой природы: нервно-чувственную систему органов чувств, с одной стороны, систему обмена веществ и конечностей — с другой, а между ними — ритмическую систему.

Обращаясь к возрасту между сменой зубов и наступлением половой зрелости, мы должны обратить особое внимание на ритмическую систему. В этот период проявляется ритмическая система — и эта ритмическая система представляет собой самое здоровое начало в человеке. Чтобы она “заболела”, надо вводить болезнь извне!

Современный способ наблюдения и в этом отношении дает нам совершенно ложные представления: подумать только, сейчас научным способом определяются коэффициенты усталости. Это не значит, что это говорится против науки, в известном смысле она поступает совершенно правильно, я снова и снова подчеркиваю это, иначе вы можете посчитать, что здесь издеваются над наукой. Над наукой нельзя смеяться, ее надо безусловно признавать. Итак, наука устанавливает коэффициенты усталости. Для этого определяется, как сильно устает ребенок при занятиях гимнастикой, при счете и т.д. Очень хорошо и похвально, что все это определяется, но строить занятия, руководствуясь этим, нельзя. Нельзя составлять расписание уроков, исходя из того, насколько устает ребенок, потому что имеется совершенно другая задача: надо воздействовать именно на ту систему, которая вообще не устает в течение всей жизни. Уставать может, собственно, только система обмена веществ — движение. Она устает и переносит свою усталость на другие системы. А может ли уставать ритмическая система? Нет, она не может уставать, потому что, если бы сердце не билось всю жизнь не уставая, если бы всю жизнь не осуществлялось дыхание, без усталости, мы не могли бы жить. Ритмическая система не устает.

Если мы чем-либо слишком сильно утомляем наших учеников, то это только доказывает, что, имея дело с детьми в возрасте от 7 до 14

лет, мы слишком мало обращаемся к ритмической системе, которая в этом возрасте тоже живет в образном и является выражением образного. Если вы уроки арифметики и письма не организуете образно и наглядно, то вы утомляете детей. Если же благодаря внутренней эмоциональной бодрости и свежести восприятия жизни вы можете в нужный момент вызвать образное в ребенке, то вы его не утомите. Его утомляет только то, что заложено в системе конечностей. Это происходит из-за того, что давит стул, на котором он сидит, или неудобна ручка, которой он пишет, и т.д. Речь идет не о том, как продвигать вперед педагогическую психологию, чтобы узнать, как долго может считать ребенок, не очень уставая, а о том, как правильно использовать ритмическую систему для освоения школьных предметов; как, исходя из знания человеческой сущности, действительно познакомить ребенка с тем, с чем он должен быть познакомлен.

А для этого мы должны знать, что человек пробуждается для интеллектуальной жизни, для настоящего понимания в возрасте полового созревания, что в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости на детей должен влиять личный пример обучающего и воспитывающего. Поэтому педагогика, основанная на познании человека, в очень большой степени является мировоззренческой педагогикой, которая прежде всего должна воздействовать на образ мыслей учителя. С некоторым преувеличением можно сказать, что дети всегда правы, а взрослые бывают правы так редко! Нам действительно нужно то, о чем я уже говорил в конце первой лекции: не пространные речи о том, как надо обращаться с детьми, — в первую очередь нам нужно осознание того, как мы сами должны вести себя в качестве обучающих и воспитывающих. Нам нужно сердце. Но не просто затем, чтобы мы могли сказать: “Мы должны обращаться педагогически и дидактически не к разуму, а к сердцу ребенка”, — нам нужно, я хотел бы подчеркнуть это еще раз, сердце для самой педагогики.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТВЕРТАЯ

Дорнах, 18 апреля 1923 г.

В предыдущих лекциях я пытался повести вас к познанию человека. Некоторые еще проявятся в процессе дальнейшего изложения. Я уже говорил, что предлагаемое познание человека таково, что не просто ведет к теории, а может стать инстинктом, разумеется, и инстинктом человека, пронизанным душевным и духовным, который потом ведет к деянию в живой практике воспитания и обучения. Конечно, только в своего рода символах может быть указано на то, чем потом станет это познание человека для практики преподавания и воспитания. Но именно потому, что оно нацелено на практику, мы будем гораздо чаще, чем это принято сегодня, только намечать что-то. Ведь сейчас не осознают, насколько то, что можно изобразить словами, остается всего лишь своего рода намеком, своего рода указанием на то, что потом в жизни оказывается гораздо многостороннее, чем это можно обозначить словами.

Если мы примем во внимание, что ребенок в сущности представляет собой подражающее существо, что он является в определенной степени душевным органом чувств, который в отношении телесно-религиозного открыт своему окружению, то мы будем в этот период жизни, то есть до смены зубов, следить за тем, чтобы все происходящее в окружении ребенка помогало ему осмысленно воспринять это и переработать. Поэтому также необходимо следить, чтобы наряду с тем, что ребенок усваивает из своего окружения, он постоянно усваивал в духовно-душевном плане также и моральное начало; чтобы в ребенке, когда он подойдет к возрасту смены зубов, все уже было подготовлено в отношении важнейших импульсов жизни.

Таким образом, когда приблизительно в возрасте смены зубов ребенка приводят в школу, учитель видит перед собой не чистый, а

такой лист, в который уже вписано очень многое. И во время обсуждений педагогико—дидактического характера, которые мы начнем сегодня, мы должны будем обратить внимание не на то, как в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости привнести в ребенка нечто новое, а на то, как распознать все те импульсы, которые получены ребенком в первые семь лет жизни, и как придать им то направление, которого потребует от человека дальнейшая жизнь. Поэтому главный вопрос заключается в том, чтобы учитель и воспитатель обладал достаточно тонким чутьем, которое позволило бы ему рассмотреть все тенденции будущего в ребенке. Потому что в этих тенденциях жизненные проявления ребенка. Потому что в этих жизненных задатках заключено уже очень многое к тому моменту, когда дети приходят в школу. Теперь уже учитель должен управлять этими задатками и направлять их; он не должен просто ощущать себя руководителем: “Это правильно; это неправильно; а это неправильно; это ты должен делать, и то ты должен делать; он предназначен для того, чтобы узнать детей и направлять в дальнейшем их жизненные задатки.

Теперь, разумеется, возникает вопрос, на который мы в вальдорфской школе не можем дать практического ответа в том плане, как это сделано относительно возраста от смены зубов до наступления половой зрелости. Первая эпоха жизни, с рождения до смены зубов, является наиважнейшим периодом для педагогической работы; поскольку нам приходится преодолевать огромные трудности, чтобы создать учреждения, пригодные для детей школьного возраста; думать сейчас о детском саде мы просто не можем — ведь мы должны каждый год добавлять к уже существующим классам новый класс для старших детей; занятия в вальдорфской школе мы начали с восьмиклассного обучения; сейчас некогда думать о создании детского сада, или некой подготовительной ступени для народной школы. Те люди, которые легкомысленно относятся к таким вещам, думают, что стоит только организовать подобный детский сад, а там уж дело пойдет само собой. Но на самом деле это не так. Для этого необходимо предусмотреть и организовать все до мелочей, включая педагогику и дидактику для детских

садов. А этому невозможно посвятить себя, пока каждый год вальдорфская школа надстраивается новым классом.

Серьезность, которая связана сегодня с движением реформ, к сожалению, правильно воспринимается только очень немногими людьми. Движение в пользу реформ с участием дилетантов состоит в основном в том, чтобы выставлять требования; требования выдвигать легко сегодня, когда все люди такие умные — я не иронизирую, а говорю серьезно, — нет ничего легче, чем выставлять требования. Для того чтобы сегодня разработать программу безупречной реформы школы, необходимо из среды современного общества, которое просто кишит умными людьми, найти таких одиннадцать—двенадцать человек, хотя уже даже три или четыре тоже могли бы быть достаточно толковыми, — которые затем составят список необходимых требований: первое, второе, третье и т.д. В результате получится нечто исключительно умное, я в этом не сомневаюсь. Абстрактные программы, которые повсюду составляются, очень разумны.

Именно сегодня, когда люди обладают таким высоким интеллектом, подобным образом можно осуществить нечто очень хорошее—я имею в виду абстрактно хорошее. Но на того, кто оценивает вещи с точки зрения жизни, а не с точки зрения интеллектуалистического мышления, все это производит такое впечатление, будто люди размышляют о том, что должна делать в комнате хорошо отлаженная печь. Они могут приводить целый ряд категорических императивов, выражающих то, что она должна делать: она должна обогреть комнату, она не должна дымить и т.д.. Параграфы 1, 2 и 3 могут быть просто прекрасны, но даже если все это знаешь—что печь должна быть теплой, не должна дымить и т.д., — то все равно не сможешь ее растопить; для этого надо учиться другим вещам. В зависимости от расположения комнаты, состояния печи и, вероятно, других причин, возможно, и не удастся безупречно выполнить все требования, которые могут быть составлены очень толково. И таковыми являются в большинстве случаев программы, исходящие сегодня от движений в пользу реформ. Они примерно так же абстрактны, как то, что я сказал относительно печи. Поэтому с ними ни в коем случае не надо бороться, они, безусловно, содержат много

правильного, но нечто совсем иное, чем идеально правильные требования к школе, представляет собой практика реальной школы. Там имеют дело не с тем, что должно быть, а с определенным количеством детей; там имеют дело, — позвольте мне упомянуть и об этом, потому что это тоже должно учитываться, — с определенным количеством более или менее одаренных учителей. Со всем этим надо считаться. Абстрактно можно составить программу реформы; конкретно, мы имеем только некоторое количество имеющих определенные способности учителей, которые вообще, вероятно, не могут выполнить эти абстрактные требования.

Этого коренного различия между жизнью и интеллектуализмом наша современность не может понять по совершенно определенной причине. Она не может понять это потому, что наша действительность, современная наша действительность привыкла как бы не ощущать интеллектуалистическое и меньше всего чувствовать его там, где оно проявляется наиболее интенсивно. Кто сегодня по-настоящему знает, как велико различие между теорией и практикой, тот найдет в современной экономической жизни ужасающие теории, не имеющие никакого отношения к практике. Современная структура экономической жизни ориентирована — насколько это только возможно — на теорию. Люди, находящиеся в центре экономической жизни, активно берут дело в свои крепкие руки, засучивают рукава и проталкивают свои теории, часто не гнушаясь никакими средствами. Затем дело идет до тех пор, пока предприятие не потерпит крах. Тут можно теоретизировать. Но там, где зарождается настоящая жизнь, где встречаешься с чем-то, происходящим в школе, чем нельзя запросто овладеть, поскольку в этом уже заложены импульсы, которые надо развивать дальше, — там не помогут никакие самые прекрасные теории, если не умеешь практически действовать, исходя из действительно индивидуального познания человека. Поэтому переполненные всевозможными теоретическими педагогическими знаниями головы меньше всего пригодны для практической работы в школе. Гораздо больше подходят для этого люди, обладающие инстинктивным чутьем, которые сами, благодаря естественной любви к детям способны понять их. Но инстинкты се-

годня тоже уже не так надежны, чтобы давать им возможность действовать без направляющей роли духа. Это может завести слишком далеко. Жизнь человека сегодня очень сложна; а жизнь на основе инстинкта представляет элементарную жизнь, приближающуюся по простоте к жизни животных. Только учитывая все это, можно с правильных позиций смотреть на предлагаемую здесь действительно практическую педагогику и дидактику.

В этом отношении педагогика идет в ногу с постепенным проникновением материализма в нашу современную цивилизацию. Это особенно ярко проявляется в том, что именно для возраста до смены зубов, наиважнейшего в жизни человека, часто вводятся механические методы вместо органических. Но надо уяснить для себя: ребенок до смены зубов нацелен на подражание. То, чего позднее потребует серьезная жизнь, что позднее будет связано с серьезной работой, у ребенка, как я уже упоминал вчера, осуществляется в виде игры, но такой игры, которая с самого начала представляет для него абсолютно серьезное дело. Тем самым разница между игрой ребенка и работой состоит лишь в том, что при работе принимается во внимание прежде всего включение во внешнюю целесообразность мира — то, что мы должны быть включены в эту внешнюю целесообразность мира. А ребенок все то, что он превращает в свою деятельность, хочет именно из собственной природы, из собственной человеческой жизни. Игра действует изнутри наружу; работа действует снаружи вовнутрь. И необычайно важная по значению задача народной школы состоит как раз в том, чтобы игра постепенно переводилась в работу. И если практически удастся ответить на самый главный вопрос: “Как игру преобразовать в работу?”, то будет найден ответ и на основной вопрос педагогики первых восьми лет школы.

Но ребенок играет подражая и хочет играть подражая. Поскольку люди посредством действительного, истинного познания человека не могли проникнуть в суть детского возраста, для детей в детском саду были придуманы, исходя из интеллектуалистических соображений взрослых, всякого рода игровые приспособления, — но они действительно выдуманы взрослыми. В то время как дети хотят подражать работе

взрослых, для них изобретают особые вещи в виде укладывания палочек, или как они еще там называются, изобретают специальные вещи для детей, которыми они потом должны заниматься и которые они ломают из — за той активности, которая изливается из них и требует только одного — подражать работе взрослых. Они лишаются этого и помещаются с помощью разных механических, выдуманных занятий в такие области деятельности, которые не подходят для детского возраста. Девятнадцатый век был особенно изобретательным в отношении выдумывания всевозможных видов работы для детей в детских садах, которые вообще не следовало бы давать выполнять детям. Потому что в детском саду важным может быть только одно — чтобы ребенок приспособивался к той паре людей, которые выполняют в нем всю работу, чтобы эти двое вели себя совершенно естественно и чтобы ребенок побуждался к подражанию этим людям. И чтобы никто специально не ходил от одного ребенка к другому и не указывал, что он должен делать то или другое. Потому что он еще не хочет следовать тому, о чем ему говорят: “Ты должен делать это”. Он хочет подражать тому, что делает взрослый. Поэтому задача детского сада заключается в том, чтобы разным видам работы, необходимым для повседневной жизни, придать формы, которые могли бы влиться в детскую игру. Нужно саму жизнь, жизненно необходимую работу привнести в занятия детей в детском саду. Не выдумывать вещи, которые в жизни встречаются лишь в виде исключения и которые люди обычно осваивают позднее, в дальнейшей жизни, в дополнение к тому, чем человек уже овладел естественным образом. Так, например, можно часто видеть, как детей заставляют делать прорези в листах бумаги и затем протаскивать через них полоски разного цвета так, что из бумаги получается плетеное изделие. Этим достигается только одно — ребенок этой механической деятельностью удерживается от того, чтобы войти в нормальную жизнедеятельность. Ведь то, что надо непосредственно делать пальцами, обеспечивает нормальная работа, если, например, поручать детям простейшие виды шитья или вышивания. Вещи, выполняемые детьми, должны быть взяты непосредственно из жизни; они не должны быть выдуманы интеллектуалистической культурой взрос-

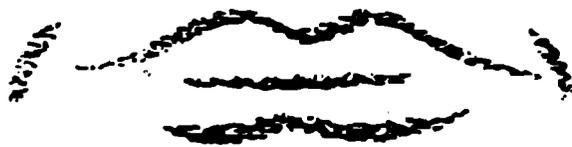
лых. Поэтому в детском саду самым главным является то, что ребенок должен подражать жизни.

Эта работа, заключающаяся в такой организации жизни, чтобы перед глазами ребенка выполнялось то, что соответствует жизненной необходимости и стремлению организма ребенка к активной деятельности, это очень большая, невероятно значимая педагогическая работа. Работа, состоящая в выдумывании таких занятий, как раскладывание палочек или переплетение бумажек, делается легко. Организовать нашу сложную жизнь так, чтобы сам ребенок мог в ней участвовать, чтобы мальчик играл, например, с лопатой, а девочка — с куклой: нормальные занятия человека превратить в игру ребенка, а ее, в свою очередь уметь приспособить для более сложной жизненно важной работы, — вот, что должно быть сделано, достигнуто, и это длительная работа, для которой сегодня почти ничего не подготовлено. Потому что надо ясно себе представлять, что в этом подражании, в этом полном смысла действии ребенка заключено одновременно моральное и духовное, а также художественное восприятие — но абсолютно субъективно, исключительно в самом ребенке. Дайте ему носовой платок или тряпку и завяжите ее так, чтобы вверху получилась голова, внизу — пара ног, и вот вы уже сделали для него клоуна или куклу. Потом вы можете чернильными кляксами изобразить на этой фигурке нос и рот, или лучше дайте сделать это самому ребенку, и вы увидите: здоровый ребенок очень обрадуется такой кукле. Потому что потом он сам может дополнить все остальное, что должно быть на кукле, благодаря душевной деятельности образного подражания. Будет гораздо лучше, если вы сделаете ребенку куклу из куска полотна, чем нежели вы дадите ему красивую куклу, у которой еще к тому же щеки накрашены невозможной краской, которая красиво одета и которая, даже если ее положить, может закрывать глаза и тому подобное. Что вы делаете, если даете ребенку такую куклу? вы препятствуете этим развитию его душевной деятельности; потому что он должен заблокировать свою душевную деятельность, эту поразительно нежную, пробуждающуюся фантазию, чтобы воспринять нечто совсем уже законченное и красиво оформленное — этим вы отделяете ребенка от жизни, потому сдерживаете его

собственную деятельность. А это то, что имеет особое значение для детей в период до смены зубов.

И когда ребенок потом приходит в школу, то мы сталкиваемся с тем, что он в большинстве случаев оказывает противодействие чтению и письму, как я уже говорил вчера. И действительно, вот человек: у него черные или светлые волосы, лоб, нос, глаза, ноги; он ходит, что— то берет, что— то говорит, у него определенный круг мыслей—это отец. А теперь ребенок должен вот этот знак там, на доске—ОТЕЦ, считать отцом. Это совсем не повод для того, чтобы он действительно считал это отцом. Ребенок несет в себе формирующие силы, стремящиеся выйти из его организма, с помощью которых внутри его образовался чудесной формы головной мозг и замкнутая на него нервная система; благодаря этим силам были образованы вторые зубы. Человек должен стать скромнее и спросить себя, каким пониманием надо было бы обладать, чтобы на основе первых зубов благодаря собственному мастерству создать вторые зубы; что за неосознанная мудрость управляет всем этим! Ребенок был предоставлен этой неосознанной мудрости, заключенной в формирующих силах. Ребенок живет в пространстве и времени — теперь же надо привести ребенка к значениям в том виде, как они проявляются в чтении и письме. Нельзя просто подвести ребенка к тому, что создано в этом отношении культурой, прошедшей большой путь развития, его надо подвести к тому, чего он сам хочет, исходя из своей сущности. Надо так подвести его к письму и чтению, чтобы начали действовать формирующие силы, которые вплоть до семилетнего возраста работали внутри его и теперь освобождаются и превращаются во внешнюю душевную деятельность.

Если вы напишете для ребенка не буквы и слова, а, исходя из существующих и в его душе формирующих сил, нарисуете то, что здесь выглядит вот так ,



то вы увидите, что ребенок еще помнит о чем — то, что действительно существует и что уже схвачено его формирующими силами. Ребенок скажет вам: “Das ist ein Mund”! (Это рот!) Теперь вы можете ребенка постепенно подводить к тому, чтобы он сказал: “Mmmund”, — а потом пусть он отбросит то, что в конце. Вы ведете ребенка к тому, чтобы он сказал “м м м...” И тогда Вы ему говорите: “А теперь давай — ка нарисуем то, что ты сейчас сделал”. При этом мы тоже кое — что опустим.



Вот что у нас получилось. А теперь сделаем это еще проще:



Из этого получилось “М”.

Или мы нарисуем что — то вроде этого. Ребенок скажет: “Fisch...” (рыба). Потом мы перейдем к тому, чтобы сон казал “F”. Мы только упростим ее, эту рыбу! Тогда из нее получится “F”. Таким образом, абстрактные буквы мы будем получать из образов:



Это вовсе не значит, что мы теперь все время должны делать экскурсии в историю и показывать, как из иероглифического письма именно таким образом возник наш современный шрифт. Это совершенно не нужно, мы не будем заниматься культурно — исторической педагогикой. Мы просто сами должны сориентироваться и мобилизовать свою фантазию — тогда в любом языке мы найдем такие слова, которые

можно превратить в образы и только из них уже получить буквы. Таким образом, мы обратимся к тому, к чему сам ребенок стремится в возрасте смены зубов и непосредственно после него. И у вас получится, что переход к письму произойдет из рисования красками или цветными карандашами—потому для ребенка очень хорошо, если он сразу же использует краски, он ведь живет в мире цвета, это знает каждый, кто понимает детей; итак, ребенок переходит от рисунка к письму, только из письма овладевает чтением. Ведь письмо — это деятельность всего человека. Здесь надо учитывать руку, а также добавить и все тело; хотя и очень деликатным образом, но в этом участвует весь человек. То письмо, которое получается из рисования красками, несет в себе еще нечто конкретное. Что же касается чтения, человек лишь присутствует при этом, здесь он — всего лишь пассивный созерцатель, тут задействована только одна часть человеческого тела—голова. Чтение уже стало абстрактным. Это должно развиваться постепенно как часть появляется из целого.

Сейчас в отношении всех этих вещей чрезвычайно трудно удержаться в рамках естественного и устоять против предубеждений современности. Потому что если начать обучать детей таким совершенно естественным способом, то они научатся читать несколько позднее, чем это требуется сегодня. Если эти дети потом переходят в другую школу, они умеют не так много, как дети другой школы. Речь однако идет вовсе не о том, какое представление сформировала культура современного материалистического века в отношении того, что должен уметь восьмилетний ребенок. Речь идет о том, что может быть это совсем не хорошо для ребенка, если он слишком рано научится читать. Потому что тут снова как бы закрывается нечто для последующей жизни. Если ребенка рано начинают учить читать, то его слишком рано вводят в абстрактное. И вы осчастливили бы бесчисленное множество будущих склеротиков, если бы не приобщали их слишком рано к чтению в детском возрасте. Потому что это твердение всего организма—я говорю упрощенно,—которое проявляется впоследствии в разнообразных формах склероза, можно проследить в обратном направлении и дойти до неправильного способа приобщения к чтению. Конечно,

подобные вещи могут происходить и по многим другим причинам, но здесь потому и говорится об этом, что преподавание, учитывающее природу человека с ее душевно—духовным началом, всегда гигиенически действует на телесное. Если вы поймете, как надо организовать обучение и воспитание, то соответственно вы поймете и то, как на всю жизнь обеспечить ребенку хорошее здоровье. И вы можете быть уверены: если бы в современной школе господствовали более здоровые методы, то многие лица мужского пола не ходили бы так рано с лысынами на головах, как это сейчас очень часто бывает!

И это происходит по той причине, что душевно—духовное продолжает свое действие в телесно— физическом, однако материалистическая точка зрения слишком мало это учитывает. И я снова и снова подчеркиваю: трагичность материализма состоит в том, что он, по большому счету, ничего не знает о материальных процессах, а рассматривает их только извне; что он, по большому счету, совсем не знает о том, как моральное переходит в физическое. Что современная наука обращается, можно даже сказать, к совершенно неправильному представлению о человеке. Подумайте только: если вы сегодня откроете книги по физиологии и анатомии, то увидите там известные рисунки — изображается костная система, нервная система, система кровообращения. Это выглядит внушительно; возникает представление, будто человек отображен правильно, если все это так изображено. Но здесь передано совсем не то, что представляет собой человек в физическо—телесном отношении. Это самое большее 10% того, чем является человек, потому что на 90% он представляет собой сосуд с жидкостью. Жидкость же в нем постоянно перемещается, и поэтому ее нельзя нарисовать с помощью четких контуров. Вы скажете, что физиологи это знают. Разумеется, но это остается в рамках физиологии, это не переходит в жизненную практику, потому что уже эти рисунки настойчиво ведут нас в другую сторону. Но что осознается еще меньше, так это то, что мы не все представляем не только о самом твердом в человеке, еще меньше — о жидком в нем, но также и то, что каждое мгновение мы являемся еще и воздушным человеком. Воздух, находящийся вне нас, в следующий момент уже оказывается у нас внутри, а воздух, находя-

щийся внутри нас, в следующий момент оказывается снаружи. Я являюсь частью окружающего воздушного пространства. Он постоянно флюктуирует во мне. А тепловые состояния! В действительности в человеке мы должны различать твердого человека, человека жидкости, воздушного человека, теплового человека—это можно было бы продолжить, но мы пока ограничимся этим.

То, что об этих вещах люди имеют абсолютно нелепые, ошибочные представления, проявляется в следующем. Если бы все было действительно так, как это изображается в виде костной системы, нервной системы и так далее, где просто все превращено в такой рисунок и человека все время пытаются представить как организм, состоящий только из твердого вещества, то было бы и не удивительно, что моральная, духовная жизнь не сумела войти в эти твердые кости, в эту раз и навсегда установленную циркуляцию крови—она не имеет с этим ничего общего. Если же вы теперь начнете представлять себе человека состоящим из жидкости, воздуха и тепла, то вы получите тонко действующий фактор, тонкую сущность, например в тепловых состояниях, и тогда вы поймете, как в физические тепловые процессы может вливаться моральная конституция человека. Если вы будете верно представлять действительность, вы придете к единству физического и морального. И о нем все время надо помнить, если хочешь рассматривать человека в его развитии.

Фактически все дело заключается в том, чтобы мы научились рассматривать человека, исходя из совершенно иной физиолого—психологической основы, и тогда нам станет понятно, как с ним следует обходиться. Иначе в нем разовьется внутренний протест против того, что он в сущности должен изучить, в то время как надо стремиться к тому, чтобы он сам вращал в то, что он должен учить. И по мере этого вращающего он естественным образом начинает любить то, что он должен выучить. Но он может полюбить это только, если он вращает в дело с помощью сил своего существа.

Самыми вредными—и именно по отношению к возрасту 7, 8 и 9 лет—являются односторонние иллюзии, навязчивые идеи, что это или то должно происходить так или эдак. Так, например, все были необы-

чайны горды тем, что в течение XIX века — а подготовлено это было еще в XVIII веке, старый метод буквенного чтения трансформировался в слоговой метод и потом в обычный метод обучения чтению целыми словами. И поскольку сейчас люди стыдятся выказывать уважение к старому, то вряд ли сегодня найдется хоть один человек, который восторгался бы методом обучения чтению “по буквам”. Применяется слоговой метод, а также и обычный метод обучения “по словам”. Все очень гордятся методом обучения “по слогам”, при котором ребенок получает понятие о характере звуков. Ребенок не учит: это П или это Н или это Р — а он учится все это произносить так, как это звучит в слове. Ну что ж, это очень хорошо. Обучение “по словам” тоже хороший метод, при котором иногда исходят из целых предложений, образуя для ребенка предложение, и только потом, анализируя, переходят к слову и к отдельному звуку. Но плохо, если это становится прихотью. Основы всех трех методов, даже и старого метода обучения “по буквам”, хороши, все они остроумны, этого нельзя отрицать. Но почему они остроумны? Это происходит по следующим причинам. Представьте себе, что вы знаете человека по фотографии и видели его только анфас. Значит, вы имеете какое-то представление об этом человеке. Теперь у вас в руках вдруг оказывается фотография, и кто-то говорит: “Это фотография того человека”. Теперь это уже фотография в профиль. Вы скажете: “Нет, это совсем не та фотография! Человек выглядит совсем иначе: вот фотография анфас, это настоящая фотография, а та совсем неправильная”. Однако это фотография того же самого человека, но сфотографирован он с другой стороны. И так всегда в жизни—вещи надо всегда рассматривать с разных сторон. Хотя иногда и можно уцепиться за какую-либо одну точку зрения лишь потому, что она очень умна, она может иметь под собой хорошее основание; можно защищать каждый из трех методов обучения чтению, и противник не сможет это опровергнуть, потому что каждый, естественно, верит только в свои основания. Вполне возможно, что доводы приводятся самые веские, но они суть односторонности. В жизненной практике предметы надо рассматривать с разных сторон.

Если уже однажды нам удалось из цветных рисунков получить формы и затем перейти к использованию слогового метода или к чтению целыми словами, что сейчас делают очень хорошо, дабы не дать ребенку потеряться в деталях, а направить его к целому, то материалистический век снова лишится кое— чего, а именно звука как такового — отдельного “М”, отдельного “П”, а это тоже нечто существенное. И тут важно то, что, если звук находится в слове, он уже вступил на путь к внешнему миру, он уже перешел в материально— физический мир. То, что есть у нас в душе—это именно звуки как таковые и это очень сильно зависит от того, каким образом устроена наша душа. Когда мы произносим слово по буквам, то, называя “М”, мы говорим “ЭМ”. Грек этого не делал, он говорил “МУ”. Это значит, что вспомогательную гласную он ставил после согласной, а мы ее ставим перед ней. Сегодня, в Средней Европе, произнося звук, мы идем от гласного к согласному. Тот же самый звук в Греции произносили, идя противоположным путем. Подобное указывает на состояние души, которое лежит в основе этого.

Это исключительно важно и имеет большое значение. Потому что тот, кто смотрит не только на внешнюю сторону языка, на то, как он теперь стал языком значений — наши языки теперь почти все являются языками значений, в словах мы едва ли имеем нечто иное, чем знак для того, что имеется вовне, — такой человек возвращается к душевному, которое живет в словах, которое живет в языке, он возвращается к так называемому звуку. Так как все согласное имеет совершенно иной характер, чем гласное. Вы знаете: в отношении возникновения языка имеются самые разнообразные теории. Тут происходит то же самое, что и с фотографией. Среди прочего имеется, например, теория “гав—гав” — будто в том, что человек образует в виде языка, он подражает тому, что в виде звуков исходит от различных предметов. Он подражает этим предметам и существам. Он слушает собаку: “Гав—гав”. Если он намерен выразить в своем душевном состоянии нечто подобное, то он и употребляет похожий звук. Против этого нечего возразить. Можно приводить много доводов в пользу этой “гав—гав—теории”, очень умных доводов. Если оставаться только на этой основе, то их нельзя опровергнуть. Но жизнь состоит не из обоснова-

ний и опровержений, а заключается в живом движении, в превращении, в живом метаморфозе. Что в одном случае годится, в другом не подходит, и наоборот. Жизнь надо охватывать во всей ее подвижности. Вы знаете, что существует другая теория, которая противостоит “гав—гав—теории” и борется с ней. Она выводит происхождение языка из того, что человек ведет себя по отношению к предметам так или иначе, как при ударе в колокол в зависимости от определенной внутренней структуры металла получается тот или иной звук.

