



РУДОЛЬФ
ШТЕЙНЕР

Современная
духовная жизнь
И
воспитание

Переводы из полного издания
трудов Рудольфа Штейнера

Рудольф Штейнер

Современная
духовная жизнь
И
воспитание

(14 лекций, прочитанных в Илкли с 5 по 17 августа 1923 года)

Перевод Дмитрия Виноградова

"Парсифаль"

Москва

1996

Штейнер, Р. Современная духовная жизнь и воспитание. Перевод [с нем.] Д. Виноградова./М.: Парсифаль, 1996. — 208 с.

Виньетка на обложке — по эскизу Рудольфа Штейнера.

Издание книги осуществлено по:

R. Steiner
Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung

Rudolf Steiner Verlag
Dornach/Schweiz
5. Auflage, 1986
(GA 307)

ISBN 5—85251—035—1

© Состав, оформление —
«Парсифаль»
(Издательство Московского
Центра вальдорфской педагогики),
1996

Лицензия №030403 от 08.06.92 г.

Формат 60x84/16. Гарнитура Академическая. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл.печ.л. 12,09. Физ.печ.л. 13.

Тираж 1000 экз. Заказ № 290

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

Содержание

Лекция первая

Илкли, 5 августа 1923 года стр. 7

Связь между познанием, искусством, религией и моралью благодаря имажинации, инспирации и интуиции.

Лекция вторая

Илкли, 6 августа 1923 года стр. 22

Греческий идеал воспитания: гимнаст. Перенесение центра тяжести в воспитании с телесного на душевное во времена Рима и в средние века: идеалом становится ритор. С переходом к Новому времени идеалом совершенного человека становится знающий, доктор. Преодоление идеала воспитания доктора в пользу воспитания человечества. Греческое воспитание и связь его с Востоком. Частности греческого воспитания: оркестрика и палестрика.

Лекция третья

Илкли, 7 августа 1923 года стр. 36

Греческий идеал воспитания. Смена зубов. Забота о памяти и способности вспоминать в средние века. Вопрос современности: «Как следует нам воспитывать свободного человека?» Пробуждение к полному человеческому сознанию в возрасте земной зрелости. Воспитание исходя из интуиции.

Лекция четвертая

Илкли, 8 августа 1923 года стр. 51

Как познать человечеству тот дух, из которого оно должно воспитывать? Характеристика современного подхода к духу на примере Д. С. Милля и Г. Спенсера. Мертвое мышление должно быть вновь оживлено. Смена зубов как пример виденья действия духовного в человеке. Превращение силы, строящей зубы, в силу мышления на 7-м году жизни ребенка. Понимание эфирного укрепленным мышлением (имажинация). Земная зрелость. Эмансипация чувства. Восприятие в инспирации астрального тела, освобождающегося на 14-м году жизни. Художественное и религиозное как формирующие силы в воспитании.

Лекция пятая

Илки, 9 августа 1923 года стр. 67

Эмансипация воли в 21 год. Силы первого семилетия жизни, струящиеся от головы сверху вниз, должны в школьном возрасте быть приведены в гармонию с волевыми силами, стремящимися снизу вверх. Познание человека как основа вальдорфской педагогики. Первые слова Евангелия от Иоанна. Историческая картина постепенного затемнения понимания слова. Слово, еще живущее у греков в организме движения, исчезновение этого в средние века. Предпосылки импульса свободы. Стремление эвритмии вновь связать слово и волю. Бэкон Веруламский. Его отказ от слова как идола и обращение к чувственным вещам. Амос Коменский.

Лекция шестая

Илки, 10 августа 1923 года стр. 82

Воспитание дошкольника. Весь ребенок этого возраста — орган чувственного восприятия. Подражая, учится он ходьбе, речи, мышлению. Любовь, правдивость и ясность воспитателя как силы помощи. Игрушки. Ребенок в глубине своей скульптор. Интеллектуальное воспитание в раннем возрасте формирует будущего материалиста. Образность дает возможность понимания спиритуального.

Лекция седьмая

Илки, 11 августа 1923 года стр. 98

Школьный возраст. Ребенок стремится к наглядным образам. Он живет душевно в пластически-образном, органически — в ритмической системе. Преподавание ориентируется на ритмически-художественное. Обучение письму. Деятельность воли в телесном упражнении. Процессы сгорания во внутреннем. Гармонизация процессов солеобразования и сгорания благодаря истинному духовно-телесному обучению. В школьные годы человек зреет для свободы благодаря авторитету. Кризис 9—10-го годов жизни.

Лекция восьмая

Илки, 12 августа 1923 года стр. 114

История как воспитание рода человеческого. Три эпохи, различаемые наукой посвящения. Характеристика этих эпох как жизнеощущения и как состояния сознания. Три загадки бытия: рождение, смерть, сон познания.

Лекция девятая

Илкли, 13 августа 1923 года..... стр. 127

Обучение письму и чтению. До 9—10-