Эту “бим—бам—теорию” скорее можно назвать вживанием в суть вещей, чем внешним подражанием. В отношении некоторых вещей она абсолютно верна. Эта теория несет в себе много хорошего, “гав—гав—теория” тоже. Но по—настоящему язык возникает не в соответствии с первой теорией и не со второй, а в соответствии с ними обеими и еще со многими другими. Это все выражение одностороннего взгляда на вещи. Многие действительно образовались путем угадывания, чутьем, как говорится в “бим—бам—теории”, многое — в результате подражания звукам “гав—гав” или “му—му”. Это именно так: обе теории правильны и многие другие тоже. Но самое главное заключается в том, чтобы охватить жизнь со всех сторон. Если это удастся, то становится ясно, что “гав—гав—теория” больше подходит для гласных, а “бим—бам—теория”—для согласных; но тоже не полностью, тут опять присутствует односторонность. В конце концов мы придем к тому, чтобы признать—как я уже отмечал в своей небольшой работе “Духовное водительство человека и человечества”, — что согласные действительно созданы путем подражания внешним событиям и внешним формам вещей: люди создавали F по Fisch, M по Mund или L по Laufen и т.д. Согласные возникли таким образом, что их происхождение в известном смысле подходит под “бим—бам—теорию” — только она должна стать более тонкой. Главное же — это способы самовыражения, проявления внутреннего мира человека. В них он подражает не формой, которая придается звуку или букве, в них он выражает свои чувства симпатии и антипатии. Свое чувство радости или любопытства он выражает через “И”, удивления через “А” — “я удивлен”; “Э” — “я хочу что—то убрать, что мне мешает”;

“У” — “я боюсь”; “Ай” — “я тебя люблю”. Все заключенное в гласных представляет собой непосредственное проявление душевных симпатий и антипатий. Оно происходит не через подражание, а следующим образом. Человек хочет выразить себя, хочет выразить свои симпатии и антипатии. Он слышит “гав—гав” каждый раз, когда собака хочет схватить что—то страшное для нее, и приспособливает это для себя, если его переживание похоже на то, что испытывает собака, и т.п. Таким образом, направление изнутри наружу есть путь вокализации, направление же снаружи вовнутрь при подражании есть путь консонирования. Уже в самом звуке происходит подражание. Вы сможете это доказать, если будете обращать внимание на частности.

Но тогда вы увидите, поскольку это справедливо только для звуков и никак не для слов, что это не имеет отношения к душе, что это является уведением слова к первоначальному состоянию души, если при анализе учитель заходит настолько далеко, что учит детей буквами. Таким образом, можно сказать: надо только правильно понимать то, к чему сам ребенок стремится в определенном возрасте, тогда в основном вы будете вводить буквы одну за другой подобно тому как это делает прилежный фотограф, который из— за этого часто кажется кому—то докучливым, поворачивая клиента и фотографируя его с разных сторон; только так он его и поймает. Точно так же и здесь тому, кто хочет понять человека, необходимо взглянуть на него с разных сторон. При использовании метода обучения чтению “целым словом бывает охвачено только телесно— физическое. При слоговом методе уже близко подходят к душевному. И — о ужас! — это звучит странно: при буквенном методе целиком погружаешься в душевное. Разумеется, это последнее высказывание выглядит сегодня как идиотизм, но то, что последний метод душевнее, это безусловно; только его нельзя применять непосредственно. Его надо преподносить ребенку с известным педагогическим мастерством, имея практический опыт, с помощью педагогического искусства — так, чтобы ребенок не подвергался дрессировке, когда он должен произносить буквы — общепринятым способом — а чтобы он пережил возникновение буквы, что заключено в формирующих силах, которыми он располагает. В этом все дело. И

тогда мы увидим, что этого с избытком хватает для того, чтобы таким образом к 9 годам научить ребенка читать. Это совсем не беда, если ребенок не научится читать раньше, потому что теперь, если это было так, как я только что показал, он научился читать естественным образом и, ничего страшного, что ему уже 9 лет и еще пара месяцев. У разных детей это может быть немного раньше или немного позднее.

Теперь начинается более краткий период жизни ребенка. Большие периоды жизни мы уже много раз называли: от рождения до смены зубов, от смены зубов до наступления половой зрелости и потом до двадцати с чем-то лет. Но о развитии в этот период современному человеку говорить нельзя! Современному человеку нельзя сказать: “Ты продолжаешь развиваться до определенного состояния зрелости после 21 года”. Современного человека это оскорбляет; да, он больше не развивается, он пишет фельетоны. Поэтому сегодня приходится быть несколько сдержаннее, когда говоришь о более поздних периодах жизни. Но, будучи воспитателем и учителем, необходимо знать как о больших периодах жизни, так и о малых, которые входят в большие. Так, один малый период имеется в возрасте между 9 и 10 годами, ближе к 9 годам,—тогда ребенок приближается к тому, чтобы все сильнее и сильнее отделять себя от окружения. Собственно, только тогда он обнаруживает, что представляет собой “я”. Следовательно, до этого периода в воспитании и обучении следует преподносить ребенку то, через что он как можно теснее может быть связан с окружением; вплоть до указанного возраста ребенок в качестве “я” еще совсем не отделяет себя от окружения. Однако на этот счет существуют самые курьезные взгляды. Так, например, Вам, вероятно, часто приходилось слышать высказывания такого рода: если ребенок ударяется об угол, он начинает этот угол бить. Тут появляется высокоинтеллектуальный человек и объясняет это так: бьют ведь только в том случае, если сознательно воспринимают то, что опять же сознательно тебя ударило. Да такое определение случая с битьем дает повод вспомнить греческий пример определения: “Что такое человек? Человек — это живое существо, у которого две ноги и нет перьев”. Это совершенно правильное определение. Оно возвращает нас в Древнюю Грецию. Я сейчас не хочу

останавливаться на том, что наши определения из физики сегодня ненамного лучше, здесь тоже часто учат детей тому, что человек — это живое существо с двумя ногами и без перьев. Один мальчуган, оказавшийся смысленнее других, стал раздумывать над этой историей. Он поймал петуха, ощипал с него перья и принес его с собой в школу. Он показал всем ощипанного петуха и сказал: “Это человек! Это существо, которое ходит на двух ногах и у которого нет перьев”. Да, конечно, определения очень полезны и нужны, но они почти всегда односторонни. Дело же заключается в том, чтобы правильно ориентироваться непосредственно в жизни. Я должен это повторять постоянно. Речь идет о том, что прежде всего надо понимать, что ребенок вплоть до 9 лет не отделяет себя по-настоящему от своего окружения. И так, нельзя сказать: ребенок представляет себе стол одушевленным, когда бьет этот угол. Это ему совсем не приходит в голову. Он бьет изнутри своего существа. Этого анимизма нет, нет этого одушевления неорганического, которое уже проникло в историю культуры. Можно только удивляться фантазии ученых, которые, например, думают, будто человек одушевляет вещи. Вся мифология объясняется таким способом. Это выглядит так, будто люди, которые так говорят, никогда не встречали примитивных людей. Так, например, ни одному крестьянину, который также еще примитивен, не придет в голову одушевлять явления природы. Дело в том, что для ребенка не существует таких понятий, как “одушевление, оживление предметов”. Так же, как живет он сам, живет и все остальное; но ребенок представляет это себе еще неосознанно. Значит, и вы, рассказывая что — то об окружающем мире и описывая его, не должны делать различий — пусть у вас живут растения, пусть все у вас живет; потому что ребенок еще не отделяет, не отличает себя как “я” от окружающего мира. Следовательно, ребенку в этом детском возрасте вплоть до 9 лет вы еще не можете преподносить нечто такое, что, например, представляет собой интеллектуалистическое описание. Вы должны все превращать в красочные образы. Там, где кончается образ и начинается описание, ничего не удастся достичь в 8 или 9 лет. Это становится возможным только позднее. И тогда речь снова идет о том, чтобы и в эти отдельные периоды жизни найти правильную манеру

поведения. До 9 лет ребенку близки только образные представления, все остальное так же проходит мимо восприятия, как звук мимо глаза. Но в период между 9 и 10 годами вы можете начать, скажем, описывать растения. Начните с примитивных описаний растения. В этом возрасте ребенок также начинает постепенно отличать себя от окружающего мира. Но минеральный мир вы пока еще не можете описывать ребенку, потому что способность различать еще не настолько сильно развита в нем, чтобы он смог понять и воспринять большую разницу между тем, что он переживает внутри себя, и минералом. Пока он еще только имеет возможность понять разницу между собой и растением. Позднее вы можете перейти к описанию животных.

Но это должно делаться так, чтобы все в целом было действительно связано с жизнью. Возьмем ботанику. Мы хотим внедрять ее в школу. Мы делаем это, в известной степени следуя рутине. В сущности это ужасно, что мы из ботаники внедряем в школу то, что является полностью достоянием взрослых. Ведь что представляет собой эта ботаника? Она представляет собой систематическое расположение растений, рассмотренных с определенных точек зрения. Там описаны сначала грибы, водоросли, лютиковые и так далее — последовательно одни за другими. Однако, когда создается такая наука, которая сама по себе очень хороша, то происходит это приблизительно так, как если бы вы выдрали у человека волосы и потом составляли бы систематику форм волос, которые растут за ушами, наверху на голове, на ногах, располагали бы все это в определенной системе. Получилась бы отличная систематика, но сущность волос вы бы не поняли. Тут упущено одно, обстоятельство, потому что оно кажется само собой разумеющимся, что сущность волос надо рассматривать в связи со всем человеком. Растение тоже не существует само по себе, растение связано с землей. Вы думаете, что можете понять ракитник или золотой дождь, если вы будете рассматривать его так, как он классифицирован в ботанике! Я не имею ничего против того, чтобы он был включен в ботаническую классификацию, но вы только тогда сможете понять, почему он желтый, если увидите его растущим на солнечных склонах и обратите внимание на слой почвы под ним, — его цвет связан с цветом находящейся

под ним земли! Тогда растение будет для вас тем же, чем является волос, который вырастает на человеке. Так как знакомая ребенку земля и находящиеся на ней растения представляют из себя сперва тоже одно целое. Вы не должны сразу преподносить ребенку современную ботанику и вводить все это в школу. В ней также нужно и растение, и землю описывать сообразно действительности — как описывают растущий на человеке волос. Значит, вы не можете описывать растение, не говоря при этом о солнечном свете, о климате, о строении почвы, — так, как это и положено описывать детям.

Если имеется рядоположенное описание отдельных растений, как это вы найдете в ботанической классификации, и при этом говорится, что для детей надо вводить наглядное обучение, то это им не подходит. В наглядном обучении главное — в демонстрации. У ребенка есть инстинктивное чувство в отношении живого, действительно существующего. Если вы будете говорить ему о мертвом, вы раните в нем это живое, это ощущение действительно существующего. Но сейчас люди имеют очень мало понятия о различении существующего. Представьте себе современного философа, размышляющего о понятии бытия. Ему все равно, брать ли в качестве примера сущего горную кристаллическую форму или цветок. Потому что и то и другое здесь, его можно взять, это существующие предметы. Но ведь это неправда! Эти предметы по отношению к бытию не одинаковы. Горный хрусталь вы можете снова взять в руки через три года — он будет в том же состоянии. Цветок же будет совсем не таким, какой он сейчас. Цветок сам по себе — это обман природы; его существование возможно только на растении. Если вы хотите иметь право говорить о существовании цветка, вы должны описать все растение. Цветок, взятый сам по себе, — это реальная абстракция; горный хрусталь — нет. Но сегодня совершенно утеряно чутье в отношении действительно существующих различий. У ребенка же оно еще инстинктивно присутствует. Если вы преподнесите ребенку что-то не целостное, это производит жуткое впечатление на его душу. Это сохраняется в человеке в течение всей жизни. Иначе Тагор не описал бы, какое жуткое впечатление в детстве произвела на него отрезанная нога. Это не может быть реально-

стью — человеческая нога, это больше не имеет ничего общего с действительностью. Потому что нога является ногой до тех пор, пока она принадлежит всему организму; если же она отрезана, она перестает быть ногой.

Но такие вещи должны каждому войти в плоть и кровь, чтобы мы действительно все воспринимали, исходя всегда из целостного, а не из отдельного. Рассматривая лишь часть, мы можем впасть в ошибку. Так, например, при преподавании ботаники детям мы должны рассматривать всю Землю в целом и растения в известной степени — как волосы, растущие на Земле.

Что касается зверей, то о них ребенок вообще не получит никакого представления, если вы будете описывать их одного за другим. Вы не можете ожидать при этом от ребенка большего понимания, потому что рассмотрение животного мира начинается только в 10 — 11 лет. Преподносить детям животных одного за другим — конечно, в научном плане это очень хорошо, однако не соответствует действительности. Действительности соответствует то, что все животное царство — это расчлененный человек. Возьмите льва: он представляет собой одностороннее развитие грудной части. Возьмите слона: все его развитие направлено на удлинение верхней губы; жираф ориентирован на удлинение шеи. Если вы будете воспринимать каждое животное так, будто в нем получила одностороннее развитие одна из систем органов человека и под этим углом зрения рассмотрите весь животный ряд вплоть до насекомых и еще дальше, до ископаемых животных, — тебраты (головоплечие моллюски) по существу не являются ископаемыми животными, — то вы вынуждены будете признать, что весь животный мир — это веерообразно развернутый человек и что человек в своей физической организации — это обобщение всего животного мира. Тогда вы установите, насколько далеко человек отстоит от животного и насколько он с ним связан. Разумеется, здесь в нескольких словах я высказал нечто абстрактное. Это вы должны превратить для себя в живое, чтобы каждый вид животного вы могли действительно изобразить как одностороннее развитие одной из систем органов человека. Если у вас достанет сил обрисовать это детям достаточно

живо, то вы увидите, как быстро дети поймут это. Потому что именно этого они и хотят. Цветы оказываются связанными с землей, как будто они представляют собой волосы Земли. Животное оказывается таким образом связанным с человеком, как если бы человек стал вдруг однобоким, как если бы он вдруг стал руками, ногами, носом и тому подобным или верхней частью тела и это потом приняло бы определенный облик, — так получается облик животного, всего животного мира. Тогда нам действительно удастся организовать обучение так, что оно окажется родственным тому, что живет в растущем человеке, в ребенке.

ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ

Дорнах, 19 апреля 1923 г.

Для практики обучения и воспитания детей в возрасте приблизительно от 7 до 14 лет необходима прежде всего правильная ориентация на жизнь чувств, а также внутри ее и чтобы сам учитель был в силах создавать правильные образные представления, которые могли бы провести ребенка через те деликатные переходы, которые именно в этом возрасте ему предстоит преодолеть.

Когда ребенок приходит в школу, в нем все еще продолжает действовать телесно-религиозное настроение — как я это называл ранее, — продолжает жить стремление воспринимать все, что происходит вокруг, и это восприятие, переходящее в подражание, соединяется потом с воздействием безусловного авторитета учителя и воспитателя. Для этого возраста истинно не то, что испытано на истинность, но истинным было бы то, о чем само собой разумеющийся авторитет говорит, что это истинно. И точно так же нечто должно быть ложным по той причине, что само собой разумеющийся авторитет находит это ложным. Так же это бывает и в отношении прекрасного и безобразного, доброго и злого. И впоследствии можно прийти к действительно самостоятельному суждению о правильном и неправильном, добром и злом, красивом и безобразном, если в этом возрасте человек мог с глубоким благоговением смотреть на безусловный авторитет в отношении этих вещей. Разумеется, это не должен быть приказной авторитет; авторитет, определенный извне. В крайнем случае, если по внешним, социальным причинам необходимо, чтобы авторитет был установлен и определен извне, ребенок не должен об этом знать. В результате общего настроения чувств и восприятий ребенка у него должно возникать такое впечатление о личности учителя и воспитателя, чтобы он взирал на свой авторитет

снизу вверх. И необходимо все поддерживать на уровне этих тонких отношений между учеником и авторитетом, особенно в возрасте между семью и девятью годами и вообще между поступлением в школу и девятью годами. Их надо сохранять еще долго, но они сами видоизменяются впоследствии между девятью и десятью годами.

С естественным вживанием ребенка в отношения, основанные на авторитете, совпадает по времени еще кое-что. А именно то, что ребенок в первую эпоху жизни до смены зубов представлял собой существо чувств, в известной степени сплошной орган чувств, но такой, в котором при каждом шаге, совершаемом им в жизни, действовала воля. Вам может показаться странным, если я произнесу: “орган чувств, в котором действует воля”. Но это покажется вам странным только потому, что современная физиология и все возникшее как популярное изложение этой физиологии представляют собой нечто совершенно недостаточное. Сегодня не думают о воле, если, например, мыслят о глазе. Но и о случае с глазом можно сказать, что внутренний образ создает волевым и ничем другим. В каждом органе чувств нечто подобное воле создает внутренний образ. Орган чувств, будучи пассивным, сначала имеет только одно назначение — экспонировать внешний мир для себя или для человека; но в каждом органе чувств совершается некая внутренняя деятельность, и она имеет волевую природу. И это волевое начало интенсивно действует в ребенке, распространяясь по всему телу вплоть до возраста смены зубов. Впоследствии это волевое еще продолжает существовать в период между поступлением в школу и приблизительно 9 годами и терпимо относиться только к чисто человечески-образному способу приобщения его ко всем вещам, связанным с природой и человеком. Поэтому мы, например, работаем так, что уже в первое занятие действительно вносим не эстетизирующий, а художественный элемент; мы даем ребенку возможность уже с самого начала работать красками, несмотря на то что в классе это не всегда удобно. Но мы даем детям краски, потому что они с их помощью следуют своим формирующим силам, выбирая определенное сочетание красок, испытывая удовлетворение, располагая один цвет рядом с другим, — не придавая этому особого значения, а просто инстинктивно-целесооб-

разно располагая один цвет рядом с другим. У ребенка развивается удивительная инстинктивная манера сочетать цвета. И через некоторое время можно понять, как эту способность сочетать краски можно направить в том направлении, чтобы она превратилась в умение рисовать, и как потом из рисования можно получить письмо.

Но абсолютно индифферентным ребенок остается в том направлении, если в эти годы ему что-то хотят объяснить. Тогда он ничего не понимает. Если в эти годы ему что-то хотят объяснить, он становится невосприимчив и дальше дело не идет совсем. Но все идет чудесно, если вы желаемое не объясняете, а рассказываете так, как рассказывают, когда хотят нарисовать нечто с помощью слов и представлений, внося в это еще и ритм. Если музыкальное присутствует не только на музыке, но и в построении всего урока, если во время урока будет господствовать такт, ритм и даже внутрине музыкальное, то все это ребенок понимает очень тонко. Но он будет противиться, если в возрасте между поступлением в школу и 9 годами все то, что через чувства и волю сообщается ребенку, описывать непосредственно — например, если отстраненно описать человека. Он будет очень сильно протестовать, он этого просто не выдержит. Однако надо все, вплоть до предметов неорганической природы, описывать в связи с человеком — вот чего требует душа ребенка.

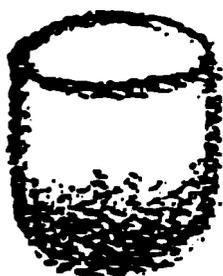
Этот ужас, как это можно назвать, перед описанием человека сохраняется приблизительно до 12 лет. Мы можем совершенно спокойно излагать то, о чем я говорил вчера, детям в возрасте от 9 до 12 лет. Мы можем, как я вчера сделал, представлять детям растительный мир как волосы, которые растут на Земле; однако в пределах этой образной картины мы и должны остаться. Мы можем знакомить ребенка с миром животных так, как ему больше подходит, чтобы он воспринимал каждый вид животного как часть человека, которая получила одностороннее развитие. Но в то же время мы не должны переходить к описанию самого человека. Мы можем спокойно, обучая ребенка, говорить о частях тела человека и эти части использовать для характеристики того или иного животного, в котором они получили одностороннее развитие, — но объединения этих частей в целого человека

ребенок еще не сможет понять. Только к 12 годам у него появляется стремление свести весь животный мир к человеку. И этим надо заниматься в тех классах, которые следуют за периодом между 11 и 12 годами.

В этом заложено кажущееся противоречие, но жизнь тоже противоречива. Кажущееся противоречие заключается в том, что весь животный мир сначала должен быть описан как расчлененный человек. Однако тем не менее правильно было бы делать именно так, прежде чем, как обобщение, будет описан сам человек как пространственная фигура. Сначала у ребенка должно возникнуть такое ощущение, будто человек, представленный разными частями своего существа, заселяет весь мир, а животный мир представляет собой человеческое, получившее одностороннее развитие в его отдельных экземплярах. А потом ребенок должен пережить великий момент, когда ему объяснят, как все то, что расчленено в животном мире, соединяется в человеке. Самое главное заключается в том, чтобы обеспечить ребенку глубокое переживание решающих моментов жизни. Чтобы ребенок в какой-то момент всей душой ощутил: человек на физическом уровне представляет собой экстракт и синтезированное обобщение всего животного мира на более высокой ступени.

Речь не идет о том, чтобы в этом возрасте ребенку ступень за ступенью прививались различные знания, а о том, чтобы в решающие моменты жизни дать ему прочувствовать и действительно пережить, что ему дают возможность завоевать, если можно так выразиться, вершины человеческой жизни, которые встречаются и в детском возрасте. Это оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь. А теперь уж так сложилось, что наше время в том виде, как оно развивалось в научном плане, почти потеряло способность подобным образом, интимно рассматривать жизнь и существо человека. Иначе не возникали бы такие вещи, которые возникают внутри современной цивилизации, и в особенности в современной духовной жизни. Вы только подумайте о том, что я говорил в самом начале: до семи лет во всем, что происходит в теле человека и что потом проявляется в смене зубов, работает душевное. Я употребил тогда такое сравнение. Если у нас есть раствор и

внизу образуется осадок, то он более густой; более мелкие частицы остаются вверху — и каждая часть существует сама по себе.



До смены зубов в районе 7 лет обе части были вместе, друг подле друга. Мы говорим: физическое тело и тело эфирное — более грубое тело и тело, более тонкое были еще едины. Теперь физическое тело отделилось, и эфирное существо человека работает самостоятельно.

Однако при этом может случиться, что человек слишком много отнимет от душевного для физического тела. А душевное должно оставаться, потому что человек в течение всей жизни должен иметь свое физическое тело одушевленным и одухотворенным. Но может и так случиться, что душевно-духовного останется слишком много, а там, вверху, будет слишком мало: тогда вы будете иметь человеческое существо, у которого в его физическом теле слишком много душевного и слишком тонкая духовно-душевная сущность. Это значит, что нечто, что уже должно быть в духовно-душевном, осталось в физическом теле. И знаете, это то, что чрезвычайно часто имеет место! И это дает истинное знание о том, как душевное, которое, скажем, между 7 и 14 годами в качестве содержимого души должно находиться внизу, как душевное содержание, располагаются внизу, в физическом теле. Теперь Вы имеете точное понятие об этом. Но для того чтобы овладеть этим знанием, необходимо знать человека в плане как его более грубой, так и более тонкой сущности. То есть необходимо иметь физиологию, которая содержит достаточно психического и психологию, которая не является абстрактной психологией, а содержит достаточно много физиологии; это абсолютно необходимо. Потому что надо видеть, в каком отношении находится телесно-физическое к душевному и в каком душевно-духовное к телесно-физическому; это надо понять.

Если этого не понимать, то это будет только дилетантская физиология, но не настоящая, а также дилетантская психология, но не истинная. Именно по причине отсутствия понимания человека в современной научной жизни существует дилетантская психология и дилетантская физиология. Это значит, что в научной жизни существует нечто, что состоит из взаимодействия между психологическим дилетантизмом и дилетантизмом физиологическим. Это дает “дилетантизм в квадрате” и в этом случае называется психоанализом. В этом как раз и заключена тайна возникновения психоанализа, т.е. в том, что он происходит из дилетантской физиологии и дилетантской психологии, которые вместе действуют как два числа, которые перемножают и которые дают квадрат. Таким образом получается “дилетантизм в квадрате”. Дилетантская психология, помноженная на дилетантскую физиологию, дает психоанализ. Я действительно говорю это не для того, чтобы наговаривать на психоанализ, ведь в условиях науки нашего времени дело не может обстоять иначе, так как человечество прошло через такой период, когда психология стала слишком “тонкой”, а физиология слишком “толстой”. И если человек будет таким образом смотреть на вещи, то вместо возникновения истинной науки физиология будет химически выпадать в осадок из того, что должно быть однородным раствором. Это всего лишь образ, но вы его поймете.

Теперь мы должны ясно себе представлять, как в действительности развивается человеческое существо и как учитывать периоды его жизни в особенности в применении к ребенку.

Именно в возрасте между 9 и 12 годами ребенок восприимчив ко всему, что ему извне преподносится в виде образа. Приблизительно до 9 лет он хочет действовать внутри образа; тогда он не подпускает образы извне. Поэтому надо всегда настолько живо и энергично работать рядом с ребенком, чтобы то, что делают учитель и ребенок, вместе было образом. Уже сама по себе работа должна быть образом. Дело не в том, работаем ли мы над картинами или над чем-нибудь другим, сама по себе работа, урок, должна быть образом. Тогда между 9 и 10 годами наступает такой период, когда у ребенка появляется особое понимание, особое чутье по отношению к внешней образности.

Теперь ее можно использовать, и это дает возможность правильно преподнести ребенку растительный и животный мир, поскольку там живет образность. Образное надо преподносить именно в связи с растительным и животным миром. И чем больше вы будете стараться образно представить то, что в наших учебниках по ботанике возведено в третью степень отвлеченности, тем лучшим учителем вы будете для детей в возрасте между 9 и 12 годами. Все переводить в образы—это то, что может дать огромное внутреннее удовлетворение. Потому что если вы растительный мир во всех его формах переводите в образы, то вы соучаствуете в творении.

Это соучастие в творении и есть то, что снова так хочет войти в нашу цивилизацию! Сегодня мы постоянно видим, как люди приходят в отчаяние, из-за того, что не обладают способностью образного восприятия. Это значит, что в прошлом детство этих людей было организовано неправильно. Люди слегка посмеиваются над тем, что мы говорим, будто человек состоит из физического тела, эфирного тела, астрального тела и “я”. Они насмеваются. Потому что если все, что сегодня можно узнать из расхожей науки, собрать вместе и потом высказать об этом суждение, то именно над ней только можно и смеяться. Когда не доходят до сути, могут только смеяться — это вполне понятно, что люди над этим смеются. Однако именно из-за серьезной путаницы, существующей в культуре, должно возникать стремление к поиску того, что пока в ней отсутствует; и так со многими вещами: их просто нигде нет. И, разумеется, можно очень много смеяться, если кто-то говорит: физическое тело появляется при рождении, оно развивается в телесной религиозности, в подражании до смены зубов; эфирное тело и все остальное работают внутри его. Это те силы, которые работают в нем духовно-душевно. Со сменой зубов рождается эфирное тело; теперь оно уже работает в человеке самостоятельно. Астральное тело рождается с наступлением половой зрелости; теперь и оно начинает работать самостоятельно в человеке. А что касается “я”, то сегодня, с известной оговоркой, надо сказать, что оно рождается по-настоящему только после 20 лет. Это то, о чем лучше умалчивать в разговорах с людьми в

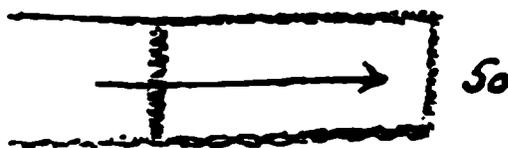
первые университетские годы. Но все же это правда. Это не может быть по-другому, — это именно так.

Если не понимать различий между четырьмя в корне отличными друг от друга членами человеческого существа, тот поначалу рассматриваешь все это как бессмыслицу или по меньшей мере как нечто в высшей степени излишнее. На самом же деле тут нет ничего лишнего, если в полной мере знаешь человеческую сущность; видите ли, основной характерной чертой физического является то, что оно оказывает давление, я бы даже сказал, что оно давит на нас самих. Это давление мы ощущаем при помощи осязания. Физическое давит. Эфирное. С эфирным происходит нечто совсем странное. Эфир для науки в последние 40—50 лет был совершенно особым явлением. Если бы сейчас попытаться пересказать все те теории, которые были созданы о сущности эфира, это заняло бы довольно много времени; наконец сегодня уже довольно значительное число людей стало утверждать: эфир по существу является всего лишь математикой и механикой, существующими в пространстве, как бы находящимися в нем, например в виде линий. В основном для многих эфир состоит из летающих вокруг дифференциальных соотношений; т.е. нечто такое, что можно рассчитывать. Но все-таки об эфире очень много размышляли. Это очень похвально, но на этом пути нельзя прийти к пониманию эфира. Тут надо знать, что он имеет свойство, противоположное давлению. Он в сущности всасывает, эфир — это всасывающее. Он хочет, согласно своей сущности, постоянно уничтожать находящуюся в пространстве материю. В этом его суть. Где физическая материя давит, там эфир всасывает. Физическая материя наполняет пространство; эфир убирает материю из пространства. Он представляет собой как бы отрицательную материю, но количественно, а не качественно отрицательную.

В отношении эфирного тела человека происходит то же самое. Мы живем между физическим и эфирным телами так, что мы постоянно себя уничтожаем и снова восстанавливаем. Эфир постоянно уничтожает нашу материю, а физическое тело ее снова восстанавливает. Правда, это противоречит — я хочу упомянуть об этом лишь в скобках — такому любимому в настоящее время закону сохранения энергии. Но факт в

том, что этот закон сохранения энергии противоречит внутренней сущности человека, противоречит истине. Он действителен в строгом смысле только для неорганического мира. Для органического мира он имеет силу лишь тогда, когда органическая материя наполнена чем-либо неорганическим; для частичек железа в сыворотке крови этот закон действителен, но не для человеческого существа в целом. Тут происходит постоянное колебание между поглощающими и уничтожающими нас силами эфира и восстанавливающими силами физического тела.

Астральное тело таково, что оно поглощает не только пространство, оно еще странным образом поглощает еще и время. Оно содержит нечто, идущее в обратном направлении. Оно является обратотекущим, это астральное тело. Сейчас я поясню вам это на примере человека. Представьте себе, что вы вдруг стали пожилым человеком в возрасте около 50 лет. В вашем астральном теле постоянно действуют силы, которые возвращают вас в прошедшие времена вашей жизни, возвращают во времена, до наступления половой зрелости. В вашем астральном теле вы совсем не ощущаете пятидесятилетнего. В действительности вы ощущаете одиннадцатилетнего, двенадцатилетнего, тринадцатилетнего, четырнадцатилетнего. Он вливается в вас вследствие того, что астральное тело возвращает в прошлое. Это тайна жизни. Мы стареем, собственно, только в отношении физического и эфирного тела и его колебаний. Астральное тело — это то, что постоянно возвращает нас к более ранним периодам жизни. Тут мы все лишь созревшие дети. Мы все благодаря нашему астральному телу все еще являемся зрелыми детьми. Если мы представим себе нашу жизнь символически в виде трубки и что нам сейчас 50 лет, то наше зрелое детство распространяет свою сущность вплоть до наших пятнадцати лет, потому что астральное тело направляет нас назад.



В астральном теле жизнь всегда течет в обратном направлении—но самостоятельной эта обратнотекущая жизнь становится только с наступлением половой зрелости. Если отнестись ко всему этому совершенно серьезно, то, разумеется, захочется, чтобы дети сохранили на всю жизнь то, что сформировалось в них в школьном возрасте. Мы захотим, чтобы они это сохранили. Потому что, то, что вы сформировали в ребенке в школе, будет жить в нем в течение всей жизни, так как что астральное тело все время действует в обратном направлении. За всем, что вы совершаете с ребенком в возрасте основной школы, стоит вся человеческая жизнь—даже если человеку будет 90 лет. Для серьезной педагогики это означает большую ответственность. Потому что именно такая ответственность заставляет учиться пониманию того, что делаешь. А этому можно научиться только тогда, когда будут действительно поняты подобные жизненные взаимосвязи.

Итак, если мы это знаем, то мы уже не можем просто сказать: “Обучай ребенка только тому, что он уже понимает”. Именно это представляет собой по отношению к сущности человека нечто ужасное—обучать ребенка только тому, что он уже понимает. И те учебники и педагогические руководства для учителей, которые возникли под влиянием таких устремлений к чрезмерной наглядности, до безобразия тривиальны. Потому что тут все время присутствует желание опуститься до уровня ребенка и рассматривать вещи только таким образом, чтобы ребенок мог понять все до мельчайших подробностей. Этим у ребенка отнимают нечто важное; все понимает тот, кто видит связь жизни ребенка с сущностью человека. Предположим, что нечто такое, что в 8 лет ребенок совсем еще не может понять, он воспринял потому, что любит своего учителя и воспитателя, потому, что все, что говорит учитель, кажется ему правдивым, прекрасным и добрым. Любовь к учителю, симпатия дают ему возможность воспринимать; а стать достаточно зрелым для того, чтобы понимать это, можно, скажем, только в 35 лет. И хотя об этом трудно говорить современному человеку, потому что он не согласится с тем, что к пониманию некоторых вещей человек приходит только к 35 годам, но все-таки это так: зрелость по отношению к некоторым вещам, воспринятым благодаря любви к учителю, наступает к

35 годам. Тогда человек снова переживает то же самое благодаря устремленной назад силе астрального тела. Тогда как будто что-то поднимается изнутри, оно выглядит как отражение в зеркале; на самом же деле это возвращение к детству. Это происходит так, будто ты поднимаешься вверх в состоянии созерцания. В это время человеку 35 лет, он стал зрелым — из глубин души возникает ощущение: только сейчас ты поймешь то, что ты воспринял в свои 8 лет. И эта возможность понять нечто, что жило в нем так долго, жило на основе любви, необычайно освежает жизнь человека. Эту свежесть жизни мы можем дать ребенку, если в такой степени сохраним авторитет, что посредником между ним и нами будет любовь, будет симпатия — в этом случае мы дадим ребенку то, что он еще не сможет охватить и понять и что должно созревать в нем в течение жизни.

Эти взаимосвязи совершенно неизвестны тем, кто хочет обучать детей лишь тому, что они понимают. Но и противоположное этому тоже абсолютно неправильно и неуместно. Тот, кто понимает сущность человека, как учитель и воспитатель никогда не скажет: “Ты этого еще не понимаешь!” В принципе не должно быть, чтобы по какому-либо поводу ребенку в любом возрасте можно было сказать: “Ты этого еще не поймешь”. Потому что всегда существует форма, в которую можно облечь то, что ребенок хочет знать, но только если имеется правильное к нему отношение. Надо только ее найти. И эта форма находится, если такую педагогику, которая здесь имеется в виду, превращают в инстинктивную жизнь. Соответствующая форма находится в тот момент, когда она бывает нужна. И тогда удастся найти возможность не давать ребенку четко очерченных представлений. Это просто ужасно, если все представления разрабатываются для ребенка четко до неподвижности. Если подобное делается, то получается то же самое, как если бы маленькую ручку ребенка зажали в железную перчатку, так что она не может больше расти. Мы никогда не должны преподносить ребенку готовые представления — а только такие, которые могут расти, изменяться, которые сами живут.

Если мы сохраним образное, формирующееся до 12 лет, то мы также не будем пытаться вводить ребенку четко обрисованные, в извес-

тном смысле застывшие понятийные формы. Потому что это то же самое, как если бы мы ручку маленького ребенка зажали в железную перчатку так, что она больше не может расти. И то занятие, которое я наметил здесь в общих чертах, не оставляет никаких оснований для того, чтобы зажимать вещи в жесткие понятийные формы, а, наоборот, нацелено на то, чтобы изображать изучаемое словами, руками, рисовать на доске или на чем-нибудь еще, кисточкой и красками, карандашами и т.д. Но при этом всегда должно быть сознание: это подвижно само по себе, — и должно оставаться подвижным; потому что надо знать, что в ребенке только к 12 годам, около 12 лет, развивается нечто, представляющее собой понимание причинности.

Понятие причинности у ребенка до 12 лет вообще отсутствует. Он видит живое, видит живые представления. Он наблюдает, воспринимает образное, музыкальное, но по отношению к понятию причинности у него до 12 лет еще нет никакого понимания. Поэтому то, чему мы обучаем ребенка до 12 лет, должно быть свободно от понятия причинности. Только позднее мы можем рассчитывать на то, что ребенок сможет освоить обычные взаимосвязи между причинами и следствиями. Только тогда ребенок начинает выстраивать мысли; до этого времени у него были только образные представления. Тут возникают первые проблески того, что потом проявится в полной мере с наступлением половой зрелости: жизнь мысли и суждения, теснейшим образом связана с мышлением, в то время как жизнь между сменой зубов и наступлением половой зрелости — с чувством, а жизнь до смены зубов — с развивающейся внутри волей, которая в этом возрасте не контролируется мышлением и связана с подражанием тому, что ребенку телесно встречается. Но вместе с встречающимся ребенку телесным в его телесность прочно вселяется и моральное, духовное. Это еще одно основание, почему детям в возрасте с 10 до 11 лет, а часто и с 11 до 12 лет не нужно преподносить ничего, что надо рассматривать с точки зрения причинности. Значит, начинать изучение минерального мира следует только к 12 годам. И понятия из физики тоже должны появляться только к этому времени, лишь после того как до этого они будут в целом подготовлены. Только тогда ребенок становится достаточно

зрелым для восприятия таких понятий. Все, что касается неорганического мира, может быть осознано ребенком в причинном смысле только к 12 годам. Все это, разумеется, должно быть заранее подготовлено, но без опоры на понятие причинности. То, что позднее будет осмыслено с его помощью, должно быть подготовлено в образах без использования понятия причинности. Ребенок должен иметь материал, который позволял бы ему применить это понятие. Это с одной стороны.

С другой стороны, детям до 12 лет вы не должны разъяснять взаимосвязи, существующие в истории. Вы должны представлять детям образы отдельных людей, которые вызывают либо симпатию благодаря своей доброте, правдивости или другим подобным качествам, либо отвращение из-за противоположных качеств. Преподавание истории должно основываться на одобрении и неодобрении, на жизни чувств и души: на завершенных картинах событий и личностей, но картинах, опять же, живых в том смысле, как я уже говорил. В противоположность этому причинные связи между предшествующим и последующим вы можете сообщать ребенку только тогда, когда в нем появятся первые проблески того, возвращающего, свойства астрального тела, которое начнет действовать в полную силу после 14 лет. Таким образом, начиная приблизительно с 12 лет, ребенок входит в это обратнотекущее, и с этого момента можно начинать апеллировать к понятию причинности и в отношении истории.

Заниматься понятием причинности и связанным с ним рассудочным суждением до этого возраста — значит сделать для жизни ребенка нечто очень плохое. Потому что, видите ли, сначала имеется только эфирное тело. Приблизительно в 12 лет начинает медленно зарождаться астральное тело; полностью оно появится с наступлением половой зрелости—но до этого существует только эфирное тело. Если вы будете внушать ребенку суждения о “Да” и “Нет” или будете заставлять его запоминать понятия, то, вместо того чтобы войти в астральное тело, это войдет в эфирное. А носителем чего еще является астральное тело. Подумайте, вы можете сделать заключение об этом на основании факта наступления половой зрелости—астральное тело является носителем человеческой любви. Разумеется, оно уже заранее

производит в ребенке определенную работу, но как что—то самостоятельное оно еще не родилось. В связи с этим вы насаждаете “Да” и “Нет”, критическое суждение, в эфирное тело вместо астрального. Если все это в нужное время поместите в астральное тело, то вы к суждению и критике добавите силу любви, силу доброжелательности. Если вы навяжете ребенку это зло, научив его слишком рано критиковать и слишком рано настроите его на выбор между “Да” и “Нет”, вы затолкаете эти “Да” и “Нет”, эту критику в эфирное тело. Оно не доброжелательное—оно всасывающее, поглощающее, оно, собственно, зложелательное, оно действует разрушающе. Вот что вы сделаете ребенку, если слишком рано познакомите его с “Да”—“Нет”—суждениями—а эти суждения всегда лежали в представлении причинности. Рассматривается законченное событие; рассматривается образное описание какой-нибудь личности. Если же в истории позднейшее связывается с предыдущим, то тут уже судят, что-то отклоняют, что-то принимают. В этом всегда заключены “да” и “нет”, и в результате получается то, что, собственно, является барьером на пути к тому, что как суждение встречается человеку в мире. Чужое мнение человек воспринимает не с любовью, а с заложенной в нем разрушающей силой, если рассудок развит слишком рано. Отсюда видно, насколько важно в школьном возрасте делать то, что необходимо, в нужное время.

А теперь еще раз в связи с этим подумайте о переходе от животного к человеку. Животное вы рассматриваете, обращая внимание на его облик. Уже по облику видно, что животное делает. У человека надо искать причину. Теперь, видите ли, если ребенок только к 12 годам становится достаточно зрелым, для поиска причин, значит, здесь должен наступить момент, когда он синтетически объединит животный мир в человеке в целом. Здесь речь идет о том, чтобы в переживании преподнести ребенку то, что требует его внутренняя природа, чтобы это стало переживанием в определенное время.

Вы должны признать, что в натуре ребенка между сменой зубов и наступлением половой зрелости происходит огромный перелом. Ребенок и его душа проходят путь исключительно изнутри наружу. Вы только подумайте о том, что ребенок до 12 лет совершенно не выносит,

когда ему описывают человека. Потом он начинает принимать это; мыслительно, в представлении рассматривать себя в зеркале мира. Он может терпеть самого себя, когда изображают, что собой представляет человек. Это действительно полный поворот в природе человека, и происходит он в период от смены зубов до наступления половой зрелости.

Таким образом, в этот промежуток времени совершается очень важный перелом в жизни. У большинства детей он бывает в возрасте 9—10 лет; но все это сугубо индивидуально, и у некоторых он находится за пределами 10 лет. Тогда для каждого ребенка наступает нечто, когда он инстинктивно, неосознанно оказывается перед своего рода загадкой жизни. Это поворот изнутри наружу, это обнаружение того, что ты представляешь собой “Я”, а снаружи находится мир, — что до сих пор было для тебя тесно переплетено друг с другом, — встречу с этим ребенок переживает, не осознавая, но переживает, испытывая внутренние сомнения и беспокойство. В теле ребенка это выражается в том, что в этот момент жизни дыхание впервые по-настоящему подключается к кровообращению. Теперь это выравнивается. Восстанавливается свойственное человеку соотношение между пульсом и частотой вдоха и выдоха. Так проявляется телесный коррелят этого поворота; душевно-духовный же заключается в том, что ребенок теперь, в этот момент своей жизни, совершенно особенно нуждается в нас как в учителях и воспитателях. Ребенок апеллирует к учителю или воспитателю именно в этот момент своей жизни, и не в виде вопроса, а манерой поведения.

Педагог должен овладеть умением правильно оценивать в каждом отдельном случае по манере поведения ребенка тот важный жизненный вопрос, с которым ребенок сейчас хочет обратиться к нам. Что же, собственно, представляет собой этот вопрос? Видите ли, до этого момента нормальные отношения, основанные на авторитете, складывались так, что учитель и воспитатель представлял для ребенка целый мир. Для ребенка звезды движутся потому, что он знает, что его учитель знает, что звезды движутся. Все является добрым и злым, красивым и безобразным, правдивым и ложным, потому что так считает

педагог. Все, что приходит из внешнего мира, должно в известном смысле пройти через учителя и воспитателя; это единственно возможный вариант здоровых отношений. Между 9 и 10 годами, иногда несколько позднее, перед душой ребенка возникает вопрос не в виде понятий и представлений, а в виде чувств и ощущений. А, собственно, откуда у учителя все это? Тут вдруг учитель, если выражаться образно, начинает становиться прозрачным. Ученик хочет видеть мир, который находится за его спиной. Здесь учитель должен устоять, он должен по отношению к тому, что идет от ребенка, поддержать в нем убеждение, что он действительно связан с тем, что позади, — с миром; что он действительно несет в себе правду, красоту и добро. Неискушенная натура ребенка испытывает в это время учителя, должен сказать, совершенно неслыханным образом. Она испытывает его на предмет того, действительно ли он несет в себе мир, достоин ли он быть для него, для ребенка, представителем всего космоса.

Но это ни в коем случае не должно быть высказано. Если это продемонстрировать в какой-либо форме, пусть лишь слегка, теоретически, по каким-либо признакам, то ребенок неосознанно, поскольку он не имеет понятия о причинности, воспримет это как слабость, а не как силу учителя, исключительно как слабость. Потому что все, что сначала надо доказать, слабо затрагивает душу, а то, что прочно укореняется в душе, не нуждается в предварительных доказательствах. В развитии культуры происходит то же самое. Я не хочу сейчас говорить о содержательной стороне этого дела, я хотел бы обратить внимание на его динамику: до определенного момента в средние века люди знали, что означает причастие. Они тогда еще не были охвачены потребностью доказательства. Но вдруг они начали ощущать по отношению к причастию потребность доказательства. Для тех, кто понимает в чем дело, это является доказательством того, что люди перестали понимать причастие. Потому что ведь не доказывают, что кто-то является вором, если видели, как он ворует, а доказывают, только если не видели; если видели, то его называют не иначе как вором. Доказывают всегда то, чего не знают, и никогда то, что сами знают из жизненного опыта. Поэтому так смешно бывает, когда люди ищут взаимосвязь между

формальной логикой и действительностью. Это приблизительно так же, как если бы кто-то искал взаимосвязь между дорогой, которая ведет его к горе, и горой. Дорога, собственно, и существует для того, чтобы я подошел к горе; потом начинается гора. Логика тут только для того, чтобы прийти к действительности; как только начинается действительность, логика прекращает свое существование.

Знание таких вещей имеет совершенно особое значение. Поэтому нельзя впасть в ошибку и в этот важный для ребенка момент жизни начать доказывать, что он, учитель, является истинным представителем мира. Наоборот, надо попытаться вести себя по-новому и внушить ребенку непосредственное чувство уверенности: “Да, он знает еще много больше, чем казалось до этого момента!” Если ребенок знает, что учитель может расти, что он показал ему еще не все свои стороны, что он еще не исчерпал свои силы, что сейчас он, может быть, скажет ребенку нечто совсем доверительное, чем ребенок будет поражен и снова бессознательно воспримет, прислушается к тому новому, что он узнал от учителя, — тогда правильные отношения будут восстановлены. Значит, надо что-то заготовить впрок, и прежде всего для того момента, когда учителю станет необходимым благодаря этому вырасти, возвыситься в глазах ребенка. Потому что в этот момент решение важной загадки жизни заключается в том, что учитель вдруг возвышается в восприятии ребенка, что он перерастает самого себя. В этом заключаются утешение и сила, которые необходимы ребенку в этот момент, раз он подходит к учителю, к которому у него уже развились в достаточной степени симпатия и любовь, с таким дерзким требованием. Другим учителям выпадет на долю горький опыт, потому что их авторитет будет постепенно выдыхаться, испаряться, когда ребенок достигнет 9 и 10 лет, потом он исчезнет совсем. Тогда эти учителя будут пытаться делать самое страшное — они будут стараться все доказывать ребенку и т. п.

Так вот, если мы привыкнем делать подобные жизненные наблюдения, то заметим и кое-что другое. Видите ли, все отдельные вещи, с которыми вы знакомите ребенка, должны быть обязательно связаны друг с другом. Я вам говорил: мы даем детям рисовать что-нибудь,

руководствуясь их собственными формирующими силами, и разумеется, не карандашами, а настоящими красками. Потом я замечаю: ребенок живет в цвете. Постепенно для ребенка синее становится тем, что уходит, удаляется; желтое и красное — тем, что подходит, приближается, — чтобы почувствовать, что это именно так, надо самому иметь способность это ощущать. Это представляет собой нечто, в сильной степени проявляющееся в ребенке уже в 7—8 лет, если только его в это время не мучают дрессировкой в области рисования. Конечно, если заставлять детей рисовать дома и деревья, какими они являются в действительности, то этого достичь не удастся. Но если ребенку дать возможность следовать за своим чувством: куда я двигаю руку, туда идет цвет, — вещество, из которого состоит краска, — это уже второстепенное дело, — там, под пальцами, живет цвет, и он хочет распространяться. Если удастся этого добиться, то в душе ребенка возникает нечто очень важное: цветовая перспектива. У ребенка появляется ощущение, что красновато-желтый цвет приближается, что сине-фиолетовый удаляется. Тут из интенсивного вырабатывается то, чем потом, позднее, надо будет овладеть вместе с ребенком, — перспектива, которую потом изображают с помощью линий. Нечто очень вредное заключается не в том, что в более позднем возрасте ребенок узнает в перспективе, а в том, что ему до этого не привили умения изображать своего рода интенсивную цветовую перспективу. Человек будет обеднен самым страшным образом, если он привыкнет осваивать количественную, не освоив предварительно интенсивную, качественную перспективу, которая заключена в перспективе цветовой.

Все это влечет за собой другие взаимосвязи. Если вы воспрепятствуете тому, чтобы ребенок интенсивно жил в цветовой перспективе, то ребенок никогда не научится читать с достаточной быстротой. Опять с оговоркой, о которой я уже говорил вчера: дело не в том, чтобы научить ребенка с самого начала читать как можно быстрее. Благодаря этим цветовым ощущениям у ребенка вырабатываются подвижные представления, подвижные восприятия и подвижные волевые действия. Все душевное становится более подвижным. Вероятно, для того, чтобы научить ребенка читать, развивая это умение из рисования красками,

вам потребуется больше времени. Но в том возрасте, когда ребенка надо учить читать, вполне возможно сделать это правильно, без того, чтобы это слишком мало затрагивало телесное, всего человека, и без того, чтобы это проникло слишком глубоко в человека и прямо-таки каждая буква оставляла царапину в его человеческом существе.

Речь идет о том, чтобы в нужной области иметь внутри то, что постигает душевно-духовное, — вот что важно. Никогда не надо подходить с такой меркой: “Зачем ребенку учиться рисовать таким образом — в жизни это ему никогда не понадобится?!” Это значит видеть только внешнее. Именно в этом ребенок крайне нуждается, и, если хочешь понять необходимые взаимосвязи, надо все-таки знать кое-что и о духовной сущности человека. Точно так же как нельзя употреблять выражение “этого ты не поймешь”, нельзя проявлять скептицизм относительно того, что нужно ребенку, а что нет. То, что нужно ребенку, должно вытекать из закономерностей человеческой природы. Если это так, то инстинктивно делается то, что нужно. И ничего страшного, если ребенок забудет кое-что из того, что он вобрал в себя. Потому что эти вещи переходят потом из знания в умение. А это так важно — чтобы мы овладели умениями. У нас никогда не будет умений, если мы будем перегружены знанием. Необходимо знать о таких вещах и действительно вводить их в педагогическую практику так, чтобы в память включалось ровно столько, сколько требуется в связи с запросами социальной жизни, потому что нет никакого смысла ее перегружать.

А теперь мы подходим к тем вопросам жизненной практики, которые возникают в основном из отношения отдельной человеческой индивидуальности к социальной общности, которой она окружена, к жизни народа, социальному бытию всего человечества и т.д. Потому что теперь мы должны обратить особое внимание на то, чтобы не навредить сущности человеческого естества, когда вводим в практику воспитания приходящие извне социальные требования.

ЛЕКЦИЯ ШЕСТАЯ

Дорнах, 20 апреля 1923 г.

Если рассматривать отношение подрастающего человека к человеческому окружению в общем смысле слова, то на первый план выступают основные положения нравственного и социального воспитания. И сегодня мы прежде всего вкратце рассмотрим эти проблемы, хотя, к сожалению, это может произойти лишь в эскизной форме. Здесь также речь идет о том, чтобы наилучшим образом соответствовать индивидуальности подрастающего человека. Но надо также учесть и то, что вы как учитель и как воспитатель сами происходите из социальной жизни определенной среды и, собственно, в себе самом несете подрастающему ребенку эту социальную жизнь и нравственные позиции своей среды. И при этом, тоже в дидактическом отношении, надо сделать именно то, что даст нам шанс надеяться, что это проникнет в сокровенную сущность человека, если оно рассматривается в соответствии с намеченным в последние дни.

От того, каким образом в определенном возрасте дети знакомятся с разными вещами действительно зависит чрезвычайно многое. Существуют три добродетели, которые должны быть рассмотрены, с одной стороны, в связи с развитием ребенка, а с другой стороны, в связи со всей социальной жизнью человека. Это три основные добродетели. И эти три основные добродетели представляют собой, то, что может жить в воле, во-первых, как благодарность, во-вторых, как любовь, в-третьих, как долг. В сущности эти три добродетели являются прадобродетелями человека. Все другие в известной степени заключены в них.

Сейчас человечество слишком мало уделяет внимания тому, что я здесь хотел бы назвать благодарностью. Вместе с тем благодарность является той добродетелью, которая, если она проявляется во всей полноте в душе

человека, представляет собой нечто, что должно расти вместе с ним, что должно влиться в него в то время, когда направленные внутрь силы роста являются наиболее живыми и наиболее пластичными. Благодарность представляет собой как раз нечто такое, что должно развиваться из того соотношения телесно—религиозного, о котором я говорил в эти дни как о важнейшем для ребенка в период от рождения до смены зубов. Но в то же время эта благодарность есть и нечто такое, что в этот период жизни при правильном обращении с ребенком возникает само собой. Если то, что вливается в душу ребенка при подражании, исходит из него в виде истинного благоговения, истинной любви к тому, что живет в его окружении в родителях или других воспитателях, то все, что при этом изливается из души ребенка, будет действительно, проникнуто благодарностью. Я хочу сказать: мы должны вести себя только так, чтобы быть достойными благодарности, тогда от детей эта благодарность устремится также и к нам — именно в первый период жизни. И затем эта благодарность возрастает; она возрастает, вливаясь в силы роста, которые увеличивают члены тела, которые изменяют химический состав крови и других соков организма. Эта благодарность живет в телесном, и она должна жить в нем, иначе она недостаточно прочно укоренится в человеке. Было бы ошибкой уговаривать ребенка: “Ты должен быть благодарен окружающим за то, что они делают для тебя”. Напротив, в весь уклад жизни надо привносить как нечто само собой разумеющееся чувство благодарности, давая ребенку возможность видеть, как взрослые бывают благодарны за то, что им что-то дарят или делают что-то для них, и как они это выражают. Таким образом мы приучаем ребенка к подражанию чувству благодарности, которое господствует среди его близких. Если ребенок сам, а не благодаря увещеваниям усваивает привычку достаточно часто говорить: “Спасибо” — не по приказу, а из подражания, то это чрезвычайно благоприятно влияет на все развитие человека. Потому что именно из чувства благодарности, которому слишком мало уделяют внимания и которое закладывается в ребенке в первый период жизни, развивается всеохватывающее и универсальное чувство благодарности по отношению ко всему миру. А ведь это так важно, чтобы человек усвоил это чувство благодарности по отношению ко всему миру. Его не

надо постоянно осознавать, но неосознанно, на уровне ощущения в человеке может жить чувство благодарности, когда после утомительного пути он выходит на прекрасную поляну со множеством цветов. Бессознательно, в виде ощущения в человеке может возникать чувство благодарности за все, что он видит в природе. Оно может возникать каждое утро, когда снова восходит солнце. Оно может возникать по отношению ко всем явлениям природы. И если мы правильно ведем себя по отношению к ребенку, то в нем постепенно развивается чувство благодарности ко всему, что ему дают люди, что они для него делают, что они ему говорят, как они ему улыбаются, как обращаются с ним и т.д. Это универсальное чувство благодарности является основанием для истинной религиозности человека. Далеко не всем известно, что именно это универсальное чувство благодарности, когда оно полностью охватывает всего человека, является тем — а для этого оно должно охватывать его уже в первый период жизни, — что впоследствии рождает нечто совсем другое. Человеческая жизнь устроена так, что любовь проникает во все, если только жизнью создаются обстоятельства, позволяющие ее развивать. Возможность интенсивного развития любви, вплоть до физического, возникает только во второй период жизни — между сменой зубов и наступлением половой зрелости. Именно этот нежный цветок любви, который укореняется глубоко в душе ребенка, еще не выказывая вовне своего действия, тесно связан с развитием чувства благодарности. А любовь, которая в первый период жизни ребенка возникает из чувства благодарности, — это любовь к Богу. Надо ясно понимать, что так же, как необходимо сажать в почву корни растения, чтобы потом появился цветок, необходимо прививать ребенку чувство благодарности, потому что оно есть корень любви к Богу. Потому что любовь к Богу, так же как цветок, будет развиваться из корней универсального чувства благодарности.

К таким вещам надо относиться с большим вниманием, потому что на уровне абстракции известно, что должно быть в жизни, но конкретно люди этого не представляют. Абстрактно, конечно, можно требовать, чтобы люди несли в себе любовь к Богу. Это абсолютно верно. Но абстрактные требования имеют одно особое свойство: они в своей абстрактности не претворяются в жизнь.

Я позволю себе еще раз вернуться к тому, что я говорил в последние дни. Можно сколько угодно говорить, обращаясь к печи: “Видишь ли, ты печь, мы тебя поставили, чтобы обогреть комнату; твой категорический императив, истинный категорический императив печи, заключается в том, чтобы обогреть комнату”. В комнате от этого теплее не будет! Но я могу опустить эту речь и растопить печь дровами — и тогда, даже если я и не укажу ей на ее категорический печной императив, в комнате станет тепло. Точно так же будет, если мы в нужном возрасте познакомим ребенка со всем необходимым. Таким образом, если мы в первый период жизни научим ребенка благодарности, то позднее, когда мы будем решать другие задачи — о чем я еще буду говорить, — из благодарности к миру, к космосу, в конце концов из того чувства благодарности, которое, собственно, должно было бы воодушевлять всех людей, из чувства благодарности за то, что ты вообще есть на свете, — из этого чувства благодарности впоследствии как раз и разовьется самое глубокое, самое теплое благочестие; не на устах, не в мыслях, а наполняющее всего человека честное, искреннее и истинное благочестие. Но благодарность должна расти. А душевно—духовное может расти так интенсивно, как это должно происходить с благодарностью, только в том случае, если эта благодарность развивается из тонких побуждений ребенка в период между рождением и сменой зубов. Тогда эта благодарность — корень любви к Богу. Она закладывает основы любви к Богу.

И когда ребенок приходит к нам в школу, мы, как учителя и воспитатели, должны быть очень серьезно нацелены на то, чтобы узнать, как проходила его жизнь до наступления школьного возраста. Тут желателен самый тесный контакт с родительским домом, с тем, что предшествовало школе. Нужно постоянно добиваться этого контакта. Учитель и воспитатель должен иметь четкое представление о том, как повлияло на ребенка то, что он был поставлен в определенные социальные условия, живя в той или иной среде. И тогда, если мы будем хорошо это знать, всегда будет возможность исправить кое-что тем или иным способом за время учебы в школе. Но сначала надо правильным методом хорошенько узнать все это. Для этого необходим контакт с родительским домом. Надо самым добросовестным образом выяснить, что мог тот или

иной ребенок, подражая, впитать в себя от своей матери. Это чрезвычайно важно учитывать, когда ребенок начинает учиться в школе. Что в той же степени относится к педагогике и дидактике, как и то, что учитель делает в классе. Эти вещи нельзя исключить из настоящей педагогики и дидактики.

Итак, мы видели, что в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости между учителем, с одной стороны, и ребенком, — с другой, должны установиться отношения, основанные на само собой разумеющемся авторитете. На почве этого авторитета вырастает вторая добродетель человека—любовь. Потому что именно в это время, в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости, человеческий организм как таковой склонен развиваться в направлении любви. Однако в наш современный век именно такую добродетель, как любовь, надо видеть в правильном свете. Дело в том, что материализм постепенно привел к тому, что представление о любви стало практически односторонним. И поскольку этот материализм, как правило, хочет видеть половую любовь, то все другие проявления любви он сводит к скрытой половой любви. И даже тут мы снова имеем то, что я позавчера обозначил как “дилетантизм в квадрате” — не у всех, многие это отвергают, но у многих психоаналитиков мы видим сведение многих проявлений любви к сексуальному элементу, хотя они ничего общего с этим не имеют. В противоположность этому учитель и воспитатель должен усвоить себе представление об универсальности любви. Потому что в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости развивается не только половая любовь, но и вообще умение любить, любовь ко всему. Половая любовь есть только часть любви, которая формируется в этом возрасте. Наблюдая этот возраст, можно видеть, как формируется любовь к природе, как формируется любовь к человеку вообще, и надо глубоко проникнуться убеждением, что половая любовь представляет собой лишь особую главу в этой всеобъемлющей книге жизни, в которой говорится о любви. Если понять это, то можно и для половой любви найти правильное место в жизни. В настоящее время для многих теоретиков именно половая любовь стала в сущности тем молохом, который постепенно поглотил все ростки любви.

Любовь развивается в душе не таким способом, как благодарность. Благодарность должна расти вместе с человеком, поэтому она должна закладываться в него в том возрасте, когда силы роста наиболее интенсивны. Любовь же должна пробуждаться. В развитии любви действительно есть что-то напоминающее процесс пробуждения. В период своего развития любовь должна находиться в душевной области. То, во что человек вырастает в то время, как он постепенно развивает в себе любовь, представляет собой медленное, постепенное пробуждение, пока наконец не наступает последняя стадия этого процесса. Понаблюдайте за обычным, ежедневным пробуждением: сперва неопределенные, спутанные представления, проявляются какие-то ощущения... медленно приоткрываются глаза... снаружи что-то приходит на помощь — и наконец приходит момент пробуждения в физическом.

Так это происходит — только у ребенка это продолжается приблизительно семь лет, когда мы проводим с ним занятия. Если мы начнем с предложенной мною образности, то увидим, как возникнет любовь именно по отношению к данному занятию. И теперь все должно быть погружено в эту любовь. Тогда любовь будет нести в себе нечто необычайно душевное, необычайно нежное. Если сравнивать ее с процессом обычного пробуждения, то в сущности еще находишься в глубоком сне или же в детских сновидениях — разумеется, это не должен быть учитель, хотя чаще всего именно он и находится в центре этих сновидений. Это облегчает прорыв в бодрственную жизнь. И сверх того, что я говорил вчера и позавчера о периоде между 9 и 10 годами и потом в особенности около 12-го года, в ребенке просыпается любовь к природе. Именно тогда мы видим ее по-настоящему проявившейся.

До этого по отношению к природе существует нечто совсем иное — любовь ко всему чудесным образом ожившему в природе, что должно быть образно представлено ребенку. Потом просыпается любовь к природным реалиям. И тут перед нами встает особенно сложная задача: во все то, что падает на этот период жизни — в причинность, в рассмотрение неживого мира, исторических взаимосвязей, в первоначальные основы физики и химии, — во все это мы, учителя, — я не шучу, я говорю это с полной серьезностью, — должны внести грацию. Для

обучения и воспитания совершенно необходимо, чтобы мы, например, в геометрию, в занятия по физике внесли грацию, настоящую грацию; преподавание должна стать “грациозным”, прежде всего оно не должно быть скучным. Как раз этим настолько сильно страдает преподавание названных предметов детям в возрасте между $11\frac{1}{2}$ или $11\frac{3}{4}$ и 14 и 15 годами, что все то, что должно быть сказано о преломлении света, об отражении света, о вычислении площади шарового сегмента и т.д., преподносится не с грацией, а с кислой миной на лице.

Как раз для этого периода жизни необходимо учитывать следующее: учитель должен привнести в школу душевное дыхание, — это совершенно удивительным образом передается детям. Душевное дыхание. Дыхание состоит из вдоха и выдоха. Видите ли, в большинстве случаев на уроках физики и геометрии учителя производят только душевный выдох. Они не вдыхают, а выдох создает кислую атмосферу; под душевным выдохом я имею в виду сплошное сухое описание, господство необыкновенной серьезности. Серьезность может присутствовать на уроке, но не в такой степени. А душевный вдох заключается в юморе, для которого всегда найдется повод в классе или любом другом месте, где учитель проводит время со своими учениками. Единственным препятствием для использования юмора может быть только сам учитель. Дети, конечно, не могут быть препятствием для этого, и все то, чему надо учить, если оно правильно излагается для детей данного возраста. Единственным настоящим препятствием может быть только учитель. Если ему удастся не пережевывать содержание своего урока, он сможет постепенно достичь того, что отраженный свет начнет при известных обстоятельствах отпускать шутки, а шаровой сегмент улыбаться при расчете площадей своих поверхностей. Разумеется, это не должны быть за уши притянутые шутки. Материал должен окунаться в юмор, он должен извлекаться из самой сути вещей. Вот в чем все дело. Повод для юмора надо искать в самом материале. И прежде всего надо понимать, что искать его вовсе не обязательно. Самое большее, что необходимо хорошо подготовленному учителю, — это вносить порядок в то, что ему во время урока приходит в голову. Если хорошо подготовиться, в голову может прийти все, что угодно. Но возможен противоположный случай: если

учитель подготовлен недостаточно хорошо, то ему в голову ничего не придет, потому что тут уж не остается ничего другого, как пережевывать материал урока. Это останавливает выдох и не выпускает в класс свежий, полный юмора душевный воздух. Итак, именно на данной ступени преподавания это является крайне необходимым.

Если занятия проходят именно так, то пробуждение происходит таким образом, что душа человека и его дух в конце концов приходят в правильное положение в тот момент, когда действительно идет последний акт пробуждения и наступает половая зрелость. Тогда действительно происходит процесс, в котором то, что сначала в очень нежной форме, а затем все более активно развивалось в душе, в конце концов по-настоящему может охватить все тело.

Вы, вероятно, скажете: “Да, но как надо подготовиться самому как учителю, чтобы действовать таким образом?” Видите ли, тут надо учитывать кое-что, что я обозначил бы как социальный момент в педагогическом образовании и на что слишком мало обращают внимания. В педагогическом образовании заключено еще слишком много такого, что в известную эпоху — не в древние времена, а в известную эпоху — было соединено с учительством. Учителя в человеческом обществе в целом уважаемы и почитаемы далеко не в той степени, в какой это необходимо. И только в том случае, если оно будет оказывать учителям настоящее уважение, если оно действительно будет видеть в учителе, — и не только тогда, когда произносятся политические речи, а действительно искренне будут видеть в учителе то, что постоянно должно укладывать новые кирпичи в здание цивилизации, — только при таком отношении будет развиваться необходимая для учителя поддержка. И такие взгляды, или, лучше сказать, такое восприятие, привнесет в педагогическое образование прежде всего всеобъемлющее понимание жизни. Потому что учителю необходим широкий взгляд на жизнь. Он должен быть включен в жизнь в полной мере. Ему нужно не просто нечто профессионально подготовленное и поставляемое ему в виде педагогики и дидактики, как это имеет место сейчас, ему нужно не быть просто приготовленным для преподавания того или иного предмета, а прежде всего требуется нечто такое, что в нем самом постоянно обновляется. Ему нужно душев-

ное понимание жизни. Ему вообще необходимо глубокое понимание жизни. Ему нужно гораздо больше того, о чем он может поведать детям. Это как раз то, что должно быть включено в педагогическую подготовку. И педагогический вопрос должен, в строгом смысле слова, рассматриваться как социальный вопрос. Ведь он охватывает как обучение детей в школе, так и подготовку учителей.

Видите ли, то, что здесь представлено как педагогика и дидактика, рассчитанные на настоящий момент развития человечества, ни в коем случае не должно производить впечатление бунтарского и крайне мятежного. Это было бы глубоким заблуждением, если бы кто-то стал так думать. Здесь речь идет исключительно о том, что можно ввести уже сейчас, не прибегая ни к каким крайним мерам и имея в виду только самих себя. Только об этом может идти речь. Но все-таки хотелось бы сказать: именно социальный подход к педагогическим вопросам на многое указывает в жизни. И теперь я хотел бы упомянуть еще кое о чем, не потому, собственно, что хочу сейчас представлять такую точку зрения и стремлюсь этим агитировать, а только чтобы проиллюстрировать и в то же время провозгласить: “Когданибудь это придет”. В настоящее время сделать это пока невозможно — поэтому не рассматривайте, пожалуйста, то, что я сейчас хочу сказать, как радикализм.

Видите ли, в современном мире докторами становятся люди, которые по существу не были опробованы на том поприще, они стали докторами. Люди часто становятся докторами, не пройдя еще никакого испытания в том, обладают ли они навыками в области химии, географии или геологии. Ведь возможность обладать этим появляется впервые только тогда, когда проходят испытание, заключающееся в том, что это свое умение могут передать другому в процессе воспитания и обучения. И лишь в тот момент, когда выдерживают испытание, продемонстрировав умение, обучая и воспитывая, передать другим то, что усвоено для себя, — лишь в этот момент следует присваивать докторскую степень. Видите ли, в народных инстинктах заключено нечто очень мудрое. Народный инстинкт называет доктором только того, кто умеет лечить, того, кто постоянно выдерживает испытания на то, что он умеет лечить, того, у кого очень много живой работы, а не того, кто только знает медицину. Здесь из

одного понятия образовалось два, а именно воспитание и лечение. Воспитание в древности понимали и как лечение. Процесс воспитания считался одновременно и процессом оздоровления человека. Как я уже говорил, раньше считали, что человек слишком многое несет в себе из унаследованного в чисто физическом плане, поэтому воспитание одновременно было и лечением. Если выражаться в тех же терминах, которые использовали в древности, можно сказать: “исцеление первородного греха”. Таким образом, процессы исцеления, совершаемые врачом, находятся лишь на немного ином уровне, но в сущности они такие же, как то, что совершает учитель. Учитель, в широком смысле слова, такой же целитель, как и врач. И это понимание могло бы придать социальный вес, который может дать высокое звание — а звания имеют — таки значение в социальной жизни, — если бы в сознании укоренилось следующее: только тот, кто прошел испытание, кто может применить в жизни то, чем обладает как знанием, может стать доктором, только ему присваивается это звание. Потому что иначе это просто этикетка.

Как уже говорилось, это не то, что я хотел бы сейчас агитаторски требовать. Я не стал бы говорить об этом ни в каком другом случае, кроме как рассуждая на педагогические темы. Я умею точно различать, какие требования могут быть выполнены сейчас и какие сегодня выглядят так, как будто ты хочешь ломиться в закрытые двери — не в открытые, а именно в закрытые. Тот, кто действительно хочет чего-то достичь в жизни, не ставит перед собой абстрактных, далеких целей, из-за которых он либо свернет себе шею, либо расшибет лоб, он стремится всегда быть в согласии с жизнью. Тогда можно для иллюстрации того, что возможно в настоящем, использовать и то, что должно появиться в далеком будущем. Потому что то, что я высказал сейчас, может быть требованием только далекого будущего. Но мы можем чувствовать то высокое звание, которое в социальной жизни должно принадлежать учителям. И очень важно, чтобы мы это звание иллюстрировали чем-то подобным тому, о чем я сейчас говорил. Если учитель опирается на то, о чем я только что упоминал, то внутри само собой разумеющегося авторитета, который должен царить в школе, будет постепенно, по-насто-

ящему пробуждаясь, проявляться любовь. Некоторые вещи часто начинаются совсем не там, где полагают.

И точно так же, как любовь к Богу имеет свои корни в благодарности, настоящие моральные импульсы имеют свое начало в любви, о чем я говорил. Потому что все другое не является основой истинной нравственной добродетели. Истинная нравственная добродетель основывается только на любви к человеку. Благодаря этой любви все происходит не так, как сейчас, когда мы проходим мимо и совсем не знаем друг друга, потому что мы больше не способны замечать индивидуальные качества своего ближнего. Эта всеобъемлющая любовь к человеку, которая приводит к его пониманию, так же пробуждается в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости, как и чувство благодарности появляется и растет в период между рождением и сменой зубов. Мы в школе должны делать все возможное, чтобы заставить пробудиться эту всеобъемлющую любовь к человеку.

Что же происходит в окружении ребенка в первый период его жизни до смены зубов? Люди чем-то занимаются в окружении ребенка. Но то, что ребенок воспринимает из этой деятельности, не есть поступки. Он еще не обладает способностью воспринимать поступки людей. Все, что ребенок воспринимает из своего окружения, — это жесты, которые для него полны смысла. В первый период жизни мы в действительности имеем дело с пониманием осмысленных жестов. И этим осмысленным жестам ребенок подражает. И из восприятия осмысленных жестов развивается чувство благодарности, а потом из чувства благодарности — воля к благодарности.

Ребенок в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости, особенно в первые годы этого периода, тоже еще не воспринимает поступки, совершаемые в его окружении, но все, что он воспринимает, все те действия, поступки, которые совершают люди вокруг него, — все это для второго периода жизни ребенка, от смены зубов до половой зрелости, представляет собой уже не просто сумму осмысленных движений, а полный значения язык. Для ребенка в период от смены зубов до наступления половой зрелости также и то, что делается вокруг него — не

только то, что говорится, — представляет собой полный значения язык. А то, что говорит взрослый, не является самым важным для ребенка.

Если учитель напишет на доске

Blatt

Blatt

или он напишет это по-другому

то будет огромная разница. Или учитель напишет так: 7 или

так: 7. Напишет ли он цифру или слово “семь”, оформит это художественно или небрежно — это огромная разница. В этом проявляется действие того, что вообще имеет существенное значение в жизни человека.

Все, что действует при этом, имеет значение для человека. Написать слово “лист” так или написать по-другому (см. выше) — все это полный значения язык. Таким же языком является для ребенка то, как входит учитель в класс: степенно и с достоинством, или он входит как пижон. Таким же выразительным языком является поведение учителя на уроке: всегда ли он собран настолько, что ребенок обращает на это внимание; всегда ли он берет нужный предмет, или часто случается так, что если он зимой выходит на улицу, то вместо шарфа повязывает себе на шею тряпку, которой вытирал доску. Но эти вещи воздействуют не как поступки, они воздействуют через значение. Они воздействуют как отрицательным, некрасивым, так и благоприятным образом через свое значение. Надо только ясно представлять себе, что во всем этом существенны не сами поступки, а их значения.

Тогда могут оказаться хорошими и такие действия, которые сами по себе кажутся смешными. В возрасте с 13 до 18 лет у меня был, например, один учитель, которого я считаю своим самым лучшим учителем. Он никогда не начинал урока, предварительно тихонько не высморкавшись. Если бы он однажды не сделал этого, мы бы почувствовали, что нам чего-то ужасно не хватает. Я не говорю, что учителю надо что-нибудь подобное выдумывать для себя и делать это, но здесь речь про-

сто идет о вещах, о которых неизвестно, нужно ли человеку отвыкать от них, если они подсознательно в нем укоренились. Это нечто совсем другое.

Это я тоже привел только в качестве иллюстрации. Так как вышесказанное означает, что все, что делает учитель перед учениками, представляет собой полный значения язык, что он через все разговаривает с ребенком. То, что он говорит словами, есть только часть того, с чем он обращается к ребенку. Во всяком случае, тут в игру включается огромное количество неосознанных вещей, лежащих глубоко на уровне ощущений человека. Так, например, ребенок имеет необычайно тонкое ощущение, которое он не доводит до сознания с помощью рассудочных понятий, по отношению к тому, кокетничает ли учитель во время урока с кем-либо из учеников или держится совершенно естественно. Для ребенка это очень много значит во время занятий. И как я уже упоминал во время обсуждения, для ребенка огромная разница заключается в том, подготовлен ли учитель настолько хорошо, что может обойтись без книги или без тетради. Потому что, если учитель стоит перед учениками с книгой или с тетрадью и преподает, бессознательное в ребенке говорит: "Для чего я должен это знать, если он сам этого не знает! Ведь и без этого можно быть человеком! Это уже сформировавшийся человек, а мы должны напрягаться, чтобы знать то, что он сам не знает!" Это нечто такое, что глубоко сидит в бессознательном ребенка и что нельзя исправить, если оно уже в этом бессознательном укоренилось. И именно это является причиной того, что нам удастся установить с детьми хорошие, непринужденные отношения в этом возрасте только в том случае, если мы — тут уж следует высказаться педантично, — если мы подготовимся соответствующим образом, подготовимся ко всему настолько, что будем себя чувствовать совершенно свободно в отношении содержания урока, так, что бы все шло как по маслу. Тогда учитель может уверенно чувствовать себя и ведет себя уверенно. И только тогда он в состоянии создать такую обстановку, при которой у детей не появляется желания вести себя дерзко. Потому что это, собственно, самое ужасное, если у 10-, 11-, 12-летних детей уже проявляется тенденция дерзко вести себя по отношению к кому-либо. Поэтому в то, что мы говорим сами, ни в коем

случае нельзя, даже когда мы шутим, привносить что-то такое, что может вызвать дерзость. Иначе это может привести к тому, что например, если ученику, который недостаточно старается и не может с чем-то справиться, учитель скажет: “Осел стоит перед горой”, мальчик ответит: “Господин учитель, я не гора!” Этого, естественно, нельзя допускать. И наоборот, именно благодаря всей той подготовке, о которой я говорил, должно возникнуть отношение к учителю как к естественному авторитету. Только в том случае, если это отношение будет естественным, станут невозможными такие ответы—хотя они могут быть и более мягкими; я привел это лишь как иллюстрацию. Такие ответы портят не только стоящий перед тобой объект воспитания, они, естественно, разлагают весь класс.

Только тогда, когда совершится переход от второй эпохи к третьей, для... (однако как же сегодня я должен это назвать?) для юного господина и юной дамы наступает такое время, когда они получают возможность видеть поступки. До этого они видели полные смысла жесты, потом воспринимали полный значения язык; но только теперь у них появляется возможность в том, что делают окружающие их люди, увидеть поступки. Я говорил, что из осмысленных жестов развивается вместе с благодарностью любовь к Богу. Из восприятия выразительного языка — всеобъемлющая любовь к человеку как основа этики. Если ребенок приходит надлежащим образом к тому, чтобы видеть поступки, развивается то, что можно назвать любовью к труду. В то время как благодарность должна расти, любовь пробуждаться, развивающееся теперь должно возникать вполне осознанно. Мы должны подвести молодого человека к тому, чтобы он теперь, после наступления половой зрелости, развивался вполне осознанно, чтобы он, в определенном смысле, пришел сам к себе; тогда в нем разовьется любовь к труду. И она должна развиваться как нечто свободно исходящее из самого человека на основе всего остального: любовь к труду, любовь к работе, любовь к тому, что ты сам делаешь. В тот момент, когда просыпается понимание поступков другого человека, как отражение этого должна вырабатываться направленность на любовь к труду, к работе, к деятельности. Тогда после некоторой промежуточной эпохи детская игра преобразуется в человеческое

понимание работы. И именно к этому мы должны стремиться, поскольку к этому же мы должны стремиться в социальной жизни.

Что же требуется от учителя в данном случае? От учителя требуется нечто такое, что по существу является самым тяжелым из того, что учитель и воспитатель может развить в человеке. Потому что самое лучшее, что можно дать ребенку на протяжении первого и второго периодов жизни, — это то, что по достижении половой зрелости просыпается в нем само по себе и чему сам поражаешься, потому что это идет как бы от индивидуальности, идет из самого человека, и говоришь: “Ты был лишь инструментом для этого”. Без бьющей ключом убежденности в этом нельзя быть настоящим учителем. Потому что мы имеем перед собой различные индивидуальности и в отношении чего не имеем права чувствовать себя настолько полным хозяином в классе, чтобы испытывать такое чувство: “Все, кого ты воспитываешь и кому преподаешь, должны стать такими же, как ты”. Такое чувство не должно возникать никогда. Почему? Ну, например, если посчастливится, в классе среди учеников, которых мы имеем перед собой, наряду с очень глупыми, о которых мы еще должны поговорить, окажутся три или четыре ребенка, склонных к гениальности. И вы, конечно, согласитесь со мной, что нельзя учителям делать только гениев и что не редки случаи, когда учитель не обладает гениальностью, которой когда-то будут обладать те, которые, может быть, учились и воспитывались у него. Но учитель должен правильно воспитывать не только тех, которые потом станут такими же, как он, но и тех, которые значительно перерастут его в соответствии со своими способностями. Это станет возможно только в том случае, если мы совершенно отучимся от желания сделать учеников тем же, чем являемся сами. И если решиться на то, чтобы вести себя в школе настолько самоотверженно, насколько это возможно, но по возможности отрешиться от своих человеческих симпатий и антипатий, от своих собственных личных особенностей и полностью отдаться тому, что нам говорят ученики — говорят, разумеется, неосознанно, — то тогда станет возможным правильно воспитывать гениев в том же смысле, в каком правильно воспитывают и глупых. Но только благодаря этому у учителя возникает соответствующее созна-

ние. И он действительно обладает им, если он говорит себе: “Любое воспитание в сущности представляет собой самовоспитание человека”.

По существу на любой ступени нет никакого другого воспитания кроме самовоспитания. Пониманием этого мы обязаны прежде всего антропософии, которая благодаря повторяющимся земным жизням имеет сознание, действительно способное производить исследовательскую работу. Любое воспитание—это самовоспитание, и мы, как учителя и воспитатели, представляем собой только окружение для самостоятельно воспитывающих себя детей. Мы должны создавать благоприятную среду, чтобы ребенок, глядя на нас, так воспитывал себя, как он должен воспитываться своей собственной внутренней судьбой.

Эта правильная позиция воспитателя и учителя по отношению к ребенку может быть достигнута не чем иным, как все большим и большим развитием того сознания, каким он располагает. Для людей вообще могут существовать разные молитвы; для учителя кроме этого есть еще и такая: “Господи, сделай так, чтобы я мог совсем уничтожить мои личные амбиции”. И еще: “Христос, сделай так, чтобы изречение апостола Павла было справедливо в отношении меня: Не я, а Христос во мне”. Как уже сказано, для других людей пусть будут самые разные молитвы, для учителя же существует эта молитва к Богу вообще и к Иисусу Христу в особенности, чтобы в нем мог царить истинный святой дух правильного воспитания и правильного обучения. Потому что для учителя это и есть истинное триединство.

Если кому-то удастся так мыслить, находясь рядом с ребенком, все то, что должно получиться в результате воспитания, одновременно будет и социальным деянием. Здесь следует учитывать вещи, о которых я могу упомянуть только вскользь. Но вы только обратите внимание на следующее: откуда в нашей современной жизни люди ждут улучшений в социальной области? Они ожидают этого от внешнего устройства. Посмотрите на ужасный эксперимент в Советской России. Считается, что все счастье человека следует искать в том, что будет достигнуто как результат внешнего устройства. Полагают, что социальное развитие будет зависеть от того, какие для этого будут созданы учреждения. Но это как раз самое несущественное в социальном развитии. Потому что вы може-

те создать какие угодно учреждения—монархические или республиканские, демократические или социалистические, — но всегда все будет зависеть от того, что за люди живут и работают в этих учреждениях. Для человека, социально действующего, главными являются две вещи: с любовью отдаваться своей работе и с полным пониманием подходить к поступкам других.

Подумайте о том, что вытекает из этих двух положений: с любовью отдаваться своей работе и с полным пониманием подходить к поступкам других. Именно из этого следует, что люди могут сотрудничать в социальном плане. Никаким внешним способом вы этого не создадите, вы должны извлечь это из глубин человеческой природы. Потому что если вы хотите создать внешние структуры, то вы сможете их создать, и от одного вы потребуете выполнения такой работы, которой он не сможет отдаться всей душой, а другой, в свою очередь, будет делать то, что не будет встречать никакого понимания. Учреждения зависят от людей — вы можете всюду проследить, как учреждения зависят от людей, — и они зависят от людей в том, в большей или в меньшей степени они преданы своей работе и с каким пониманием относятся к поступкам других.

Если иметь правильное понимание этого социального фермента, то можно понять, как именно из-за недостатка этого правильного понимания социального оказались поднятыми на щит самые странные воззрения. В качестве примера я хотел бы сказать следующее: вы подумайте только, сегодня миллионам людей, не тысячам, а миллионам людей вбивается в голову то, что следует из так называемого марксизма о сущности труда, об отношении труда к социальной жизни. И если вы проследите, как тот, который будто бы открыл это, пришел к тому, что сейчас вбивается в голову миллионам людей, за что сейчас миллионы людей держатся как за социальное Евангелие, исходя из которого они агитируют, то вы увидите, что оно, это Евангелие, построено на ошибочном в своей основе представлении о социальной жизни человека. Потому что Карл Маркс отводит труду в социальной жизни такое место, в связи с которым он оценивает его по тому, насколько человек расходует себя в процессе работы за рабочее время. Это, однако, приводит к полному абсурду. Потому что во мне, в человеке, происходит одно и то же, независимо

от того, наколол ли я определенное количество дров за определенное время, или я, поскольку мне не надо колоть дрова, так использую специально для этого устроенное колесо, чтобы оно заменяло всякую другую работу. Я встаю на спицу, как на ступеньку, нажимаю на нее, и она опускается вниз, потом на следующую, и так прыгаю со спицы на спицу. Во мне это занятие произведет тот же эффект, как если бы я наколол соответствующее количество дров. При своем расчете Карл Маркс исходит из того же. Но колка дров—это нечто такое, что я вчленяю в целый общественный процесс. Когда же я наступаю на спицы колеса, которое специально сконструировано для людей, страдающих ожирением, то это не имеет никакого полезного результата, а только гигиенический эффект для того, кто его использует. Но по Карлу Марксу ценность работы определяется внутренним потреблением человеком продуктов питания. Это же просто бессмыслица, применять такой подход к расчетам по национальной экономике. И таким же образом выглядели другие всевозможные подходы, только один не был взят в его настоящем значении: отдача всей любви собственной работе и полное понимания отношение к поступкам других.

Мы должны добиться того, чтобы, находясь рядом с ребенком, уметь вести себя так, чтобы у этого ребенка ко времени достижения половой зрелости полностью дошло до сознания то, что заключено в этих двух предложениях. Для этого мы должны хорошо понимать, что это значит — находясь рядом с ребенком, так вести себя, чтобы он, находясь рядом с нами, мог заниматься самовоспитанием наилучшим образом.

ЛЕКЦИЯ СЕДЬМАЯ

Дорнах, 21 апреля 1923 г.

Вам может показаться, что для людей, не склонных к сектантству или фанатизму, трудноосуществимо то, что как педагогика и дидактика вытекает из познания человека, как я намечал это в последние дни. Многие из вас, вероятно, скажут себе: “То, что мы здесь должны рассматривать как правильное, очень существенно отличается от тех вещей, которые должны считаться господствующими в соответствии со школьными инструкциями, учебными программами и как они там еще называются”. Тут оказываешься как бы между двух огней. С одной стороны, признанные с разумно—объективной точки зрения педагогико—дидактические основы, в соответствии с которыми, как вы, вероятно, заметили из вышесказанного, для каждого года жизни предусматривается совершенно определенная задача обучения и воспитания. Сама жизнь ребенка дает нам возможность угадывать, что надо делать не только каждый год, но и каждый месяц, каждую неделю и, наконец, при индивидуальном подходе, и каждый день. И как о чем-то прекрасном следует сказать о том, что учителя вальдорфских школ восприняли это объективное требование истинной педагогики, и оно стало их образом мыслей. Они уже могут убедиться в том, насколько эта педагогика связана с потребностями человеческого развития, и в том, что в ней нет ничего произвольного, но все берется из рассмотрения человеческой сущности. Это с одной стороны. А с другой — особенно для того, кто не является фанатиком и у кого тоже есть идеалы, или как бы там ни называли эти вещи, кто должен и хочет находиться полностью в пределах реальной действительности—требования жизни.

Мы не можем воспитывать детей, пользуясь фанатичными, сектантскими приемами, так, чтобы они потом не смогли найти место в жиз-

ни. Потому что жизнь сегодня руководствуется не этими идеальными требованиями, а тем, что именно сегодня рождает сама жизнь. А это — школьные инструкции, учебные программы и тому подобные предписания, которые даются, исходя из современных воззрений. И поэтому очень легко можно оказаться перед опасностью воспитать ребенка таким способом, который хотя и является правильным, но может привести к тому, что ребенок окажется оторванным от жизни. Можно рассматривать этот способ как правильный или как неправильный — все равно он существует. Всегда надо помнить, что нельзя фанатически стремиться к цели; надо, с одной стороны, понимать то, что должно быть, а с другой стороны — то, что детей нельзя отдалять от жизни.

Как раз то, что противники неоднократно приписывали антропософии — а именно что в ней господствует фанатизм и сектантство, — совершенно неверно — верно обратное. Нечто подобное может встретиться у некоторых антропософов, но сама антропософия является тем, что стремится везде быть включенным в живую действительность. Именно поэтому мы в своей практической работе учитываем трудности, существующие в жизни. И тут, в известном смысле именно потому, что в основе здесь лежит не фанатизм, а только объективная целесообразность, с самого начала должно было быть сделано — как бы это назвать — нечто не совсем хорошее: особого типа компромисс. С самого начала надо было выработать меморандум, по которому мной было установлено следующее: в первых трех классах школы детей по возможности ведут от ступени к ступени в соответствии с требованиями, которые предъявляются самой сущностью человека. При этом в то же самое время на протяжении этих трех учебных лет мы в такой степени ориентируемся на внешние требования, что дети после третьего класса могут перейти в обычную школу. Для учителя это должен быть — я вынужден образовать эту тавтологию — компромисс — оглядка. По-другому нельзя. Человек, реально стоящий на почве действительности, должен поступать так, потому что всегда должно господствовать благоразумие, фанатик поступает по-другому. Естественно, на этом пути встречается много трудностей, и некоторые учителя считают, что проще идти напрямик, к идеальной цели. В частности, тут еще многое

надо обсудить, чтобы найти правильный путь между этими двумя целями. Тогда в духе моего первоначального меморандума дети, по достижении 12-летнего возраста, т.е. если они окончат 6-й класс, считая с 1-го, могли бы поступить в соответствующий класс обычной школы. Мною выбран именно этот год потому, что сущность человека, как об этом говорилось здесь в последние дни, находится на особом этапе развития. Дети должны иметь возможность также и в 14 лет перейти в школу, которую они захотят посещать.

Итак, с первыми тремя классами школы дела обстоят еще сравнительно благополучно. Тут удастся кое-чего достичь. С большими усилиями это удастся и для 12-летнего возраста. Трудности начинаются по достижении старшего возраста. Потому что, знаете, все-таки еще кое-что сохранилось с древних времен от старинного туманного знания о человеке, пусть это и исходит только из самых темных уголков сознания. И это привело к тому, что, по меньшей мере пока, и сегодня период смены зубов рассматривается как время, когда дети должны начать посещение школы. Сегодня люди уже ничего не знают о том, что одно связано с другим; но это все-таки связано с давним, сегодня лишь инстинктивно ощущаемым знанием. А в этом и заключается причина того, что люди опять этого не знают и что они поэтому хотят уменьшить этот возраст до абстрактных 6 лет, не совсем согласуя это с природой человека, потому что это все-таки слишком рано для того, чтобы посылать ребенка в школу. Но с этим ничего не поделаешь, потому что если сегодня родители не отправят ребенка в школу по достижении 6 лет, то придет жандарм, или рассыльный, или как там его еще называют и поведет детей в школу. Тут много изменить не удастся. Но, как уже говорилось, в первые три года достичь подобного компромисса сравнительно легко. Во всяком случае, если вдруг, как это почти всегда бывает, один ученик или одна ученица переходят в другую школу, всегда находится оговорка: "Да, эти дети не умеют так же хорошо читать и писать, как наши ученики; а то, чему они научились по рисованию и по эвритмии, мы оценить не можем, тут они могут быть далеко впереди".

В таких суждениях тоже можно усмотреть одобрение вальдорфского метода. Потому что тут я хотел бы указать вам на следующее. вы

можете обнаружить самые нелепые орфографические ошибки в написании молодого Гете, которые относятся к гораздо более позднему возрасту, чем 7, 8 лет. И по тому, как он пишет, вы можете легко понять, что сегодня от восьмилетнего ребенка требуют гораздо большего — если я могу сказать об этом “большем”, — чем в свое время делал семнадцатилетний Гете — разумеется, в известных направлениях. Однако дело обстоит несколько иначе. Ведь Гете обязан некоей конфигурацией своего существа как раз тому обстоятельству, что он в 17 лет еще делал орфографические ошибки, потому что его внутренняя сущность благодаря этому осталась гибкой в отношении известных проявлений душевных сил, так как она еще не начала подчиняться жестким правилам. Кто знает об этих взаимосвязях, благодаря более тонкой психологии, чем та, которая чаще всего встречается сейчас, тот, разумеется, найдет так же мало смысла в таком возражении против природосообразной педагогики, как, например, в историческом факте, который является действительно интересным.

Знаете, в начале XX века, а может быть, уже в последние годы XIX столетия внезапно возникло воззрение, согласно которому для понимания явлений наследственности наилучшей теорией является теория Менделя. Эта теория называется так потому, что она связана с неким Грегором Менделем, который был ботаником в середине XIX столетия и одновременно работал учителем в гимназии в Мерене. Грегор Мендель проводил опыты, связанные с наследственностью у растений. То, что он написал, долгое время оставалось без внимания, а на рубеже нашего столетия появилось вдруг как лучшая теория наследственности. Будет небезынтересно проследить историю Грегора Менделя с точки зрения его биографии. Он готовил себя, как это в то время было принято в Австрии — австрийские друзья знают, что монастырские священнослужители готовились на должность учителя гимназии и потом сдавали экзамены, — итак, он готовился, пришел на экзамен на должность учителя и с блеском провалился. То есть он был неспособен к тому, чтобы стать учителем гимназии. В Австрии есть такое постановление, согласно которому через некоторое время экзамен можно повторить. Грегор Мендель сдавал экзамен повторно и снова с блеском

провалился. Я думаю, что сегодня такого человека в Австрии ни за что не приняли бы на должность учителя гимназии. Но в то время обстановка еще была гораздо мягче, и тогда принимали на службу и провалившихся кандидатов на должность учителя, потому что потребность в них не удовлетворялась. Таким образом Грегор Мендель все-таки стал учителем гимназии, несмотря на то что два раза проваливался на экзаменах. Только он, два раза провалившийся на экзаменах, стал исполняющим обязанности учителя лишь благодаря директорской доброте и сидел как неполноценный субъект в гимназической коллегии, где в “табели о рангах учителей средней школы” рядом с его именем не могло быть записано “доктор философии”. У тех, кто хорошо сдал экзамены, стоит обычно так:” Н. И. (литературный немецкий язык, история), Л. Г. (латынь, греческий), М. Е. (математика, естествознание)”, а у этого второсортного субъекта стояло только “(м) (е)”, да еще и в скобках; таким образом, он был везде обозначен как учитель гимназии низшего сорта. Затем прошло несколько десятилетий, и этот человек после смерти был признан одним из величайших естествоиспытателей! В реальной жизни происходят иногда удивительные вещи! Если не удастся непосредственно согласовать какие-то вещи с реальной жизнью — иначе очень скоро возникли бы очень странные требования к преподаванию — и если в жизни не удастся и самому приспособиться к тому, что она преподносит впоследствии, тогда надо всегда ясно понимать, что к таким вещам следует прислушиваться в психологическом плане, что следует вносить ясность в те явления, которые происходят в жизни. Они касаются высшей и низшей ступеней преподавания, высшего и низшего уровней воспитания человека. И поэтому можно сказать, что совсем не является таким уж отягчающим обстоятельством то, что ученик, уходя после 3-го класса из нашей школы, не будет уметь так же много, как другие дети, которых, возможно, натаскали с помощью плохих методов и которым позднее это принесет вред. Биографий подобного рода можно привести множество. Иногда в некрологах обнаруживаются удивительные вещи. Рентген, например, тоже был исключен из гимназии и только благодаря особому благорасположению смог получить должность учителя. Как уже говорилось, этим нельзя руководствоваться в жизни, но

на такие вещи надо обязательно обращать внимание и пытаться их понять, опираясь на более тонкую психологию.

Однако становится все сложнее занимать упомянутую компромиссную позицию в реальной практике обучения и воспитания. Пожалуй, это еще получается, когда речь идет о детях в возрасте до 12 лет. Но потом положение все больше и больше осложняется, потому что, начиная именно с этого возраста, учебные программы и учебные цели больше уже не имеют ничего общего с тем, что соответствует человеческой сущности, а создаются совершенно произвольно. То, что в качестве учебных целей включается в один год, составляется совершенно произвольно, и поэтому невозможно соотнести то, что создано чистым произволом, с тем, что следует из человеческой сущности. Помните, что я говорил вчера: к моменту достижения половой зрелости мы должны добиться того, чтобы ребенок мог действительно вступить в свободную жизнь, чтобы он укрепился внутренне. Потому что, как вы знаете, есть две основополагающие добродетели: благодарность, основа которой должна быть заложена в период до смены зубов, и способность любить, основа которой должна быть заложена между сменой зубов и наступлением половой зрелости. Эти темы мы развивали вчера. А что касается этической стороны, то мы видели, что ощущение, чувство ребенка должно быть наполнено симпатией и антипатией соответственно по отношению к хорошему и плохому. Если в этот период жизни вы подходите к ребенку со словами: “Ты должен”, вы портите его последующую жизнь. И напротив, если ему не противопоставляют “Ты должен”, а вплоть до наступления половой зрелости истинный авторитет учит его именно потому, что является авторитетом, говоря: “Мне нравится хорошее, мне не нравится злое”, то в возрасте, когда постепенно приходит половая зрелость, изнутри человеческого существа развивается третья основополагающая добродетель: это — чувство долга. Существует неправильное чувство долга, которое навязано человеку. Существует только одно чувство долга, которое является само, в соответствии с естественным развитием человека — как я уже объяснял вчера, на основе благодарности и способности любить. Если обе эти добродетели — благодарность и способность любить — развивались надлежащим образом, то с окончанием полового созревания

ния появляется и чувство долга. Чтобы состоялось это естественное проявление чувства долга, необходимо приобрести определенный жизненный опыт. Потому что душевно-духовное должно развиваться в соответствии со своими собственными законами и условиями так же, как и физическое. Как рука или кисть должны расти благодаря внутренним силам роста и ими нельзя управлять, зажимая руку в железную перчатку или же зажимая ноги в тиски, — хотя зажимание, подобное тому, какое у нас практикуют для души, в некоторых местах на Земле существует для ног, — так и то, что в определенный момент жизни неминуемо проистекает из развивающейся в соответствии с естественными законами человеческой природы, также должно проистекать таким образом, чтобы у человека появлялось ощущение, что это действительно идет изнутри его. Тогда человек, обладающий чувством долга, хорошо вписывается в социальную жизнь. Тогда он, в истинном смысле, приходит к исполнению того, что заключено в высказывании Гете: “Долг — это когда любят то, что сами себе приказывают”. Здесь вы снова видите, что любовь везде играет определенную роль и что долг тоже должен развиваться так, чтобы его в конце концов можно было полюбить. Тогда вы, как человек, правильно включены в социальную жизнь. А из правильно воспринятого авторитета рождается тот, кто потом становится человеком, который может опереться на себя самого.

То, что тогда проявляется как религиозность, представляет собой не что иное, как превратившуюся в духовное естественную телесную религиозность, которая, как я вам уже достаточно подробно описывал, развивается в детях до смены зубов. Все это такие вещи, которые должны глубоко укорениться в педагогике и дидактике.

А потом из описанного мною знания о человеке рождается обучение и воспитание, начиная с 12 лет и далее до наступления половой зрелости и особенно после наступления половой зрелости переходящее в очень большой степени в практические занятия. У нас в вальдорфской школе это подготавливается заранее. В вальдорфской школе мальчики и девочки занимаются вместе. И хотя при этом выявляются интересные факты, о которых я еще буду говорить завтра, чрезвычайно интересные факты именно для психологии — каждый класс имеет свою

психологию, все же надо сказать следующее: как раз если мальчики и девочки получают возможность вместе заниматься делами, имеющими практический смысл в жизни, то это совершенно превосходная подготовка к жизни. Не правда ли, сегодня многие мужчины совершенно не знают о том, какое здоровое мышление, какая здоровая логика бывает у тех, кто умеет вязать. Многие мужчины совершенно не могут судить о том, что дает для жизни умение вязать. У нас в вальдорфской школе мальчики вяжут наряду с девочками, а также штопают чулки. Позднее, когда произойдет разделение, оно произойдет как нечто само собой разумеющееся, но при этом будет достигнуто такое воспитание, при котором в расчет действительно принимаются требования жизни.

Люди всегда бывают крайне удивлены тем, что я выдвигаю утверждение, которое для меня является не только убеждением, но и психологическим фактом: “Я не могу считать хорошим профессором того, кто, в случае нужды, не сможет починить свои собственные сапоги. Что вообще можно знать о бытии и становлении, если даже не уметь починить свои сапоги, когда это необходимо! Разумеется, это некоторое преувеличение. Но сегодня есть такие мужчины, которые в случае необходимости не могут даже правильно пришить себе пуговицу к брюкам. Да ведь это ужасно! Что хорошего можно знать о психологии, если не имеешь в руках достаточно ловкости для того, чтобы делать обычные вещи. Это жизнь. И мы должны сказать: “Только тот может быть хорошим философом, кто, если бы судьбе было угодно, мог бы стать и хорошим сапожником”. Иногда и сапожники становятся философами, как показывает история.

Итак, познание человека требует, чтобы весь процесс воспитания был хорошей подготовкой к практической жизни. Так простое умение читать в человеческом существе привело к тому, что, например, в одном классе дети—нет, молодые господа и молодые дамы—приобщаются к ткачеству, осваивают ткацкий станок; что они приобщаются к прядению; что они получают представление о том, как делается бумага; что они учатся разбираться по крайней мере в элементарных устройствах и процессах химической технологии и технологии механической обработки— а не только в механике и химии—и обращаться с ними вплоть до

мелочей — так, чтобы они знали, как это происходит в жизни. Должен быть найден переход к действительно практическому методу воспитания и обучения. И именно к этому надо стремиться, если мы хотим, исходя из истинного познания человека, всерьез и честно создать педагогику и дидактику, в особенности для старших классов.

Да, тут приходится столкнуться со страшными трудностями. Можно ребенка в возрасте около 9 лет подготовить наряду с тем, что надо делать руководствуясь разумными требованиями, к тому, чтобы он мог перейти в 4-й класс школы; двенадцатилетнего ребенка — к переходу в 7-й класс обычной школы, это тоже еще можно сделать. Невероятно трудно добиться, чтобы дети могли перейти после окончания восьмилетней школы в реальное училище и в гимназию, но еще более трудной становится задача, если ребенок идет учиться в старшие классы школы. Потому что тогда познание человека требует, чтобы можно было хотя бы немного возвратиться к идеалу греков. Говорят, что один мудрый грек слышал, как некий египтянин сказал: “Вы, греки, все как дети; вы ничего не знаете о всех тех превращениях, которые происходили на Земле”. Это один мудрый грек слышал от мудрого египтянина; но все же греки не были настолько детьми, чтобы требовать знания египетского языка от подрастающего человека, если он хотел стать по-настоящему образованным в какой-нибудь области. Они довольствовались греческим языком. Мы не следуем тому, что делали греки, мы изучаем греческий язык. Я ничего не хочу сказать против этого; изучение греческого языка — это нечто прекрасное, но и только, из сущности человека в определенном возрасте не следует, что надо вводить столько-то часов греческого и его изучение должно происходить в то время, когда надо бы заниматься ткачеством, прядением и знакомством с производством бумаги. Но теперь мы обязаны добиваться и того, чтобы ученики могли перейти в высшие учебные заведения, технические училища и т.п., другими словами, чтобы они могли выдержать экзамен на аттестат зрелости, потому что за нами никогда не признают права на организацию высшего образования. Тут начинаются страшные трудности, почти непреодолимые трудности. Получается так, что, с одной стороны, мы стараемся, исходя из знания сущности человека, заниматься практическими делами, а тут при-

ходит преподаватель греческого языка и говорит: “У меня слишком мало часов, я не могу подготовить учеников к экзамену на аттестат зрелости; у меня слишком мало часов, так не пойдет!” Это совершенно объективное соображение показывает вам, с какими трудностями сталкиваемся мы в нашей работе и что никакое фанатичное упорство в стремлении к идеалу не может иметь место. То, что должно произойти, зависит сейчас совсем не от того, что, скажем, какие-то учителя поймут: это так правильно, это так хорошо. Идеалы воспитания и обучения, соответствующие потребностям человеческой природы, должны быть поняты гораздо более широкими кругами людей, чтобы и жизнь стала такой, где подрастающее поколение не отчуждалось бы от жизни, если его воспитывают соответственно природе. Потому что сейчас человека делают далеким от жизни, если он в одном месте заканчивает гимназию или реальное училище, а потом проваливается на экзамене на аттестат зрелости, который он должен сдавать в другом. Что же касается провала на экзаменах, то с этим дело обстоит так, что я могу (я ведь разговариваю со специалистами) провалиться на экзамене в высшей школе по его специальности ординарного профессора по ботанике, который к тому же действительно является большим специалистом в своей области, если я поставлю перед собой такую цель. Я думаю, что это вполне бы удалось. Не правда ли, на экзамене всегда можно провалиться. И тут выявляется, какие удивительно странные вещи происходят в жизни. Знаете, есть такой австрийско-немецкий поэт Роберт Хамерлинг. Позднее у него как у поэта выработался замечательный немецкий стиль, который только может существовать в Австрии. Очень интересно взглянуть свидетельство о пригодности Хамерлинга к должности учителя гимназии. Греческий: “отлично”. Латынь: “отлично”. Немецкий язык и сочинение на немецком языке: “едва способен преподавать в младших классах средней школы”. Это стоит в свидетельстве о пригодности Хамерлинга на должность учителя! Так что с провалом на экзамене и со сдачей экзамена не так все просто.

Итак, тут проявляются трудности, которые наводят на мысли о том, что самые широкие круги сначала сами должны так организовать жизнь, чтобы стало возможным добиться большего, чем можно достичь в ре-

зультате компромисса, о котором я уже говорил. И так, если бы я захотел совершенно абстрактно спросить вас: “Может ли быть везде введена вальдорфская школа?”, то так же абстрактно я мог бы на это ответить: “Да, везде, где ее допустят”. Но, с другой стороны, даже абстрактное допущение еще не является решающим. Потому что, как уже говорилось, для одного и того же многих людей только два выражения. Некоторые пробиваются и становятся знаменитыми поэтами, несмотря на плохое свидетельство по знанию языка, на котором ведется преподавание. Но не каждый пробивается. Для многих провал на экзамене на аттестат зрелости означает, что они выброшены из жизни! И таким образом, можно сказать: чем старше класс, в который приходит ученик, тем чаще бывает так, что преподавание там не совсем соответствует идеалу. Как раз это — то и нельзя терять из виду. И это нечто такое, что показывает, как необходимо в отношении таких вещей считаться с реальной жизнью.

Для преподавания и воспитания, согласованных с природой человека, самым главным, естественно, может быть только один вопрос: “Удастся ли человеку достичь того социального включения в жизнь, которого требует природа человека”, потому что в конце концов те, кто требует сдачи экзаменов на аттестат зрелости, ведь тоже люди, хотя требование — в том стиле, в каком оно выдвигается сегодня, — это глупость. Все это вынуждает нас поступать не совсем правильно, когда мы хотим ввести педагогику вальдорфской школы в смысле современных социальных требований. В связи с этим тот, кто инспектирует старшие классы, должен будет сказать: “Но здесь ведь далеко не все так, как этого требуют идеалы вальдорфской педагогики!” Но я могу дать вам гарантию в том, что если то, что сегодня вытекает из человеческой природы, а именно, что должен быть найден переход в практические сферы жизни, — если бы это было выполнено, то на сегодняшнем экзамене на аттестат зрелости провалились бы все. Вот как жестоко противостоят сегодня эти вещи друг другу. И это совершенно необходимо учитывать. Такое, разумеется, надо принимать в расчет и действовать при этом разумно, но, с другой стороны, это должно послужить осознанию того, как много надо работать не только в той области, которая касается школы, но и во всех областях жизни вообще, если должно быть внедрено то, что именно в

социальном отношении является обучением и воспитанием, соответствующим человеческой природе. Тем не менее в нашей системе воспитания до некоторой степени учитывается необходимость описанных практических занятий. Только все время, естественно, пропадают именно часы этих занятий, потому что на них претендуют учителя латинского или греческого языков. Но пока по-другому не получается.

Из того, что я сейчас сказал, вы видите, что как раз к тому моменту жизни человека, который приближается с наступлением половой зрелости, должен быть найден также и путь перехода во внешнюю, реальную жизнь; и тогда в школе все большую роль должно играть то, что делает человека в отношении тела, души и духа в высшем смысле пригодным и полезным. В этом отношении у нас совершенно не хватает психологических знаний. Потому что о тончайших духовных взаимосвязях в духовно-душевно-физической жизни человека иногда невозможно даже догадаться. Сегодня о них догадывается только тот, кто ставит перед собой задачу изучить душевную жизнь. Я могу вам совершенно точно сказать, исходя из собственного скромного опыта самопознания, что я отдельные вещи из области духовной науки, которые сегодня, возможно (а скорее наверняка), кое-кому кажутся бесполезными, не смог бы изложить в том виде, как я это делаю сейчас, если бы я, например, в определенном возрасте — не благодаря вальдорфской педагогике, а благодаря судьбе — не изучал переплетное дело. Своеобразные действия, которые совершает человек, переплетая книги, сообщают его духовно-душевному нечто совсем особенное, если к тому же это происходит в нужном возрасте. И это происходит именно в практической деятельности. Я посчитал бы грехом по отношению к сущности человека, если бы у нас в вальдорфской школе в необходимый момент, определяемый в соответствии с человеческой природой, не вводились уроки рукоделия, переплетного и картонажного дела. Эти вещи нужны, чтобы получился цельный человек. Существенно при этом не то, что сделана та или иная коробка или переплетена та или иная книга, существенно то, что были произведены определенные действия, которые связаны именно с этим, что были пережиты определенные чувства и мыслительные процессы.

Разделение между мальчиками и девочками происходит тогда само собой. Для этого, опять же, необходимо определенное умение, чувство, причем душевное чувство. Например, происходит какое-то событие, психология которого еще не исследована, потому что я сам не имею возможности проводить достаточно времени в вальдорфской школе, но она должна быть исследована. Происходит странная вещь: на занятиях прядением девочки прядут очень охотно, а мальчики охотно при этом присутствуют, но они хотят только подносить девочкам разные предметы, они хотят выполнять роль рыцарей. Они охотно приносят все, что девочки потом расходуют при прядении, они охотнее выполняют подготовительную работу. Это выяснилось —, и то что дифференциация происходит именно таким образом, теперь должно быть исследовано психологически. Но эта особая направленность при обучении ручному труду, которой придается очень большое значение в вальдорфской педагогике, эта направленность обучения на переплетные работы, картонажные работы, показывает, как всюду, где исходным пунктом рассмотрения является духовное, появляется естественная необходимость уделять внимание практическому в жизни. Те методы, в которых практика жизни якобы учитывается наилучшим образом, вызваны к жизни людьми, ничего не имеющими общего с практикой. Если исходить из педагогических теорий, то жизненной практикой в них как раз меньше всего. Они ничего не дают в итоге, плодом их деятельности являются только предрассудки. В противоположность им истинной педагогикой является познание человека. А истинным познание человека будет в том случае, если оно формируется в том направлении, которое я наметил. Оно уже представляет собой педагогику, и оно станет дидактикой в живой практике обучения и воспитания; оно станет педагогическим мировоззрением, а в нем — то и все дело. И в соответствие с этим должна быть приведена вся сущность школы.

При этом в системе обучения и воспитания, которая принята в вальдорфской школе, основным звеном является учительская конференция и ее совещания, потому что школа должна представлять собой живой и одухотворенный организм и потому что с действительно искренним участием учитель первого класса должен внимать тому, что продумал и

пережил вместе с учениками в 12-м классе учитель физики. Все это стекается и собирается на учительской конференции. Туда же стекаются попеременно все предложения, возникающие из всей практики обучения. Мы действительно стремимся к тому, чтобы в лице учительской конференции иметь нечто вроде души всего школьного организма. Тогда учитель 1-го класса будет знать, что у учителя 6-го класса есть один ребенок, который так или иначе задержался в развитии или, наоборот, который в чем-то или в какой-то области проявляет особые способности. И эти вещи, которые знает кто-то один, сослужат службу другому где-то совсем в другой области. Я хочу сказать, что “учительский организм” знает об этом потому, что он представляет собой единое целое, и вся школа тоже представляет собой единое целое. Тогда всю школу пронизывает общий энтузиазм, но в то же время и общие заботы. Тогда учителя все вместе несут то, что необходимо для всей школы в морально-религиозном плане и в плане познания.

Тогда всем становится известно, что уроки одного учителя особым образом влияют на уроки другого учителя. Насколько большое значение в человеческом организме имеет правильное согласование работы желудка и головы, настолько важно и в школе, согласован ли необходимым образом урок с 9 до 10 часов в 3-м классе с уроком с 11 до 12 часов в 8-м. Разумеется, это все некоторое преувеличение, разумеется, они не осуществляются на практике с таким экстремизмом и радикализмом, но я сказал о них так, потому что они соответствуют действительности. Ибо именно если человек мыслит в соответствии с действительностью, то приходит к совершенно другим суждениям относительно настоящей чувственной действительности, чем если познает ее через абстрактное учение. Поэтому часто можно слышать о том, что дилетанты, там, где это допускается, оказывают некоторым людям медицинские услуги. Эти дилетанты усвоили некоторое количество дилетантских знаний. Такой дилетант говорит, например, о пациенте: “Его сердце ненормально”. Это, может быть, верно, но отсюда еще не следует, что это сердце надо сделать нормальным. Потому что обладатель этого сердца, может быть, весь свой организм построил с учетом именно этого сердца, несколько противоречащего абстрактной норме. Если попытаться сделать

это сердце нормальным, то оно не подойдет этому конкретному организму. Надо все оставить, как есть, а если появятся признаки болезни вопреки необходимому отклонению от нормы, то весь процесс лечения должен быть организован по-другому, чем если бы мы просто со всеми своими лекарствами выступили в поход против этого сердца.

Вчера я говорил: воспитание имеет нечто общее с лечением. И поэтому получается так, что для настоящей педагогики надо иметь представления и восприятия, широко охватывающие действительность, подобные тем, какие должны быть в других областях познания действительности.

Если взять то, что вытекает из современной анатомии и физиологии — о психологии и говорить нечего, потому что она представляет собой лишь набор абстракций, — и сконструировать из этого познание человека — познание человека до известной степени является самопознанием, я имею в виду не копание в самом себе, а самопознание человеческой сущности через человека, т.е. вообще познание человека через самопознание, — так вот, если то, что мы имеем сегодня, мы используем для такого познания существа человека, то это было бы так, как если бы мы через самоосмысление получили представление о самих себе, и это был бы скелет. Если бы мы, заглядывая в себя, должны были не принимать во внимание все то, что находится вокруг скелета, мы бы показали себе скелетом. Такая картина предстанет перед нами вместо целостного, телесно-душевно-духовного человека, если мы для познания человека используем только то, что дает нам современная анатомия и физиология. В психологии должно произойти действительное проникновение духа в душевное. А духовное — поскольку оно существует, — можно проследить пронизывающим также и физическую реальность. Потому что во всем телесном действует дух.

Я уже говорил как о трагическом материализма, о том, что он ничего не понимает в материи. К правильному пониманию материи ведет именно познание духа. И хотя материализм рассуждает о материи, он не проникает в ее внутренние силовые структуры. Так же мало проникает педагогика, которая обращает внимание только на то внешнее, что вытекает из человеческой сущности по отношению к практической жизни. И

таким образом получается, что то, что для исследователя духовного вполне естественно, для современного человека не только неестественно, но даже и парадоксально. И получается все так, что у вас может появиться желание сказать: “Да, это удивительно, что как раз эта, основанная на антропософии педагогика приходит к необходимости приучать детей в определенном возрасте к совершенно определенным практическим занятиям, к материальному производству”. То, что имеют целью педагогика и дидактика, возникшие на основе антропософского исследования, представляет собой не отчуждение от жизни и не стремление увести детей в область мистического тумана, а как раз одухотворение и одушевление тела так, чтобы это тело было хорошо приспособлено для земной жизни, пока оно в ней пребывает, и чтобы оно могло, в свою очередь, из этой приспособленности черпать внутреннюю уверенность. Поэтому с каждым новым учебным годом у нас появляется в добавление к предыдущим новый класс — мы начали с восьмилетней школы, затем добавили к ней 9, 10 и 11-й классы, а теперь еще будет добавлен и 12-й класс, — поэтому возникает необходимость расширять сторону практического, и в связи с этим с каждым годом будут расти и наши трудности.

Это привело к тому, что недавно, когда мы должны были рассмотреть другие трудности нашего антропософского дела, учениками теперешнего последнего класса вальдорфской школы был внесен меморандум. Те ученики, которым в скором времени предстоял экзамен на аттестат зрелости, разработали удивительный меморандум, который может стать понятным только в том случае, если правильно оценить всю ситуацию. Они представили Антропософскому обществу примерно такой меморандум: “Поскольку нас воспитывали и обучали в соответствии с сущностью человека — об этом они слышали каким-то образом — и если мы, будучи обучены именно так, не имеем возможности поступить в обычные высшие учебные заведения — я не хочу сейчас говорить, какое мнение высказали эти молодые дамы и господа о высших учебных заведениях, но оно ненамного отличается от того мнения, с которым обычно встречаешься сегодня, — то мы хотели бы, если мы не можем пойти в эти учебные заведения, предложить Антропософскому обществу осно-

вать собственное высшее учебное заведение, в которое мы тогда смогли бы поступить”.

Да, в связи с этим сегодня, естественно, возникают очень большие трудности. Но об этом сказать необходимо, поскольку вы, после того как вы осуществили свое намерение приехать сюда, и посмотреть, что, собственно, представляет собой эта вальдорфская педагогика, — поскольку вы должны ощутить и почувствовать, какие здесь преследуются цели, вам надо обратить внимание и на трудности, которые при этом возникают.

Видите ли, педагогику вальдорфской школы применяют сейчас, собственно, только учителя вальдорфской школы. И трудностей, естественно, возникает тем больше, чем выше мы поднимаемся. В высшем учебном заведении они, возможно, были бы еще большими. Но пока еще высшая школа является для нас абстрактным идеалом, и я могу говорить только о предположениях; я же всегда занимался только тем, чего требует жизнь. Значит, сейчас я могу говорить только о ситуации до 12-го класса, потому что он уже буквально стоит перед дверью. Размышления о том, что могло бы быть, не должны слишком занимать человека, трезво оценивающего действительность, иначе это будет отвлекать его от выполнения стоящих перед ним задач. Но все-таки можно сказать, что трудности, вероятно, значительно возрастут. Можно предположить, что трудности могли бы быть двух видов. Во-первых, если бы мы сегодня создали высшее учебное заведение, наши экзамены в нем не были бы признаны. Люди, которые сдали бы эти экзамены, не смогли бы включиться в жизнь — не стали бы врачами, юристами, что должно было бы быть в соответствии с существующим порядком. И так, с одной стороны, ничего не получится в этом направлении. А с другой стороны, человеку может стать страшно, если известная доля реальности, в свою очередь, не уменьшит эту тревогу. С учетом того, что мы видели, какое похвальное стремление охватило молодых людей, — мы создали объединение для основания такого высшего учебного заведения в духе вальдорфской педагогики. Однако из-за этого никому не должно становиться страшно, потому что фонд, который возникнет в результате такого объединения, будет это абсолютно точно, в ближайшее время не настолько большим,

чтобы даже думать о создании такого вуза. Таким образом, похвальное стремление налицо, но пока еще оно не имеет никакого отношения к реальности. Страшно стало бы только в том случае, если бы, например, пришел какой-нибудь богатый американец и передал бы необходимое количество миллионов в распоряжение того, кто создал бы такое высшее учебное заведение в его настоящем виде. Максимум, что можно было бы сделать, так это направить в один вуз всех учителей вальдорфской школы — но тогда у нас опять не было бы вальдорфской школы. Все это я говорю, полагая, что факты имеют гораздо большее значение, чем абстрактные построения. Речь идет прежде всего о том, чтобы осознать, что, с одной стороны, существует идеал, в основе которого лежит идея создания педагогики и дидактики на основе действительного познания человека, и что, однако, круг тех, кто сегодня фактически находится внутри этого идеала, чрезвычайно мал. Поэтому мы с большой радостью встречаем любой шаг, ведущий к расширению, которое, возможно, явится следствием такого обнадеживающе активного посещения этого курса лекций. С другой стороны, необходимо понять, исходя из существа дела, сколько всего должно произойти, чтобы идеал вальдорфской школы был поставлен на действительно реальную основу. Об этом надо сказать и в связи со всем в целом, поскольку это следует из самой конституции вальдорфской школы.

Об этой конституции вальдорфской школы: об управлении вальдорфской школой; о том, какие отношения должны господствовать между учителями и учениками; между самими учениками; между учителями, о том, как следует относиться к экзаменам и отметкам, исходя из познания человека, — я позволю себе поговорить завтра в заключительной лекции.

ЛЕКЦИЯ ВОСЬМАЯ

Дорнах, 22 апреля 1923 г.

Чтобы каким-то образом завершить то, что здесь удалось сказать в эти дни, в очень краткой эскизной форме, о педагогике и дидактике, опирающихся на антропософские исследования, я хочу еще кое-что добавить относительно того, каким образом осуществляется руководство вальдорфской школой, являющейся воплощением этих идей, и каким образом все это происходит на практике. Из духа представленных здесь педагогики и дидактики следует прежде всего осознать то, что телесное, душевное и духовное следует учитывать в равной мере — так, чтобы обучение и воспитание, если оно проводится так, как описано здесь, в то же самое время становилось гигиеной жизни ребенка, а в необходимых случаях и терапией этой жизни.

Только для того, чтобы понять это, надо уметь с правильных позиций рассматривать человеческое существо ребенка. Мы должны ясно представлять себе, что все то, о чем мы здесь говорили в связи с развитием ребенка в период до смены зубов, проявляется через нервно-чувственную систему. Ну а любая система органов человека распространяется по всему организму, и в то же время каждая такая система в своей главной части локализуется в определенной части тела. Так, например, нервная система, локализуется в основном, в области головы. И потому если здесь говорится о трех главнейших системах органов человека — нервно-чувственной системе, ритмической системе и системе обмена веществ — конечностей, то никто не должен думать, что при этом имеется в виду система головы, система груди и система конечностей и пищеварения. Это было бы абсолютно неверно. Членение человека не может происходить по такому сугубо пространственному признаку. Тут можно сказать только следующее: эти три системы

проникают одна в другую и всюду взаимодействуют друг с другом. Но нервная система и система органов чувств локализуется в основном в голове; ритмическая система, охватывающая все, что в человеке есть ритмического, все, что, протекает ритмично, организована в основном в органах груди, в органах дыхания и кровообращения. Но, видите ли, к ритмической системе человека относится и все то, что обеспечивает ритмичность в пищеварении и, наконец, ритмичность сна и бодрствования, поскольку пищеварение, сон и бодрствование тоже связаны с человеческим организмом. И, в свою очередь, собственно химико-физиологический процесс пищеварения тесно связан со всем тем, что составляет двигательную систему человека. А движение способствует правильной работе пищеварительной системы, и наоборот. Поэтому следует иметь в виду, что в детском возрасте — до смены зубов, разумеется — все три системы тоже тесно взаимодействуют друг с другом, но то, что в ребенке является пластически—организующим, что в ребенке действует в то время, когда он растет и питается, исходит у ребенка главным образом от головы, от нервно-чувственной системы. И если ребенок заболевает, то все заболевания в основном бывают обусловлены влиянием нервной системы и системы органов чувств. Поэтому именно маленькие дети в период до смены зубов подвержены этим идущим изнутри заболеваниям, которые носят название “детские болезни”.

На эти детские болезни—в большей степени, чем это полагает медицина в наш материалистический век—оказывает исключительно большое влияние на подражание тому, что идет из окружающей среды. Настолько, что иногда ответственность за заболевание ребенка корью следует возложить на припадок гневного бешенства у кого-либо из его окружения. Я имею в виду не припадок безумия, а такой легкий припадок бешенства, который люди так часто себе позволяют. Шок, который в это время испытывает ребенок в морально-духовном плане, безусловно, должен быть причислен к возможным причинам болезни. И все, что действует на ребенка в возрасте до смены зубов, сохраняет свое воздействие почти до 9 лет. Так, например, если в школе учитель или воспитатель сильно разозлится и начнет громко кричать, предпо-

ложим из-за того, что ребенок пролил немного чернил, и при этом он вынет чернильницу из парты и скажет: “Если ты сделаешь это еще раз, то я вылью все чернила на тебя или швырну чернильницу тебе в голову!” Эта картина выглядит, разумеется, несколько преувеличенной, но ситуации такого типа все время встречаются, — если нечто подобное происходит, то мы не должны удивляться тому, что мы в это время самым неблагоприятным образом влияем на физическое здоровье ребенка.

Так же сильно на детей в возрасте даже и после смены зубов влияет внутренняя нечестность учителя и воспитателя. Нечестность может заключаться в том, что он является бесчестным ханжой, или в том, что он предъявляет к ребенку какие-то нравственные требования, а ему самому даже не приходит в голову вести себя в соответствии с ними. В этом случае в наших словах и в том, что мы обнаруживаем перед детьми, живет и делает свое дело неправда, ложь. О взрослом человеке мы можем сказать: “Он этого не замечает”. Ребенок же воспринимает это в месте с жестами. И эти внутренние нечестность и неправдивость окольными путями необычайно сильно через нервно-чувственную систему воздействует на организацию пищеварительного аппарата ребенка, а особенно на развитие желчного пузыря. А то, как развивается желчный пузырь, имеет огромное значение для всей последующей жизни человека.

Это понимание взаимодействия духа, души и тела является тем, что всегда должно пронизывать действия и поступки учителя и воспитателя, причем без того, чтобы постоянно говорить об этом. И поскольку человеческий организм в детском возрасте в отношении системы головы, нервно-чувственной системы вынужден много работать, а также в связи с тем, что в него, со стороны головы, очень легко на место нормального может проникнуть ненормальное, дети в этом возрасте необычайно сильно подвержены детским болезням.

Когда потом ребенок находится уже в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости, этот возраст благодаря самой человеческой организации становится самым здоровым периодом, потому что тогда вся организация человека попадает под воздействие ритми-

ческой системы, которая никогда не устает и никогда чрезмерно не возбуждается благодаря своей внутренней мудрости. Для тех, кому ясны закономерности человеческой жизни, вполне понятно, как это происходит. Что же касается возникновения болезней в этом возрасте — разумеется, здесь не надо выстраивать четких понятийных контуров, а воспринимать это в соответствии с жизнью, с действительностью, — они приходят к человеку исключительно извне. Человек, если он особенно подвержен болезням в том возрасте, когда в основном в центре внимания находится ритмическая система, по-видимому, испытывает негативное воздействие со стороны внешних факторов.

И потом, когда половое созревание уже завершилось, заболевания опять начинают приходиться изнутри — от системы конечностей и системы пищеварения. Тогда мы, как люди, заболеваем таким образом, что причина заболевания находится внутри нас. Поскольку в практике воспитания так много зависит от того, какому воздействию подвергаются также и физические структуры ребенка, мы, если можно так выразиться, окрыленные основными принципами обучения и воспитания для второго периода жизни ребенка, всегда должны заниматься также и физической и душевной гигиеной. Это всегда должно присутствовать в том, что мы делаем.

Здесь можно указать также и на некоторые детали. Возьмите, например, ребенка меланхолического склада. Вы увидите, что у этого ребенка потребление сахара производит совсем не такое действие, как у ребенка сангвинического. Если вы ребенку с меланхолическим темпераментом дадите сахар, конечно, в правильной дозировке, то он окажет угнетающее действие на деятельность печени; и то, что после этого выделяется в результате деятельности печени, что пронизывает всего человека в результате все более и более сдерживаемой работы печени, с физической стороны борется с меланхолическим темпераментом. Это внешняя поддержка, но об этой внешней поддержке надо знать. Мы не отрекаемся от духовно-душевного, если мы знаем, что эти внешние поддержки имеют место. Тот, кто знает — как это бывает в случае, если человек стоит на почве антропософии, — что во всем телесно-физическом действует духовное, тот видит в особой работе, которую выполняет

сахар по отношению к печени, не просто физическое, а духовно-душевное действие, которое только наводится физическим способом, когда мы даем ребенку определенное количество сахара. И, наоборот, для ребенка с сангвиническим темпераментом будет лучше, если его печень возбудить, что и произойдет, если мы лишим его сахара.

Таким образом, если знать о взаимодействии тела, души и духа, можно оказать чрезвычайно благоприятное влияние на человека в трех направлениях. Поэтому необходимо сказать следующее. Если сегодня часто высказывается мнение, что педагогика, стоящая на духовных основах, слишком мало учитывает физическое, то к педагогике, которая здесь имеется в виду, это совершенно не относится. Потому что меньше всего учитывает физическое та педагогика, которая, руководствуясь абстрактными правилами, прямо устремляется к физическому — эта педагогика не знает, какое внутреннее воздействие оказывают в детском возрасте на физическое каждое движение души и каждый духовный порыв.

И поскольку все это именно так и есть, перед тем, как мы начали работать, я должен был прочитать семинарский курс лекций для тех, кто к тому времени хотел или должен был стать учителем вальдорфской школы. Основной задачей этого семинарского курса было ввести в педагогику эту развернутую мысль — о взаимодействии души, тела и духа. Она ведь постепенно — в большей степени, чем мы это осознаем — была исключена из педагогики XIX-го и XX-го столетий.

Потом, во время работы вальдорфской школы, читались более короткие дополнительные курсы лекций, которые кое-что добавляли к тому, что было заключено в первом, основополагающем курсе. И само собой разумеющимся для каждого, кто хочет взяться за преподавание в вальдорфской школе, является то, что он прежде всего должен вжиться не столько в детали, которые приводятся в этих курсах, и в тот дух, о котором там говорится и исходя из которого должны рассматриваться отдельные детали. Потому что если рассматривать какой-то вопрос с учетом всей полноты жизни, то гораздо меньшее значение приобретают детали, чем общий дух, который преподносит их во внутренней свя-

зи с тем или с другим. Вы видели, особенно на примере материала тех лекций, которые были прочитаны здесь господином доктором фон Баравалле и фрейлейн доктором фон Гайдебранд, как отдельные учителя пытаются привнести в практику преподавания дух этой педагогики. Сам способ обработки материала учебных предметов становится насквозь пропитанным, как своего рода живой кровью, этим духом единства человеческой организации. В отношении этого вопроса все, что я сегодня еще смогу сказать, я вынужден буду изложить лишь в виде набросков.

Еще вчера я упомянул о том, что самые существенные, основополагающие условия правильного ведения такой школы заключаются в том, что коллегия учителей как душа и дух, но в единстве воздействует на весь школьный организм. И тут к педагогическим импульсам следует причислить прежде всего то, что на учительских конференциях все не сводится к статистическому перечню того, что отметил отдельный учитель, — на учительской конференции живо развивается та индивидуализированная психология, которая сама собой возникает в процессе преподавания. Тут я хотел бы привести только один пример. У нас в классах вместе сидят мальчики и девочки. Сначала количество учеников в вальдорфской школе не превышало ста человек, но потом развитие пошло так быстро, что в последний учебный год мы имели уже 700 учеников. В связи с таким ростом количества учеников возникла необходимость создать параллельные классы, особенно для всех начальных классов. Теперь у нас есть такие классы, где девочек больше, чем мальчиков, и такие, где больше мальчиков, чем девочек; приблизительно одинаковое число тех и других бывает очень редко. Было бы педантизмом принять решение о том, что в классах должно быть одинаковое количество мальчиков и девочек. Во-первых, это не получится потому, что детей не приводят в школу в равных количествах, во-вторых, такие схематичные действия не соответствовали бы требованиям жизни. Таким образом, надо было изыскать возможности, чтобы руководство школы было в состоянии при всех условиях применить нечто такое, что можно было бы рассматривать как правильные действия. Но тут стало совершенно очевидным, что класс, где больше де-

вочек, имеет совершенно иную физическую структуру, чем класс, где больше мальчиков. При этом можно совсем не принимать во внимание внешние отношения, которые там возникают, т.е. то, что происходит на грубом, просматриваемом уровне. То, что делает такой класс особой физической структурой, представляет собой действующие в нем импульсы, которые внешне, на грубом уровне незаметны. Как раз на учительских конференциях мы имеем возможность работать в этом направлении. И надо ясно представлять себе, какое органично одушевляющее воздействие оказывает желание достичь такого положения, чтобы школа стала представлять из себя нечто органично одушевленное.

Представьте себе только, если бы человек в какой-то момент жизни сказал: “Я хочу думать только о том, что мне потом в жизни действительно пригодится, я не хочу впускать в свою душу никакие представления, которые позднее в жизни не сослужат мне никакой службы, потому что это абсолютно не экономично допускать в свою душу какие-либо представления, кроме тех, которые пригодятся в жизни; следовательно, я и ограничусь только такими представлениями”. В жизни такой человек был бы чем-то ужасным! Так как, во-первых, он никогда не смог бы видеть сны. Но ведь если человек достаточно невежествен, он может сказать: “Разве в снах дело, без них можно обойтись, они не имеют никакого значения во внешней действительности!” Они ничего не значат лишь для того, кто воспринимает эту действительность только внешне. Если бы сны существовали действительно только для того, чтобы быть фантастическими образованиями! Разумеется, ничего не имеет общего со снами тот, кто при самом незначительном сне, идущем от печени, желчного пузыря и желудка, видит нечто глубоко духовное, нечто глубоко пророческое, что имеет большее значение, чем внешняя действительность. Но тот, кто знает, что в снах, в заключенной в них информации, лишь неясным, туманным образом выражаются те силы, которые в системе дыхания, кровообращения или в нервной системе несут болезнь или исцеление, что в этих снах гигиено-патологическим образом отражается одна половина человека и что, если человек не видит снов, это означает приблизительно то же

самое, как если бы пищеварение и кровообращение были нарушены каким-либо ядом. Надо уяснить себе следующее: в человеке должно быть много такого, что кажется ненужным для внешней жизни, так же как и в самой природе есть много ненужного. Сравните, например, число икринок сельди, откладываемых в море, и что потом получается! Тут можно сделать упрек природе за то, что она так расточительна. Ведь икринки можно было бы сэкономить, поскольку бесчисленное множество их погибает. Но утверждать это можно только в том случае, если не знать, как велико духовное воздействие погибших икринок сельди на развивающиеся. Какая-то часть икринок должна погибнуть, чтобы оставшееся количество могло благополучно развиваться. Эти вещи взаимосвязаны.

Применительно к школьному организму это выглядит так: на конференциях духовно-научно перерабатывается то, что получается, например, из таких вещей, как соотношение мальчиков и девочек, и из многих—многих других вещей. Там постоянно ведется работа над созданием психологии, а также и патологии всей школы в целом. А к школе для того, чтобы это охватывало всего человека, относится нечто такое, что имеется у нас в вальдорфской школе, а именно: среди учителей имеется школьный врач, который всегда присутствует на каких-нибудь занятиях. Так чтобы с участием учителей— поскольку все работают вместе на конференциях—наряду с обсуждением элемента одаренности и элемента гениальности непременно и не в связи с особыми случаями, в статистическом плане, обсуждался и прорабатывался патолого-терапевтический элемент. Потому что на каждом отдельном случае можно очень многому научиться такому, что, может быть, и не найдет сразу непосредственного применения, что окажется подобным тому, о чем человек утверждает, что это ему не нужно. Однако это ему нужно. И то, что мы вырабатываем в себе на материале живой психологии, а также живой физиологии и так далее, продолжает влиять на совсем другие области. Вы не должны оставлять без внимания следующее: Если вы — извините меня за это сравнение, оно вполне правомерно — на одном примере духовных функций желчного пузыря ребенка попытались освоить этот образ мыслей в целом, то в следую-

ций раз, когда то, чему вы научились в отношении духовных функций желчного пузыря, вы не сможете применить, потому что тогда вы, к примеру, будете иметь дело с носом. Вы можете сказать: “Зачем мне заучивать то, что связано с желчным пузырем, если сейчас я имею дело с носом?” Но дело в том, что вы совершенно по-другому будете относиться к тому, что обнаружится в связи с носом, если вы однажды вообще уже освоили этот образ мыслей. Таким образом, речь идет о том, чтобы учительская конференция действительно стала духом и душой всего школьного организма; тогда каждый учитель будет входить в класс с правильным образом мыслей и правильным душевным настроем.

Кроме того, надо непременно учитывать, что именно в этих вещах заложен интенсивный религиозный элемент. Тогда вам совсем не нужно будет все время твердить: “Господи, Господи” — или постоянно упоминать имя Иисуса Христа, но вы сможете следовать заповеди: “Не упоминай имя Господа всуе”. Вы сможете тогда сделать так, что все будет проникнуто главным религиозным импульсом, сильнейшим христианским импульсом. Тогда мы придем к известным старым истинам, которые современному интеллектуализму уже недоступны, но которые глубоко пронизывают развитие человечества, христианское развитие. Так, например, тот, кто хочет заставить себя соответствующим образом мобилизоваться с помощью всех глубочайших душевных сил для того, чтобы в правильной форме отразить в педагогике патологофизиологические области, делает очень хорошо — для современных людей это звучит ужасно, — если он постоянно снова и снова вдохновляется тем, что вытекает из Евангелия от Луки относительно подобного образа мыслей. Тогда как тот, кто хочет побудить себя вызвать в детях необходимый жизненный идеализм, поступит правильно, вдохновляясь постоянным чтением Евангелия от Иоанна. А тот, кто хочет воспитать своих детей не трусами, но такими, которые уверенно ведут себя в жизни, должен вдохновляться Евангелием от Марка. Тот же, кто хочет воспитать детей такими людьми, которые ни к чему не относятся поверхностно, но все хорошо замечают, тот должен вдохновляться Евангелием от Матфея. В старые времена люди чувствовали такие

вещи в Евангелиях. Если современный человек читает о том, что Евангелие от Луки люди понимали, например, как нечто врачующее, то он уже больше этого не понимает. Если же он сталкивается с педагогической стороной жизненной практики, то снова начинает кое-что понимать в таких вещах.

Об этом можно сказать так, как я только что сделал. Но можно сказать и по-другому, и это будет не менее религиозно и не менее похристиански. То же самое, что я высказал сейчас, можно сказать и по-другому, развивая на семинарском курсе представления о четырех основных темпераментах человека, о душевно-телесно-духовной сущности холерика, меланхолика, сангвника и флегматика. Мы разбираем эти четыре темперамента и потом составляем описание того, как следует обращаться с ними в классе, например, что целесообразно собирать всех холериков в одном углу класса. Это освобождает процесс ведения класса от многого. Потому что холерики толкают друг друга, и это очень хорошая воспитательная мера, которую они сами применяют друг к другу. Кто-нибудь толкает своего соседа, который толкает его самого, так как сам хочет, чтобы и его тоже толкнули, — и тот и другой благодаря этому чудесным образом воспитываются. И если дать возможность флегматикам взаимно флегманизироваться, то это тоже дает необычайный воспитательный эффект. Но все это должно прodelываться с необходимым тактом. Надо понимать, как действовать в каждом отдельном случае. И все эти подробнейшие рекомендации по работе с детскими темпераментами вы найдете в первом курсе лекций для учителей, который я читал для штутгартской вальдорфской школы.

И еще можно сказать так: То, что я сейчас сказал о четырех Евангелиях, по существу, по духу представляет собой то же самое, потому что оно вводит в тот же самый элемент жизни человека. Сегодня у людей имеется такое ощущение, что все следует сопоставлять, если надо что-то выучить. Но через это мы никогда не придем к основному принципу, который действительно должен применяться в жизни. Например, никто не поймет, как действует в человеке желчный пузырь или печень, не зная, что представляет собой голова, потому что каждый орган пи-

щеварительного тракта имеет соответствующий ему орган в головном мозгу. Ничего нельзя знать о печени, если ты не знаком с коррелятом функции печени в головном мозгу. Также никакого глубокого понятия нельзя иметь о том, какой невероятной силы импульсы могут исходить от Евангелий и воздействовать на человека, если, с другой стороны, человек не знает, каким образом характер и темперамент напечатлены в человеке, когда он появляется здесь, на Земле, как физический человек. Постигать мир во всей полноте жизни — это нечто совсем иное, чем постигать его с помощью мертвых понятий.

И это приводит нас к возможности увидеть следующее. Вместе с теми детьми, которых мы воспитываем таким образом, мы даем возможность расти чему-то такому, что присутствует не только в детском возрасте, продолжает действовать все дальше и дальше. Так как, видите ли, если вы становитесь старыми, что вам тогда делать? Кто не знает существа человека, никогда не сможет правильно оценить важность того факта, что я, будучи ребенком, получил известные импульсы в том возрасте, когда они только и могут напечатлеться в человеке. Только в том возрасте я мог погрузить эти импульсы в мягкий, податливый, гибкий, доступный для пластически-музыкального детский организм, которым я обладал в то время. В последующие годы жизни у меня появилось более твердое, пожалуй, не в физическом, а в душевно-тележном плане, входящее в склеротическое состояние тело. То, что во мне воспитано, совсем не стареет! Неправда, что это может стареть. Когда человек становится старым, внутренне он наполнен той же детской сущностью, которой он обладал, скажем, между 10 и 15 годами. Ее человек несет в себе всегда. Но она должна быть такой гибкой и эластичной, чтобы ее теперь мог использовать и тот старый мозг, который прикрывает уже голый череп, как ее когда-то использовал мягкий мозг. А если человек воспитывается не так, то возникает то ужасающее противоречие между стариками и молодежью, которое сегодня легко можно заметить и которое считается абсолютно непреодолимым. Люди часто говорят противоположное тому, что есть на самом деле. Сплошь и рядом говорят так: “Да, сегодня молодежь не понимает стариков, потому что старики не умеют быть молодыми с молодежью”. Но это

абсолютная неправда. Тут все неправда. Молодежь, напротив, ожидает от стариков, что они будут соответствующим образом использовать свою постаревшую телесность. Тогда молодежь будет видеть в стариках нечто совсем иное, чем то, что она имеет сама. Тогда возникает естественное уважение к старости. Молодежь видит, что она может получить от стариков кое-что такое, что она не может получить от самой себя. И это происходит в том случае, если старость так же естественно существует со своей лысиной, как ребенок — с лохматой головой. Так должно быть. Мы должны так воспитывать человека, чтобы он умел стареть. Современное человечество страдает от того, что подрастающее поколение не видит в стариках просто состарившихся людей. Они остаются для молодежи “детскими головами”, такими же, как она сама! Потому что по причине несовершенного воспитания люди, ставшие старыми, не умеют правильно пользоваться своим постаревшим телом и остаются детьми. Выражение “детская голова” выбрано просто гениально: человек в течение жизни постоянно пользуется только головой, ребенок или подросток тоже должен работать головой. Поэтому молодой человек говорит: “Чему я должен у них учиться? Они не более, чем мы, они такие же “детские головы”. Поэтому речь идет не о том, что в старости слишком мало молодости, а в том, что она осталась слишком ребячливой. Таким образом получается, что то, что есть на самом деле, обозначают как противоположное.

Все эти вещи надо правильно понимать, и тогда педагогика — прошу прощения за то, что я так говорю, — которая сейчас стоит на голове, снова будет поставлена на ноги. Потому что она должна быть поставлена на ноги. Сегодня, в наш интеллектуалистический век, она, безусловно, стоит на голове.

Педагогика вальдорфской школы стремится не придавать значения внешней стороне. Достиг ли кто необходимого эмоционального или душевного содержания благодаря специфическому воздействию каждого из четырех Евангелий или же добьется того же самого, разбирая соответствующим образом учение о темпераментах, это не имеет значения; главное, что за дух господствует в том, что при этом создается. Если же подходить к этому внешне, как это делается сегодня, то

постоянно происходят такие вещи. Например, слушая основополагающий курс лекций для учителей в Штутгарте, человек получает много сведений о подходе к темпераментам детей, а в следующем курсе разрабатывается тема о том, с каких позиций надо подходить к рассмотрению Евангелий, и тогда ему приходится то, что он учил позднее, присоединять к тому, что учил раньше. Это, конечно, хорошо, что предметы рассматриваются с разных сторон. Но надо сознавать и то, что изложения разного рода, т.е. то, которое дается раньше и то, которое дается позже, должны согласовываться друг с другом, несмотря на то что слова и предложения в них разные. Только это согласование получается очень неудобным, потому что при таком подходе предметы находятся во взаимодействии, а не просто в одностороннем причинном воздействии.

Так, например, вы можете взять достойный самого глубокого признания и поданный в превосходной художественной манере курс лекций для учителей господина Штефена, прочитанный в Гетеануме, когда здесь были наши английские друзья, и сравнить его с тем, что здесь, в этом курсе, несколько по-другому постоянно говорилось в педагогико-дидактической манере. Вы увидите, что это тоже о том, как например, голова и желудок представляют собой один организм. Однако неудобство заключается в том, что вследствие этого все оказывается во взаимодействии и поэтому нельзя сказать: “Я ведь уже понял курс для учителей, который здесь напечатан, если позднее прочитанный представляет собой то же самое, значит, мне не нужно его читать”. Да, но видите ли, если вы будете иметь оба курса, то прочитанный ранее вы поймете по-другому благодаря взаимодействию. И можно сказать следующее: лишь тот, кто внимательно прослушал более поздний курс и усвоил его, поймет более ранний курс, потому что все находится во взаимодействии. В математике в отношении понимания существует чисто причинная последовательность; там предыдущее можно очень хорошо понять без последующего. Но в такой науке, как живая педагогика, существует взаимодействие предыдущего и последующего. Предыдущее становится понятнее благодаря последующему.

Я рассказываю вам об этом еще и потому, что это одновременно представляет собой тот живой дух, который вообще царит в педагогическом воззрении вальдорфской школы. Надо всегда стремиться рассматривать предмет со всех возможных сторон и никогда не соглашаться с тем, что можно познакомиться с ним, узнав его только с одной стороны. Если вы являетесь учителем вальдорфской школы, то вы всегда должны более всего осознавать: “В сущности ты должен еще сам многому научиться”, чем полагать: “В сущности ты удивительно толковый человек”. Последнее дается не так легко, если действительно человек вжился в педагогику вальдорфской школы. Все, что человек воспринимает из этой области, у настоящего учителя вальдорфской школы должно приходиться из душевной, эмоциональной сферы, из уверенности в себе, а это то же самое, что доверие к Богу. Если человек знает, что в нем действуют божественные силы, то он, независимо от того, много или мало он учился внешнему знанию, будет иметь внутренний живой источник, который заложен глубоко внутри человека. Если человек добился внешней, показной уверенности в себе, то он находится только в начале пути. Он будет там, где должен быть, только в том случае, если сумеет довести веру в себя до уровня веры в Бога, до правильного переживания изречения: “Не я, а Христос во мне является действующим началом”. Тогда вера в себя в то же самое время становится скромностью по отношению к самому себе, так как человек осознает, что то, что он несет в своей душе, отражает божественные силы Христа. Этот дух должен пронизывать всю школьную организацию. Если его там нет, то школа будет подобна организму, из которого выкачали всю кровь или которому перекрыли дыхание. Все дело в этом духе. И если этот дух жив, то совершенно независимо от личности руководителя или учителя — из самого этого духа — будет возникать энтузиазм. Тогда можно будет обрести и такое доверие, когда во всей школе будет присутствовать нечто от объективного духа, который представляет собой не то же самое, что индивидуальный дух отдельного учителя. Но это, в свою очередь, может постепенно сформироваться только в результате тщательной и добросовестной работы учительских конференций.

Именно на этой основе сформировалось то, что у нас в вальдорфской школе называется “занятиями по эпохам”. Занятия по эпохам состоят в том, что внимание ребенка не рассеивают постоянно тем, что ученик с 8 до 8.45 имеет урок географии, с 8.45 до 10.30 — нечто совсем другое, например латынь, а после этого, с 10.30 до 11.30, — математику или что-нибудь подобное, основные же занятия формируются так, что в зависимости от того, что требуется для отдельных предметов, три-четыре недели подряд первые часы — время, разумеется, определяется в зависимости от обстоятельств и содержания занятий — преподается всегда одно и то же. Итак, скажем, в течение трех-четырех недель, в течение одной эпохи, в серьезно-непринужденной манере, без всякого навязывания проводятся необходимые занятия по географии; в следующую эпоху проводятся занятия, являющиеся развитием предыдущих и т.д. Проведение занятий в таких условиях, когда весь материал, который надо пройти в течение года, прорабатывается по эпохам, для учителя сложнее, чем при обычной системе, потому что значительно проще наскучить детям за такое длительное время обучения географии, чем за 45 минут. Кроме того, если преподавание ведется таким образом, требуется лучше разбираться в предмете.

К этому основному уроку после 10 часов мы чаще всего, после необходимой перемены, присоединяем языковые занятия и другие занятия, которые не причисляются к главному уроку. С преподаванием языков в вальдорфской школе дело обстоит действительно с момента их поступления в школу. Мы обучаем детей французскому и английскому языкам по тому методу, который мы считаем правильным. Мы обращаем внимание не столько на то, чтобы с помощью этих предметов расширить кругозор детей, чтобы при посредстве этих языковых занятий способствовать обогащению внутренней жизни, особенно обогащению жизни душевной.

Как вы можете заключить из сказанного вчера, в такого типа школе не меньшее внимание обращается на воспитание физического, особенно на занятиях эвритмией и гимнастикой. Напротив, так повышается их значимость, чтобы они могли оказать влияние на существо

человека. Кроме того, с самого начала занятия пронизаны музыкальным элементом, сообразно тому или иному возрасту.

К сожалению, в силу обстоятельств я смог лишь в очень краткой форме указать на то, как дети вводятся в художественное посредством песенного музыкального, пластического и других видов искусства. Это обязательно должно быть в школе. Для человека нужно практически признать большое значение надлежащим образом построенного музыкального воспитания для возраста между сменой зубов и наступлением половой зрелости. Это соответствующим образом организованное введение в музыкальное дает нам возможность устранять всякого рода препятствия, которые возникают у нас в последующей жизни, при воспитании нашей воли сильной и разумной. Музыкальное воздействует на организм, определенным образом согласовывая то, как возбуждение нервных окончаний влияет на поток воздуха при дыхании, как последнее, в свою очередь, оказывает обратное воздействие на функцию нервной системы и как потом ритмы дыхания переносят это влияние на ритм кровообращения, а ритм кровообращения влияет на ритм сна и бодрствования. К поистине чудесным вещам относится возможность постичь именно благодаря антропософскому исследованию, что музыкальное представляет собой нечто, изнутри создающее человека. Мы приходим к пониманию того, что в нервах, исходящих в виде лучей от спинного мозга, от всей системы позвоночника, — в этом распространении нервов по всему организму нам дается необыкновенно тонкий музыкальный инструмент. И мы начинаем сознавать, что если этот удивительно тонкий музыкальный инструмент остается невосребованным из-за отсутствия музыкальных занятий и музыкального воспитания, то это ожесточает и высушивает, делает человека внутренне неспособным правильно развивать в себе мужественное начало. То, что развивается при взаимодействии между функциями нервно-чувственных органов и двигательными функциями человека в их взаимосвязи с ритмом пищеварения, ритмом сна и бодрствования, — это действительно тонкий музыкальный инструмент. Верхний человек хочет играть на нижнем человеке. И благодаря направленности всего человеческого организма на музыкальное человек идет на-

встречу тому, что в звучании фортепиано, в детском пении стремится к слиянию с нервно—чувственной ритмической системой, представляющей перед нашим внутренним взором как божественное творение. Это действительно надо считать чудом, потому что на каждом уроке музыки божественно—духовное, которое как бы снизу проникает в тело ребенка, встречается с тем, что исходит от Земли. В том, что мы как все человечество разработали в музыкальной культуре, действительно встречаются Земля и Небо, и это надо сознавать. И если мы это понимаем, мы знаем, что мы, будучи учителями, делаем это не тогда, когда много теоретизируем об этом, когда даем возможность встретиться в груди человека гению Неба с гением Земли. Это вызывает интуизм, который требуется для работы в классе. Это вызывает энтузиазм, который необходим, который потом мы приносим с собой на учительские конференции и благодаря которому учитель музыкального стимулирует учителя пластического и т.д. Таким образом, мы должны всегда сознавать, что в педагогике и дидактике, как мы ее здесь понимаем, во всем должен действовать дух.

Недавно, например, у нас была учительская конференция, на которой нам в достаточно большой степени удалось проследить весь процесс того, каким образом действует в человеке духовно-душевно-телесное, когда ребенок занимается сначала эвритмией, а потом переходит к гимнастике. Этот обзор связей между гимнастикой и эвритмией, знание которых имеет такое огромное значение при проведении занятий, на днях разрабатывался у нас на учительской конференции, и эта работа, разумеется, будет продолжена. Так учительские конференции становятся живой кровью, которая должна пропитывать организм, называемый школой. Все остальное тогда приходит само, если только этому не сопротивляться. Тогда приходит знание того, когда с детьми надо гулять и когда проводить экскурсии. Тогда и гимнастика сама по себе вливается в ту фазу человеческой жизни, которая подходит для данного человеческого существа в данной школе. Тогда не появляется беспокойства по такому поводу: “Да, в вальдорфской школе все это, может быть, отлично, но там мало занимаются спортом”. Ну, во—первых, сегодня мы еще не все можем освоить, что хотелось бы, потому что

вальдорфская школа еще только начинается. Если мы вообще пришли к тому, что имеем сегодня, то это потребовало от нас преодоления огромных внешних трудностей. Но в соответствии с духовным те вещи, которые мы и обретаем из духа, выливаются в правильное обращение с телесно—духовным. Следует сказать так: “Так же как для того, чтобы поднять руку, мне не нужно знать, как работают отдельные большие и малые мышцы моей руки по законам динамики и статики, а может быть, витализма и т.д., — точно так же мне не нужно знать всех тонкостей того, как приводится в движение то или это, если только я смогу подойти к проведению занятий, исполнившись духа, который станет моим педагогическим образом мыслей, — если я смогу соответствующим образом подступиться к самому главному.

Итак, я смог лишь вкратце указать вам на то, что лежит в основе организации такой школы, которая выдержана в духе идейных импульсов, вытекающих из антропософского исследования. Мы подошли теперь — в силу ограниченности вашего времени — к концу данного курса лекций. Разрешите мне в заключение еще раз сказать вам то, что я позволил себе высказать во время одного обсуждения. Кто всей душой предан идеалу, который заключается в том, что воспитание и обучение должны развиваться именно таким образом для оздоровления всего человечества, тот должен быть в душе глубоко благодарен за то, что уважаемые учителя и учительницы приехали из-за границы, чтобы прослушать этот курс и получить информацию о том, что здесь, исходя из антропософского исследования, говорят о педагогике и дидактике. Разрешите мне по окончании этого курса высказать вам глубокую благодарность и выразить сердечное удовлетворение в связи с тем, — совершенно независимо от того, покажется это впоследствии более или менее симпатичным или антипатичным тому или другому человеку, — что некоторым количеством душ будет воспринято то, что, исходя из антропософии, должно влиять на самые разные области жизни и что, исходя из антропософии, должно оплодотворять жизнь. И эти две мысли, уж конечно, останутся у тех, кто занимался организацией этого курса: доброе воспоминание о благодарности и доброе воспоминание об удовлетворении, которые я сейчас высказал. И чем более

четкую форму приобретают в душе эти мысли — мысли о работе, в основе которой лежат такая благодарность и такое удовлетворение, тем более уверенно возникает надежда, что постепенно удастся достичь того, что должно последовать из этой педагогики для всего человечества. И не только учителя и воспитатели вальдорфской школы что-то дали вам, рассказывая о своей практической работе, но и вы, присутствующие здесь как посетители, дали вальдорфским учителям столько же. Так как возникает именно та любовь, в которой нуждаются, та само собой разумеющаяся любовь, благодаря которой, собственно, только и может появиться энтузиазм, когда видишь, что то, что живет в тебе, начинает жить и в других людях. И это взаимное влияние друг на друга благодарности и удовлетворения, надежды и любви, которые слились вместе во время этого курса, позволяют нам надеяться, что смогут созреть прекрасные плоды, если мы будем испытывать к таким вещам необходимый интерес, если мы проявим необходимую внутреннюю активность, чтобы по-настоящему жить в них.

Вот то, мои дорогие друзья, что я по окончании этого курса хотел вложить в мое прощальное приветствие. Это приветствие не должно быть абстрактным, оно должно быть конкретным, таким, в котором благодарность является прочным основанием; в котором внутренне согревает удовлетворение, а надежда живет тем, что излучается из него как нечто укрепляющее наше мужество. Любовь, при практическом осуществлении того, что должно стать педагогией человечества, любовь пусть будет светом, который снизойдет на них, тех, обязанностью которых является забота о воспитании человечества.

Таков смысл моего прощального приветствия в связи с окончанием этого курса.

ТРИ ОТВЕТА НА ВОПРОСЫ

1. Дорнах, 18 апреля 1923 г.

К вопросу об уроках религии

Здесь возникло недоразумение в связи с тем, что недавно говорилось о том, как развивается ребенок в отношении его религиозных импульсов. В моих лекциях еще ничего не говорилось об уроках религии, потому что я только сейчас еще начал работать над педагогико-дидактическим. Мною была высказана мысль о том, что между ребенком и его окружением существуют своего рода физически-религиозные, я говорил тогда “телесно—религиозные”, отношения. Таким образом то, что проявляет ребенок до смены зубов просто вследствие своей организации, переходит в мышление только после наступления половой зрелости, т.е. приблизительно после 14, 15 лет. Я употребил сравнение: то, что сначала проявляется телесно-религиозно, продолжается как бы в виде подводного течения и потом появляется в виде мышления, благодаря которому у взрослых появляется религиозность, только около 15 лет. Но дело в том, что в педагогике, сообразующейся с природой, то, что должно наступить в каком-либо возрасте, должно тщательно подготавливаться в более ранние периоды жизни. И в связи с этим возникает следующий дидактико-педагогический вопрос: как следует организовать религиозные занятия в школе с учетом законов развития человека? Это один из вопросов, рассмотрение которого будет задачей последующих лекций. Заранее я могу сказать следующее: мы должны ясно понимать, что в действительности религиозный элемент у человека является врожденным, свойственным человеческой природе. Это особенно ярко подтверждается тем, что эту религиозную ориентацию в том виде, как я ее описал, мы находим у детей в период до смены зубов. То, что в ре-

зультате развития цивилизации мы имеем в качестве религии взрослых, представляет собой такую религию, которая живет в представлениях или по меньшей мере получаем свое содержание через представления, которые во всей полноте прежде всего проявляются в переживании. Для такого содержания, состоящего из представлений, человек созревает только после 14 лет. И поэтому именно для возраста, когда ребенок учится в школе, остается вопрос: как же мы должны организовать религиозные занятия? И прежде всего надо принять в расчет следующее: на что мы преимущественно должны воздействовать в этом возрасте — от 7 до 14 лет? В первый период жизни до смены зубов мы, как воспитывающая среда, воздействуем на телесное. После наступления половой зрелости мы воздействуем по существу на суждение, на представление. В промежуточный период мы воздействуем на переживание, на чувство. Именно поэтому необходимо начинать период с образного. Образы воздействуют на восприятие, на переживание. Представление созревает постепенно и бывает подготовлено к соответствующему возрасту. Таким образом, при преподавании религии, так же как и при преподавании других предметов, мы должны заботиться о том, чтобы донести это до души. И поэтому речь идет, о том, чтобы решить: что действует в душе и что воздействует на душу? Там действует прежде всего то, что переживается в симпатиях и антипатиях. И если мы у ребенка именно в возрасте между 7 и 14 годами разовьем такие симпатии и антипатии, которые подготовят правильное религиозное суждение, то мы сделаем то, что надо. Таким образом, мы строим преподавание не на том, что всюду на первое место ставим заповеди “Ты должен делать это, ты не должен делать того”; для такого возраста это не подходит. Мы должны так организовать преподавание, чтобы у ребенка возникла симпатия по отношению к тому, что он должен делать. То, что он должен делать, мы держим на заднем плане, а в образы облекаем то, что в религиозном отношении в самом возвышенном смысле должно вливаться в него благодаря симпатии. Мы будем пытаться внушить ему антипатию ко всему, что он не должен делать. Таким образом, мы будем пытаться с помощью образов через суждение, основанное на переживании, постепенно подвести ребенка от божественно-духовного в природе через бо-

жественно-духовное в человеке к усвоению божественно-духовного. Но в возрасте основной школы все должно идти именно через переживание и чувство. Таким образом, не догмы и заповеди, а исключительно переживание и чувство дают возможность подготовить человека к тому, что впоследствии появится в виде самостоятельного суждения. И мы достигнем совершенно иных результатов именно в религиозной ориентации человека, чем если бы мы толковали ему о заповедях и догматах в том возрасте, когда ребенок не восприимчив к этому. Если мы будем показывать ему образы и с их помощью подготавливать то, благодаря чему молодой человек впоследствии должен будет сам образовать религиозное суждение, то мы подготовим для него возможность посредством собственного духовного усвоить то, что должно быть усвоено как его глубочайшая сущность, а именно религиозную ориентацию. В известной степени мы оставляем ребенку свободу самому ориентироваться в религиозном плане, если мы с религиозным обращаемся к его переживанию, т.е. предлагаем ему религиозное в образах, а не в догматах и заповедях. Огромное значение имеет то, что человек потом, после достижения половой зрелости, вплоть до двадцатилетнего возраста и позднее, будет иметь возможность то, что он воспринял сначала в переживании, через чувство — я хочу сказать воспринял с известной широтой и разнообразием, — извлечь из самого себя для того, чтобы составить собственное суждение. Тогда он сам направит себя на путь к божественному. Большая разница заключается в том, получает ли ребенок в то время, когда он ориентирован на авторитет, четко заданное направление благодаря этому авторитету, или его воспитывают таким образом, что — видя религиозную ориентацию своего воспитателя или учителя, благодаря образам — он как бы обвивается вокруг нее подобно растению и потом, позднее, может черпать отсюда “Ты должен” и “Ты не должен”. После того как он сначала получил удовольствие и неудовольствие от того, что выходит, когда “Ты должен” и “Ты не должен”, после того, как он научился на образном созерцании природы тому, как переживание становится свободным через представление проявлений божественно-духовного в природе и истории, он сам приходит к тому, чтобы создавать себе представления. Он приобретает возможность получить

религиозное воспитание из центра жизни, к которому человек приближается только с наступлением половой зрелости. Таким образом, речь идет о том, чтобы на материале этих глубинных основ, которые добываются благодаря познанию человека, подготовить соответствующим образом последующее. Я говорил об этом в лекциях и употреблял сравнение с горной рекой, которая уходит под землю, а потом далеко внизу снова выходит на поверхность. Человек в первые 7 лет жизни имеет религиозную направленность. Это погружается в глубины его души, становится абсолютно душевным и снова выходит на поверхность только в виде мышления, с наступлением половой зрелости. И мы должны воздействовать на глубины его души через предназначенное для нас лично душевное откровение. Тем самым мы подготавливаем для ребенка то, что делает его религиозным человеком, давая ему возможность получить религиозную ориентацию из центра своего собственного существа. Эта собственная религиозная ориентация заложена в самой сущности человека. Ребенок должен приобрести ее после 15 лет. Мы должны соответствующим образом ее подготовить. Поэтому преподавание религии должно быть организовано так же, как преподавание других предметов в этом возрасте; оно должно через образы воздействовать на душу, должно давать детям импульсы, обращенные к чувству. В любой учебный предмет можно внести религиозную струю. И тот, кто знаком с уроками в вальдорфской школе, может это почувствовать. Там действительно в каждом отдельном предмете присутствует христианство, в каждом предмете, вплоть до математики. Всюду в основе — религиозное. Однако в силу современных условий мы поставлены перед необходимостью преподавание религии как таковой организовать так, что уроки католической религии ведут католические священники, а евангелической — священники евангелической церкви. Это происходит потому, что мы являемся не мировоззренческой школой, а педагогической, и потому, что мы придаем значение только тому, чтобы обучение у нас происходило по природосообразной методике, — мы потому и положили в основу антропософию, что верим — она является источником действительно правильной педагогики; но мы не хотим воспитывать в вальдорфской школе антропософов. Те же ученики, которым преподают наши

учителя, являются сегодня как бы диссидентскими детьми, и, следовательно, они не стали бы изучать религию. Поразительно, но они составляют подавляющее большинство учеников вальдорфской школы. Они все посещают так называемые свободные уроки религиозного воспитания, которые в сущности обобщают то, что господствует на всех занятиях в целом. Эти свободные уроки доставляют нам поистине много забот. Эти занятия ставят нас в совершенно особое положение по отношению к школе. Все остальные предметы мы рассматриваем как необходимые составляющие педагогико—дидактической методики с точки зрения антропософского исследования. Свободные уроки религиозного воспитания мы даем сами и при этом ощущаем себя в школе так же, как католические и евангелические преподаватели религии. Эти уроки мы даем как чужие для школы. Мы не хотим иметь мировоззренческую школу или школу какой-либо конфессии, и в антропософском смысле тоже, но в конце концов именно антропософская методика становится по-настоящему плодотворной и на этих свободных занятиях по религиозному воспитанию, на которых не изучается антропософия, а проводится такая работа, которую я уже охарактеризовал в методическом отношении. По отношению к этим свободным урокам выдвигается много претензий в связи с тем, например, что такое большое количество детей уходят с других уроков религии и начинают посещать свободные. Это создает большие трудности, потому что мы должны вводить учителей религиозного воспитания одного за другим, у нас не хватает людей для этого. Мы ничего не можем поделать с тем, что дети переходят и при этом уходят с других уроков религии. Это происходит только из-за того, что другие не владеют той методикой, которая лежит в основе наших уроков религиозного воспитания. Мы придаем большое значение правильной педагогике и при преподавании религии.

Ответ на следующий вопрос

Характерной чертой вальдорфской школы должно быть рассмотрение всех вопросов с точки зрения педагогики, а значит, и преподавания религии. Но господин пастор Х. должен признать, что оба предложенных направления — о замене уроков религии уроками нравственного

воспитания и конфессиональной школой — относятся к совершенно различным точкам зрения. Прежде всего вопрос о замене уроков религии уроками нравственного воспитания может быть поставлен теми людьми, которые вообще хотят исключить религию из цивилизации, которые считают религию чем-то таким, что стало уже ненужным. Они, разумеется, не хотят никакой религии, а хотят уроки нравственного воспитания. С другой стороны, естественно, в силу склонности к догматическим конфессиям наблюдается стремление организовать школу на конфессиональной основе. Но, однако, это не педагогические точки зрения. Но для того чтобы с тем, что должно называться педагогикой, связать нечто точное, я хотел бы сказать: собственно, что же такое педагогическая точка зрения? Педагогической может быть только такая точка зрения, которая предполагает, что человек, как это, естественно, и есть, сначала, в детском или юношеском возрасте, еще не вполне является человеком, он еще только должен стать таковым, что человеком он становится в течение жизни. Таким образом, в нем надо развить все человеческие задатки. Это самая абстрактная форма педагогической точки зрения. Если кто-то, говоря с педагогической точки зрения, полагает, исходя из познания человека, лежащего в основе педагогики, что человек рождается на свет уже с религиозной направленностью, что в первые семь лет жизни даже его нежность и ласки имеют религиозную направленность, то замену занятий религии на уроки нравственного воспитания можно воспринять так, как если бы физический орган человеческого тела, например ногу, не захотели развивать, потому что пришли бы к мнению, что человеку нужно развивать все, но не ноги. Желание опустить то, что свойственно человеку, может вытекать из фанатизма, но никак не из педагогики. До тех пор пока здесь всегда и во всем отстаиваются педагогические принципы, обращается внимание на педагогические импульсы, необходимость преподавания религии неминуемо следует из педагогической точки зрения. Поэтому у нас, как я уже говорил, для тех детей, которые иначе не принадлежали бы ни к какому вероисповеданию и которым религия не преподавалась бы вообще в соответствии с Вюртембергским законом о школе, организованы свободные уроки религиозного воспитания. Благодаря этому у нас в вальдорфской школе нет

детей, которые не посещали бы религиозных занятий. Таким образом мы имеем возможность вернуть в школу религиозную жизнь. Возможно, это будет самое лучшее религиозное обновление, если мы говорим о том, чтобы правильно поддерживать религиозную жизнь в школе, если нам удастся победить то, что сегодняшнее религиозное просвещение тем, что мы просто апеллируем к первоначальной, природной религиозной предрасположенности человека. Я рассматриваю как своего рода успех вальдорфской школы, что мы таким образом приобщили к религии “диссидентских” детей. Католические и евангелические дети в любом случае пришли бы к урокам религии, но найти ту форму, которая позволит снова предоставить религиозные занятия всем детям, было бы действительно не так просто. Мы стремились к этому исходя из педагогической точки зрения.

II. Дорнах, 19 апреля 1923 г.

Об обучении музыке (в ответ на вопрос об уроке музыки одной 17-летней девушки)

Главным все же является то, что привел в качестве примера господин Бауман: с наступлением половой зрелости и в последующие годы вместо прежнего музыкального переживания появляется определенное музыкальное суждение. Это можно очень легко заметить по тем явлениям, о которых говорил господин Бауман. У детей появляется своего рода самонаблюдение, самонаблюдение своего пения и благодаря этому, в свою очередь, возможность сознательно владеть своим голосом и т.п. Это надо культивировать и с помощью методических приемов. Но потом очень сильно обращает на себя внимание то, что, именно начиная с этого года, естественная музыкальная память несколько ослабевает, так что дети, начиная с этого года, должны сильнее напрягаться, чтобы удержать музыкальное произведение в памяти. На это на уроках надо обращать совершенно особое внимание. В то время как до наступления половой зрелости дети живут в музыкальном естественной жизнью и очень легко все запоминают, теперь у детей, имевших раньше хорошую музыкальную память, начинают возникать трудности с запоминанием — не столько с усвоением,

сколько с запоминанием. На это надо обращать внимание. Надо пытаться не давать им вещи сразу одну за другой, а много раз повторять. В этом возрасте очень сильно проявляется то, — психологически в этом заложено очень тонкое, интимное различие, — что если раньше инструментально-музыкальное и голосовое, вокально-музыкальное сливалось в одно, теперь, начиная именно с 16, 17 лет, они очень четко отличаются друг от друга. Дети гораздо более сознательно вслушиваются в инструмент и намного сознательнее, начиная с этого возраста, вслушиваются в инструментально-музыкальное. Они начинают лучше чем раньше, понимать инструментально-музыкальное. Раньше инструмент пел вместе с ними, а теперь они слушают, как звучат инструменты; петь и слушать — это теперь для них уже два процесса, хотя они и идут параллельно друг другу. Типичное для этого периода заключается именно в том, что образуется новое соотношение между пением и пониманием инструмента. В соответствии с этим должны перестраиваться и методы преподавания. Важно, что до этого возраста вообще нельзя начинать с теоретико-музыкальным, надо заниматься музыкальным только практически, а то, что желательно отметить в теоретическом плане, следует привязывать непосредственно к практическим занятиям, а потом постепенно, как раз к этому возрасту, наметится тот переход, который только и позволит с пониманием судить о музыкальном. Господин Бауман указал в конце, что, исходя из того, как дети проявляют себя в музыкальном, можно кое-чем помочь им в плане самопознания. И это совершенно правильно. Например, в то время, когда мы заставляем детей заниматься пластицированием, как мы делаем это в вальдорфской школе, давая им что-то формулировать, можно почувствовать уже с самого начала в том, как они выражают себя пластически, своеобразие каждого ребенка — в пластических формах разные дети выражают себя совершенно по-разному, в музыкальном же сначала невозможно разобраться в том, какие индивидуальные особенности проявляют дети. Это видно только по достижении детьми этого возраста. Тогда уже можно, учитывая проявляющиеся теперь более явственно склонности к тому или иному музыкальному направлению, оказывать обратное влияние на ребенка во избежание односторонности. Значит, если ребенок особенно любит какую-то определенную музыку, ну, например, в на-

шей современной цивилизации имеется очень много детей, у которых само собой получилось так, что они стали поклонниками Вагнера. Тут надо оказать противодействие, потому что тут имеет место факт слишком сильного восприятия музыкального как такового — этим я ничего не хочу сказать против Вагнера. То есть музыкальное слишком резко соскальзывает в мир чувств. Его надо поднять оттуда. Музыкант замечает это уже и по звучанию голоса. Голос ребенка, у которого музыкальное слишком сильно погружается в чувство, звучит иначе, чем ребенка, который слышит формирование тонов и по-настоящему понимает пластическое в музыке. Следовательно, в этом возрасте особенно важно найти правильный способ действий для воспитания у ребенка правильного музыкального чутья и правильного понимания музыки. Разумеется, при этом учитывается и то, что до наступления половой зрелости обязательно надо находиться рядом с ребенком в качестве авторитета. Но тогда еще нет возможности заметить все это в ребенке. Впоследствии вы влияете на ребенка уже не как авторитет, а за счет того веса, который вы сможете придать в его глазах своему суждению. До наступления половой зрелости правильным является то, что считает правильным учитель, неправильным то, что считает неправильным учитель, потому что учитель считает это правильным или неправильным. После наступления половой зрелости надо все обосновывать, с музыкальной точки зрения тоже. Поэтому очень важно, чтобы как раз тогда, когда имеется инициатива продолжать занятия музыкой вплоть до этого времени, мотивация суждений была бы особенно четкой. Да, на эту тему при желании можно было бы говорить всю ночь.

Вопрос: Не заложена ли ложь в том, что ребенка спрашивают о чем-то, что сами знают?

Тут в основе лежит нечто очень интересное. Если я кого-то о чем-то спрашиваю, то существует предпосылка, что я хочу получить ответ, потому что я его еще не знаю. А тут я спрашиваю ребенка о чем-то, но уже знаю это, следовательно, я совершаю поступок, в основе которого лежит неправда. Но при преподавании многое основано на скрытых факторах. Знаете, иногда бывает совершенно необходимо прояснить это для себя. В связи с этим я часто привожу один пример. Если вы на занятиях по

религиозной тематике привлекаете образные средства, то при обсуждении вопроса о бессмертии вы можете прибегнуть к следующей картине. Можно сказать себе: “Ты хочешь с помощью образов дать ребенку, которому еще не доступны никакие объяснения отвлеченного характера, некоторое представление о бессмертии. Ты достаточно умен как учитель, а ребенок глуп, значит, ты должен извлечь из своего ума какой-то образ”. Я сделаю это, рассказав следующее: “Посмотри на куколку бабочки; когда куколка созревает, она открывается и из нее вылетает красивая бабочка. Так же, как бабочка вылетает из куколки, бессмертная душа вылетает из тела, когда человек умирает”. В такой форме я рассказываю об этом ребенку. Замечательно. Но вы заметите, что если сообщить об этом ребенку с таких позиций, это не произведет на него слишком сильного впечатления. Потому что учитель, будучи умным человеком, сам, конечно, не верит этой картине, он только разъясняет глупому ребенку вопрос о бессмертии с помощью такого образа. Но есть и другая позиция, она заключается в том, что учитель сам верит в рисуемый образ. И тогда я могу сказать: “Если человек не такой уж ужасно умный, а просто близок к реальной жизни, то он сам верит в этот образ”. Тогда этот образ воспринимается так, что можно сказать себе: “Не я сравниваю, а сам миропорядок предоставляет в мое распоряжение этот образ; образ высвобождающейся бабочки выражает то же самое, что предстает в бессмертии души, только на более низкой ступени. Я могу в это поверить. Отметьте разницу: если я сам верю в свои образы со всем, что заключено в моих словах, когда я говорю их детям, то вместе с ними на ребенка воздействует образ мыслей учителя. Примеров этому вы можете найти бесконечно много. И в том интересном вопросе, который здесь был только что поставлен, точно так же действует множество скрытых факторов. Речь идет не о том, чтобы я, как учитель, думал таким образом: “Я это знаю, ученик этого не знает, а я спрашиваю его так, будто я хочу это знать”. Очень большая разница, спрашиваю ли я ребенка о битве при Цабирне, зная о ней, когда ребенок не знает, или когда он тоже знает это; неправда заключается в том, что я спрашиваю о том, что мне уже известно. Но я могу так представить дело, что, несмотря на это, в ответе ребенка меня что-то интересует и я задаю вопросы с намерением узнать, что ребенок думает об этом

события. Тогда получается, что я действительно не знаю, что мне скажет ребенок. В его ответе будут какие-то нюансы. А если вообще говорить о том, что я считаю идеалом, то, как я уже неоднократно подчеркивал в моих лекциях, ни один мудрец не умен настолько, чтобы не научиться чему-нибудь у младенца. Да, человек может очень далеко продвинуться в науке, и при этом крик младенца может его научить многому — точно так же и учитель, ставя вопросы с таким настроем, может научиться учить, если будет вслушиваться в каждый ответ ребенка. Из каждого ответа ребенка можно извлечь не то, что хотят услышать, когда ответ известен, а узнать, что ребенок на это скажет. Тогда вы будете и вопросы ставить соответствующим образом. Тогда свои вопросы вы часто будете формулировать так: “Что ты думаешь об этом?” Уже в самой интонации вопроса будет присутствовать любопытство учителя по отношению к тому, что ответит ребенок. Скрытые факторы, имеющие место в отношениях между учителем и учеником, действительно играют большую роль. Тот, кто знает, как развивается у ребенка подсознательная жизнь, додумается и до многого другого. В этой же плоскости лежит вопрос о лжи в преподавании, когда учитель стоит перед классом и рассказывает, заглядывая в книгу или в свои записи. Иногда для учителя это бывает очень удобно. Но для обучения это ужасно; ужасно уже потому, что ребенок в своем подсознании постоянно составляет мнение об учителе, когда он вот так со своими материалами стоит в классе. Подсознание ребенка говорит при этом: “Почему я должен знать то, чего он не знает? От меня требуют, чтобы я знал то, что он читает вслух по книге”. Вы видите, что так в класс входит гораздо большая неправда, чем та, которая возникает при задавании вопросов. Даже при диктовке предложений для упражнений надо проявлять осторожность и не диктовать из книги. Если внимательно следить за тем, что происходит в ребенке, и если ребенок видит, что учитель им интересуется и его вопрос звучит не лживо, то это совсем другое дело. Таким образом можно действительно прийти к тому, что ложь исчезнет из процедуры обмена вопросами и ответами между учителем и ребенком.

Вопрос: Можно ли ввести вальдорфскую педагогику в других странах, например, в Чехословакии?

В принципе вальдорфскую педагогику можно ввести повсюду, так как она представляет собой чистую педагогику, и только педагогику. Самым существенным отличием вальдорфской педагогики от многих других существующих сегодня педагогических течений является то, что она представляет собой чистую педагогику. Сегодня есть люди, которые говорят: если хочешь, чтобы человек был хорошо воспитан и получил соответствующее школьное образование, его надо отдавать в сельскую школу; в городе это сделать невозможно. Один требует одних внешних условий, другой—других. Один говорит, что интернат—самое хорошее место для воспитания, другой, что правильным является только воспитание в семье. Для вальдорфской педагогики все эти вещи не существуют, они отпадают. Я совсем не хочу спорить со всеми этими вещами, они могут быть справедливы, если исходить из одной или другой точки зрения. Но вальдорфская педагогика является именно чистой педагогикой и может приспособиться к любым внешним условиям, будь то городская, сельская или какая-нибудь другая школа. Она не рассчитана ни на какие особые условия, она хочет только пристально вглядываться в подрастающего человека. Итак, вальдорфская педагогика могла бы быть введена в любой школе. Другое дело, допустят ли ее туда, будут ли на это согласны те, кто осуществляет надзор за этими школами, те, кто организовал эти школы или снабжает их учебными программами и т.п. Вальдорфская педагогика может быть завтра введена во всех школах мира, но допустят ли ее туда, вот в чем вопрос. На него следует ответить, исходя из отношения к этому каждой отдельной территории. Это единственное, что можно сказать об этом.

О рецитации и эвритмии

Очень жаль, что фрау д-р Штейнер, которая здесь преподавала искусство рецитации, сейчас больна и не может сама рассказать об этом.

Речь идет о том, что эвритмия сама вынуждает возвратиться к искусству рецитации и декламации, которыми занимались в века, более чуткие к искусству, чем наш. В теперешние времена никто уже так не восприимчив к искусству, и нам было бы трудно понять, почему Гете свои ямбические драмы разучивал вместе с актерами как капельмейстер с дирижерской палочкой в руке. В наш век в искусстве рецитации и декламации, что должно строжайшим образом различаться одно от другого, гораздо больше подчеркивается содержание произведений. С девяностых годов существовало мощное течение, которое собственно художественную форму отодвигало на задний план, а прозаическое содержание стихотворения выдвигало на передний, в то время как на самом деле главным является умение в имажинативном формировании звука, а также в построении строфы или музыкально-тематической трактовке, в ритме, такте, в музыкальной теме, которая всегда будет лежать в основе всего, увидеть самое существенное и достичь через овладение речью на более высокой ступени того, что достигается в прозе только за счет словесного содержания. В последнее время вообще стало ослабевать чутье по отношению к искусству речи, это ясно видно даже по культурным явлениям внешнего порядка. Я не думаю, что многие знают или обратили внимание на то, какой предмет вел в Берлинском университете знаменитый Куртиус. Он читал историю искусств, но это был не тот предмет, для которого он был приглашен в Берлинский университет. Он назывался "профессор красноречия" и должен был читать лекции по риторике. Но этого уже никто не понимал, и было не нужно, чтобы он читал свой собственный предмет. Поэтому он перешел к другому предмету. Таких явлений сейчас очень много. Необходимо вернуться к искусству рецитации, которое в основном должно развиваться для передачи эпической поэзии или такой поэзии, какая была у греков. Это необходимо для искусства владения речью. Я не знаю, что имел в виду тот, кто задал вопрос, но для нас важно именно это: с помощью занятий искусством речи достичь того, что для прозы достигается благодаря содержанию.

Мы должны через форму, а не через подчеркивание содержания, не через значение содержания, а через то, как следуют друг за другом звуки, через использование рифмы и тому подобного достичь того, что сегодня,

как правило, достигается через подчеркивание содержания. Рецитация стремится, в основном придерживаться пластического, т.е. она стремится, как правило, туда, где самым главным является выговаривание слогов и их укорачивание, что особенно важно для баллад. Декламация стремится решить основную задачу за счет повышения и понижения тона и всего, что с этим связано. (У задавшего вопрос возникло такое впечатление, что в слове “привет” слог “при” произносился в том же тоне, что и “вет”.) Это вопрос не искусства, тут все зависит от говорящего.

Вопрос: Не будет тем самым сдвинуто опорное значение рифмы?

Оно могло бы быть сдвинуто только в том случае, если бы не удалось согласовывать с этим другие слоги. Это идет от настроения, а не от искусства речи.

Вопрос: Отсутствует ли в восприятии некая закономерность?

Нет, восприятие должно оставаться свободным. Вполне может быть, что вы одно и то же стихотворение преподнесете в виде художественной декламации или рецитации, и при этом вы можете вложить в него совершенно разное понимание, так же как в исполнение музыкального произведения вкладывается различное понимание. Нет однозначного прочтения стихотворения, самое главное состоит в том, чтобы при декламации или рецитации не возникало ощущения, что это делается с помощью гортани, надо, чтобы человек говорил с помощью воздуха. Надо развить в себе способность формировать воздух определенным образом. При рецитации речь идет именно об этом. При пении формируют воздух. При рецитации должна превалировать та же тенденция, только в речи мелодия, разумеется, заключается в звуке. Таким образом, в искусство речи должно быть внесено сущностное, а не содержательное. При этом должно приниматься в расчет то, что, например, было у Шиллера. Когда он писал свои самые значительные стихотворения, в его душе звучала мелодия; к ней он мог написать такой текст, какой ему хотелось. Надо добиться того, чтобы уметь выразить главное, с одной стороны, через музыкальное, а с другой стороны, через пластически-живописное в языке.

Вопрос: В танцевальном искусстве исполнители танцуют по-разному. В эвритмии это не так, там само движение, вероятно, всегда одинаково?

Вы не сказали бы этого, если бы могли достаточно долго наблюдать эвритмию. Если вы, например, рецитируете стихотворение, и какой-то другой человек рецитирует это же самое стихотворение, то это будут два различных регистра и т.д. Только с художественной точки зрения вы можете обработать стихотворение одинаково. Художественная обработка будет одинаковая. Это различие проявляется в эвритмии очень сильно. Несмотря на это вы увидите личные особенности у отдельных эвритмистов. Они индивидуальны. Эвритмия еще не настолько развилась, чтобы в ней уже могла выразиться своеобразная индивидуальная манера. Но это будет, если эвритмия разовьется настолько, что эвритмист будет жить одной жизнью со своим искусством; тогда можно будет увидеть и трактовку. Разумеется, в основе всегда лежит закономерное движение. Это так же, как когда человек говорит: “Если я хочу сказать “луб”, я не должен говорить “лоб”, т.е. “о” вместо “у”. Поэтому человек, занимаясь эвритмией, на соответствующем месте должен иметь “у”, но потом, внутри этой закономерности он получает возможность развития, индивидуального оформления своего восприятия. Это не есть нечто педантичное, стереотипное. Если вы понаблюдаете за тем, как представляет что-то в эвритмии начинающий и как это делает тот, кто занимается эвритмией уже много лет, вы увидите огромную разницу не только в сноровке, но и в артистичности. При этом проявляется и первоначальная художественная одаренность — можно определить, имеет человек художественные задатки или нет. В эвритмии это проявляется сильнее, чем в других видах искусства. Эвритмия полностью заключена в человеческом организме. Человеческий организм так охватывает эвритмию, что она так же, как другие виды искусства, например живопись, представляет собой не нечто рассудочное, но заключена внутри сознания, в то время как танец переходит в эмоциональную сферу. Тут могут возникнуть трудности другого рода. Танец не является чем-то чистым, искусством. Эвритмия — это уже искусство.

Среди участников возникло желание организовать Общество содействия школе с целью построить в Швейцарии вальдорфскую школу. Но возник вопрос о том, что важнее — восстановить Гетеанум или построить школу. Сделать и то и другое одновременно казалось невозможным. Д-ра Штейнера попросили высказать свое мнение относительно восстановления Гетеанума.

Да, если бы Гетеанум был восстановлен, то для широких кругов лиц, знакомых с антропософией во всем мире, это было бы чем-то само собой разумеющимся. За годы своего существования Гетеанум рассматривался как центр всего антропософского движения. И вряд ли у огромного числа антропософов всего мира существуют сомнения в том, что он должен быть восстановлен. Препятствия к восстановлению Гетеанума могут возникнуть только со стороны швейцарских властей. Других препятствий не будет. Если разного рода швейцарские власти не запретят восстановление Гетеанума, то он совершенно определенно будет восстановлен.

С другой стороны, еще в то время, когда Гетеанум существовал, выявилась необходимость основать здесь по крайней мере небольшую школу повышения квалификации. Потому что существует постоянная необходимость, чтобы все те вещи, которыми занимается антропософия, которые следуют из ее импульсов, было продемонстрировано и потом переведено в практику. Вы знаете, что антропософская деятельность явилась источником различных других устремлений, например медицинских. Я говорю это только в качестве пояснения. Но я должен сказать еще кое-что. Если кто-то намеревается заниматься медициной на основе антропософских исследований, то те лица, которые посвятят себя этому делу, должны быть постоянно практически связаны с больными людьми. Поэтому здесь, в Арлесхайме и в Штутгарте созданы специальные клиники. Это я привожу только в качестве примера того, насколько для нас все, что в том или ином направлении возникает как следствие импульсов, исходящих от антропософского учения, является серьезным, и поэтому такие учреждения возникают сами собой, как нечто необходимое. И в отношении этой школы повышения квалификации, которая связана с Гетеанумом и будет продолжать свою деятельность, мы тоже сде-

лали единственное, что можно было сделать. Начали мы в этой школе с того, что некоторая часть родителей в соответствии со своими убеждениями охотно привели к нам в школу детей младшего возраста, которые затем обучались бы здесь по вальдорфскому методу. Только этих детей власти у нас отобрали. Они должны были подчиниться закону об обязательном школьном образовании. Таким образом, в Швейцарии мы не были в состоянии организовать, даже и в меньшем масштабе, нечто подобное тому, что нам удалось сделать в Штутгарте благодаря более свободному закону о школьном образовании, существовавшему тогда, когда создавалась вальдорфская школа. В этом отношении развитие мировой истории выглядит довольно странно. Что касается обучения, то человек был свободен — не думайте, что я сейчас буду развивать консервативные или реакционные тенденции, я хочу только установить исторические факты. Он был свободен в те далекие старые времена, когда еще не было никакого либерализма, не говоря уже о демократии. Несвобода пришла только во времена либерализма и демократии. Я совсем не хочу утверждать, что эти вещи — несвобода и либерализм, несвобода и демократия — всегда связаны друг с другом. Но в историческом развитии они показали себя именно так. И самое несвободное школьное образование мы видим сейчас в той части — не знаю, должен ли я сказать “цивилизованного мира”, — в той части европейского мира, которая некоторыми западно-европейскими демократически настроенными людьми считается чем-то вроде рая, в Советской России. Там так называемая “полная демократия” выкорчевала свободу с корнем, и дело образования ставится на такой фундамент, который вообще является карикатурой на человеческую свободу и человеческую деятельность.

Итак, я хотел бы особенно подчеркнуть, что восстановление Гетеанума уже стало необходимостью и что противоположное решение могло бы быть принято только под нажимом. Во всяком случае, к этому надо стремиться, и это станет целью для тех, кто серьезно относится к антропософии. Мы сделаем все возможное в этом направлении, как только будут улажены официальные дела. Одно можно всегда делать только после другого, если не хочешь заниматься этим только теоретически. Можно все на свете решить и построить планы, но если стоять на почве

действительности, то приходится делать лишь то, для чего имеется базис. Самым идеальным было бы, если бы то, что можно было создать для духовной жизни народа и вообще для жизни народа благодаря новому Гетеануму, можно было бы дополнить построенной здесь же школой. Но все это, представляющее интерес именно для этой страны, будет скорее всего каким-нибудь образом отвергнуто.

И я со своей стороны убежден, что если найдется достаточно большое число людей—причем я не имею в виду большинство, которые будут считать необходимостью создание такой школы, — то она появится. Будут найдены средства и пути, и она появится. С Гетеанумом не все так просто. Сделать это, скажем, по воле Швейцарии, непросто; это должно быть интернациональным делом.

Что же касается школ, то они происходят из культуры народа, и тут речь действительно идет о том, что в этом вопросе ни вальдорфские учителя, ни я или какой-то другой человек, кроме наших уважаемых швейцарских друзей и гостей не имеют голоса и что поэтому прежде всего необходимо было бы услышать мнение об этом и точку зрения именно швейцарских друзей и гостей.

После нескольких высказываний участников семинара к д-ру Штейнеру обратились с просьбой сказать заключительное слово.

Господин председатель полагает, что я должен сказать еще несколько слов. Они могут состоять только в том, что я выражу самое глубокое удовлетворение тем, что многоуважаемыми гостями, объединившимися здесь, были выражены наилучшие намерения и желания. Каждое такое объединение людей уже производит отрадное впечатление, тех людей, которые пришли к выводу, что то, чем занимаются здесь, в Дорнахе, является не тем, что несправедливым способом делают из этого многие люди. И когда какое-то число известных личностей, увидев все собственными глазами, поймет, сколько неправды распространяется о Дорнахе, то тогда наступит время, когда наши замыслы найдут гораздо более широкое распространение, чем сейчас. Не каждый способен представить себе, каким образом искажается то, что исходит из Дорнаха. Приходится только удивляться тому, на каком низком уровне находится моральная этика людей, с каким равнодушием встречаются преднамеренные искажения действи-

тельности, которые следовало бы отнести к аморальным явлениям, и как много того, что совершается с помощью извращения фактов, встречается с полным равнодушием. Очень часто теперь бывает так, что, говоря о подобных вещах, сталкиваешься с неверием. Вчера здесь было названо имя одного известного человека, к которому в Швейцарии многие прислушиваются. И если мы вынуждены говорить о том, что этот человек дал отрицательный отзыв о моей книге "Основные черты социального вопроса" до того, как она вышла, то в отношении того, что неправду говорит личность до известной степени знаменитая, нельзя рассчитывать, что кто-то обратит на это особое внимание. Так накапливаются подобные вещи, и в огромном количестве. Два года назад указывалось на то, что одна известная в теологических кругах личность написала здесь, в Швейцарии, брошюру, где в гротескном стиле говорилось о том, что в Гетеануме должна быть воздвигнута деревянная скульптура, которую сейчас уже можно видеть в мастерской и которая в своей верхней части несет черты Люцифера, а в нижней подобна животному. На самом же деле эта фигура в своей верхней части несет черты идеального облика Христа, а нижняя ее часть еще не готова. Вышеупомянутая личность, когда ее призвали к ответу, просто объяснила, что написано это было со слов другого человека. А ведь речь идет о широко известном в Швейцарии человеке. В нашем кругу об этом много говорилось, и говорилось со всей определенностью, но это опять прошло незамеченным в силу всеобщего морально-этического равнодушия, вместо того чтобы стать примером того, насколько сильно стремление, даже у очень знаменитых людей, исказить, пользуясь грубой ложью, антропософию и все, что с ней связано. Это можно было бы продолжить. Но я боюсь, что если я перечислю вам лишь небольшую часть того, что говорится об антропософии и обо всем, что из нее следует, основываясь на настоящей лжи, то мы сможем разойтись только тогда, когда снова взойдет солнце. Этого, мне, конечно, не хотелось бы. Но дела обстоят так, что я еще раз вынужден подчеркнуть: нам приходится так тяжело, потому что неправда о Дорнахе и обо всем, что с ним связано, как эпидемия распространяется всеми возможными путями и потому, что люди пребывают в равнодушии по отношению к таким вещам. Я не хочу просить защищать Дорнах — разумеется, нет. Но одна вещь чрезвычайно

важна, и она заключается в том, что многие говорят: “Да, в отношении высказывания мнений должна существовать свобода в самом широком смысле слова”. Разумеется, каждый может иметь собственное мнение; никто не стоит на этой позиции более твердо, чем я. Это просто естественно, что каждый должен иметь собственное мнение и его свободно высказывать. Но никто в целом свете не должен говорить что-то, если он не услышал об этом из компетентных источников. Мир уже и так достаточно пострадал от неправды. Но это нам труднее всего здесь продемонстрировать. У нас очень много хороших друзей, но большого энтузиазма выступить в защиту правды и так, как положено, обходиться с ложью, — в защиту всего, что исходит из Дорнаха, пока не наблюдается. И с этим, в большей степени, чем принято думать, связаны все наши трудности.

Так, например, недавно я попал в такое положение, когда в отношении меня был высказан целый ряд лживых утверждений, т.е. мнений, которые были неправдой и которые приписывались мне. Так как в этом случае мне было важно изменить то мнение, которое создавалось у людей на основе этой лжи, я сказал: “Что, если я обязуюсь в самом ближайшем времени и самым наглядным образом документально опровергнуть всю эту ложь, — что тогда?” Ответ был таким: “Это ничего не изменит”. Вот в чем заключаются наши главные трудности. Таким образом, разоблачение лживых заявлений, изливающихся на Дорнах, было бы крайне желательно. Привлечение денег для Швейцарского школьного союза не было бы так сложно, если бы не существовало такого недоверия. Но оно, я думаю, будет существовать не только до тех пор, пока правда не будет противопоставлена лжи, но и до тех пор, пока нельзя будет указать на какое-то количество человек, которые знают, что ложь — это ложь и которые захотят выступить, чтобы доказать это.

Потому что в связи с создавшимся положением вещей получается, что я некоторым людям вынужден говорить следующее: “Больше всего нам вредит, если мы сами должны доказывать правоту своего дела”. Потому что люди относились бы к нам намного лучше, если бы неправда о нас оказалась правдой. Тогда им было бы не стыдно ругать нас. Но на самом-то деле именно самые ярые распространители лжи о Дорнахе и антропософии очень хорошо знают, что все, утверждаемое ими, неправда.

И самое неприятное для них, когда им доказывают, что это неправда. Так происходит в отношении личностей и т.д. Я в связи со всем этим хочу сказать следующее. Я привожу все эти вещи потому, что они как тень, которую отбрасывает всякий свет; чтобы придать свету надлежащую яркость, должна быть тень. Яркие огни дают более темную тень. Я представляю эти вещи как обратную сторону дела. И поскольку эта сторона существует, мне доставляет еще большее удовлетворение, что сегодня вечером с таким убеждением говорилось о том, что следует что-то сделать для дела, начало которому должно было быть здесь положено. И высказывая это сердечное удовлетворение, я хочу поставить свет рядом с тенью, которую я поместил в этот свет только для того, чтобы он предстал во всем блеске; потому что он действительно прекрасно сияет, этот свет, появившийся перед нами благодаря тому, что так много уважаемых и дорогих гостей нашли слова, чтобы так проникновенно сказать о нашем деле.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО К ЭВРИТМИЧЕСКОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Дорнах, 15 апреля 1923 г.

Мои многоуважаемые гости!

Эвритмия, опыт которой мы в очередной раз хотим вам сегодня показать, вводит нас в мир художественного движения, которое черпает свои формы из до сих пор непривычного для нас источника искусства и пользуется непривычным для нас художественным языком. Поэтому я позволю себе предварить это выступление несколькими словами. Не для того, чтобы объяснить, что за представление вы увидите, — это было бы неправильно, потому что искусство должно само говорить через себя, и особенно такое искусство, которое создано для того, чтобы на него смотреть, нельзя стремиться объяснить его до мельчайших подробностей, на него надо просто смотреть.

Вы увидите на сцене человека, выполняющего движения в виде жестов с помощью рук и ног — наиболее выразительных членов человеческого организма, а также других его членов. Вы увидите группы людей в определенных позициях по отношению друг к другу, группы людей, выполняющих различные формы движений и т.д. Это будут не случайные жесты, это будет настоящая видимая речь или настоящее видимое пение.

Поэтому эвритмия, с одной стороны, сопровождается рецитацией или декламацией стихов и имеет музыкальное сопровождение — с другой. Так же, как человек, начиная с младенческой ступени развития, в отношении языка звуков в процессе жизни продвигается от лепета, способного выразить в примитивной форме лишь чувства и ощущения,

к артикулированному языку звуков, так же можно продвигаться и от того, что я бы назвал лепетом в отношении жестов, которые человек использует в обычной жизни, сопровождая ими свою речь, чтобы выразить что-то более ясно или более убедительно, — от этих жестов можно продвигаться к настоящему видимому языку, который предстает перед нами в виде движений человеческого тела.

Таким образом, то, что вы увидите, ни в коем случае не основывается на произвольной выдумке. В основе этого лежит то, что изучалось самым тщательным образом через чувственно—сверхчувственное созерцание, если употребить выражение Гете, изучение того, как осуществляется язык звуков или пение. Там тоже мы имеем дело со своего рода жестом, но с жестом, который выполняется не в видимой части человеческого организма, а посредством исходящего потока воздуха, который, естественно, частично управляется с помощью определенных органов волей человека, а частично — мышлением.

Мы видим, что человек, разговаривая, приводит в движение воздух. Если мы изучим те формы движения, с помощью которых человек свой язык звуков доносит до другого человека, то увидим, что каждому звуку, каждому типу слова, предложения соответствует совершенно определенная форма выходящего потока воздуха.

Причиной того, что уходит от человека в этих формах больше в радиальном направлении, является воля человека, передаваемая через посредство органов тела. То же, что, больше как поперечное сечение, если это можно так назвать, делает этот воздушный жест волнистым, идет от мыслей человека. И если бы мы через чувственно-сверхчувственное созерцание, наблюдая этих людей в движении, смогли увидеть этот воздушный жест, то перед нами предстало бы своего рода воздушное отражение человека или по меньшей мере части человека и мы увидели бы в этом движение воздушных потоков.

Эти движения воздушных потоков внимательно изучаются. И вместо того, чтобы заставлять гортань и другие органы речи выполнять эти воздушные жесты и превращать их в речь и пение, мы переносим то, что в этом случае является воздушным жестом, на жесты кистей, рук в целом, всего человека или форм, в которых двигаются группы людей.

Таким образом мы получаем визуально то же самое, что имеем в речи и пении, но только так, что из этого движения исчезает мыслительный элемент. Мыслительное всегда представляет собой нечто нехудожественное, нечто прозаическое.

Поэт для того, чтобы выразить себя художественно в речи, должен побороть именно мыслительное. Он отвоевывает у мысли то, что помимо нее существует в языке. Он пытается, некоторым образом, отделить мысль и оставить в форме речи только то, что связано с волей. Эту форму он и использует для выражения своего душевного переживания.

Поэтому в эвритмии мы выражаем не волнистое, которое идет в воздушном жесте от мысли, а преимущественно то, что в звуке, в слове, в конструкции предложения устремляется радиально наружу, вовне. Это предоставляет совершенно особые возможности выразить ясно и видимо то, что поэт переживает всей душой, через сопровождающую высказывание эвритмию.

И если кто-то думает, что человеческо-душевно-духовное соприкасается с какой-либо частью человеческого тела, то это предрассудок. На самом деле душа заполняет весь человеческий организм до самых периферийных участков, она живет во всем, что имеет телесное выражение.

Поэт переживает содержание стихотворения всем своим человеческим существом, и он должен задерживать то, что вливается в его члены. Разумеется, истинных поэтов, которые это действительно переживают, очень мало. Можно сказать, что 99% из того, что производится в сфере поэтического искусства, могло бы вообще не существовать, и искусство от этого не много бы потеряло. Но то, что действительно переживается, как это положено поэту, переживается всем человеком, и душевно-духовное изливается тогда во всего человека. То, что поэт хочет достичь через имагинативное, живописно-пластическое или через ритмически-тактовое и музыкально-тематическое в формах звуков, он достигает тем, что заставляет отступать на задний план прозаическое содержание слова и высказывает собственно поэтически-художественное. Поэтому настоящее искусство рецитации, если оно стремится отдать

должное поэту, не должно уделять основное внимание так любимому в наш нехудожественный век выпячиванию прозаического содержания стихотворения, а прежде всего смотреть на оформленность речи.

К этому мы стремились, занимаясь здесь искусством рецитации, которому фрау д-р Штейнер посвятила себя уже давно. Если в рецитации подчеркивается содержание слова, то это уже настоящая проза. Если это интересно кому-то, кто полагает, что при этом особенно ярко проявляется личность рецитатора, то это не искусство. Искусством это станет тогда, когда человек окажется в состоянии через живописно-пластическое оформление серии звуков и взаимного их нюансирования — не через содержание слова — выразить в страстном ощущении чувства или, если речь идет о мыслях, в мысли, то что должно быть показано. Так как, если мысль должна быть выражена поэтически, то ее форма должна быть приглушена, и то, что действительно является поэтическим, следует искать только в оформленности речи.

Такое же большое значение, как живописно—пластическое оформление языка, имеет и музыкальное, тактовое, ритмическое и т.д. Можно сказать, что в прозе у нас не будет стиха; в поэзии нужен стих, потому что в стихе формируется взаимосвязь, и это формирование взаимосвязи, это нечто ритмически-музыкальное тоже очень важно в речи.

В том, как истинный поэт обращается с речью, обязательно тайно присутствует эвритмия. И поэтому нет ничего искусственного, а, наоборот, есть нечто совершенно естественное в том, чтобы через эвритмию выявить, обнаружить то, что настоящий поэт должен сдерживать. Поэт всем своим человеческим существом хочет принести в мир то, что он воплощает поэтически. Но он должен это искусственно сдерживать, и то, что он хотел бы выразить всем своим человеческим существом, вкладывать только в формирование речи. В эвритмии это опять приобретает видимые формы. Так что если, с одной стороны, мы имеем рецитацию и декламацию, а с другой — на сцене то, что теперь из области душевно-духовного вливается в движения тела, не в поток слов, как обычно, то мы имеем перед собой точную картину поэтического переживания. В этом, собственно, и заключается то, к чему стремится эв-

ритмия: изобразить на сцене поэтическое переживание с помощью движений человеческого тела.

Если вы хотите, чтобы воздействие эвритмии на душу было соответствующим, не следует путать ее со смежными видами искусства — пантомимой и танцем. Эвритмия — ни то, ни другое. Разумеется, об этих видах искусства можно сказать много хорошего, и здесь совершенно не оспаривается их значение, но эвритмия представляет собой нечто совсем иное. Если то, что выражает эвритмия, слишком сильно склоняется к пантомиме, т.е., если в ней находит выражение мимическое, то это может быть только в том случае, если в основе, в поэтическом произведении, лежит что-то означающее насмешку, иронию, стремление быть выше чего-либо, т.е. нечто такое, что заставляет человека скривить рот или подмигнуть, когда он говорит об этом. Мимическое с точки зрения эвритмии следует рассматривать только так. Если есть желание представлять мимическое, то это вполне оправданно. То, что я хочу сказать, не относится к искусству пантомимы как таковому, а только к тому случаю, когда эвритмия неоправданно перерождается в пантомиму. Тогда эвритмия теряет чистоту. То, что я хочу сказать сейчас, так же мало относится и к танцевальному искусству как таковому. Это относится только к неоправданному перерождению эвритмии в танец. Конечно, эвритмические движения могут переходить в танцевальные, если в стихотворении встречается такая сцена, когда кто-то кого-то бьет или обижает, когда выражается сильная страсть, — тогда эвритмическое движение может перейти в танцевальное. Если же эвритмия неоправданно перерождается в танец, если танец сам по себе вдруг появляется в эвритмическом, то это выглядит грубо. Я не хочу сказать, что танцевальное искусство грубое, я говорю только об эвритмии, склоняющейся к танцу. Эвритмия действительно дает повод сказать, что она не пантомима, в ней нет ничего мимического, эта форма искусства оперирует жестами, имеющими смысловое значение. Эвритмия — не танец, с помощью танцевальных движений человек выполняет жесты, символизирующие бурную страсть, так что человек не всегда удерживает свои движения в той области, которая охватывается его сознанием. Эвритмия стоит посередине; в ней нет ни необузданных жестов

танца, ни пантомимических жестов, которые всегда свидетельствуют о том, что руководит ими рассудок. Для эвритмии характерны выразительные жесты, которые должны производить своеобразное эстетически-художественное впечатление, жесты не выдуманные и не необузданные. Их не надо истолковывать, и они не должны никого потрясать, но они должны быть приятны для глаза, должны быть красивыми по характеру движения, по форме линии.

Можно представить себе, что такое эвритмия, если рассматривать ее как движущееся пение. Вы так же, как при пении, будете слышать музыку; под эту музыку будут производиться эвритмические движения. Это эвритмизирование — не танец. Если оно делается правильно, то от танца оно отличается очень существенно; это движущееся пение, а не танец. Именно тем эвритмия и отличается от смежных искусств, что она представляет собой движущееся пение. И то, что я только что высказал, можно почувствовать, наблюдая эвритмию.

Эвритмия находится еще только в начале своего развития, и ей понадобится много времени, чтобы хоть в какой-то степени достичь совершенства. Поэтому при показе эвритмии я должен просить о снисхождении. В последнее время мы развивали одну сторону эвритмического. К тому, что представляет собой движущийся человек, мы добавили световое оформление сцены. То, что получается в результате световых эффектов, теперь должно производить впечатление своего рода световой эвритмии и в то же время служить эвритмическому сопровождению эвритмизирующих. В результате весь облик сцены становится эвритмическим. Но этот облик сцены, представляющий собой эвритмическое, еще будет в значительной мере совершенствоваться. И в такое совершенствование можно верить, потому что эвритмия использует самый совершенный и самый выразительный в художественном отношении инструмент — самого человека, представляющего собой микрокосм, маленький мир, и содержащего в себе все тайны и закономерности большого мира. Поэтому в эвритмии, в движущемся человеке, если удастся использовать все возможности его организма, мы имеем реальное художественное отражение мировых тайн и мировых закономерностей. Пантомимическое искусство использует только одну часть

человеческого существа, так же как и другие искусства, рассматривающие человека в какой-то степени как инструмент. Об эвритмии же мы можем сказать, что она не ориентирована на какой-либо внешний инструмент или на какую-либо часть человека, она дает возможность всему человеку, и особенно тому, что в нем есть наиболее выразительного, а именно рукам и ногам, изображать видимую речь и видимое пение.

Можно надеяться, что если при развитии эвритмии из нее действительно удастся извлечь все возможности, то наступит время, когда это молодое искусство и в самом деле сможет стать в один ряд с другими уже давно существующими искусствами.

**Мы хотим предложить Вашему вниманию
книги нашего издательства**

1. Громан Г. Жизнь растений. Книга для чтения по ботанике, 95 г. (материал для учащихся 5-6-х классов, включающий в себя рисунки и специально подобранные стихотворения о различных видах растений).
2. Слезак-Шиндлер К. Искусство речи в школьном возрасте, 96г. (подробное изложение методики формирования четкой, выразительной, художественной речи с многочисленными примерами упажнений).
3. Театр в школе, 96 г. (пьесы с нотами для постановок с детьми в 1—6-м классах).
4. Юлиус Ф. Мир веществ и обучение химии, 95 г. (обучение химии в 7-8-м кл. на основе феноменологического подхода).
5. Воспитание к свободе, 95 г.(2-е издание книги Ф.Карлгрена, дающей обзор обучения в вальдорфских школах, со множеством цветных иллюстраций).
6. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики, 95 г. (большой цикл лекций по педагогике, прочитанный в Базеле, в нем содержится множество конкретных методических и дидактических указаний).
7. Штокмайер К., Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ, 95 г. (собрание указаний Р. Штейнера по распределению учебного материала по годам обучения, служащее основой для составления учебного плана любой вальдорфской школы).
8. Линденберг К., Рудольф Штейнер, 95 г. (иллюстрированная биография основателя вальдорфской педагогики, одна из глав посвящена вальдорфской школе).

9. Макензен М. Обучение физике на основе феноменологического подхода. (6 — 8 классы), 96 г.
10. Штейнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание, 96 г.
11. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека, 96 г.

Новые книги

1. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики, 97 г.
2. Линденберг К. Обучение истории, 97 г.
3. Дюнфорт Э. Грамматическое строение языка как произведение искусства, 97 г.
4. Наша школа. К пятилетию Московской вальдорфской школы. Альманах вальдорфской педагогики №4, 97 г.
5. Штейнер Р. Антропология и педагогика, 97 г.

Книга для учащихся

Хрестоматия по географии России "О светло светлая земля Русская". Составитель — С.А.Ловягин, И.Н.Слюсарева. 1997г. (Содержит подборку художественных и научно-популярных текстов, цветные и черно-белые иллюстрации и карты. Рекомендована Министерством образования РФ).

Р.Штейнер
Педагогическая практика с точки зрения
духовно-научного познания человека

Редактор Ловягин С.А.
Корректор Прилипко Б.Г.
Компьютерная верстка Мейксон П.Г.

Лицензия №030402 от 23.06.97 г.
Формат 60x84/16. Гарнитура Академическая. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Физ.печ.л. 12.
Тираж 1000 экз. Заказ № 2771

Отпечатано в Московской типографии №2 РАН
121099, Москва, Шубинский пер., д.6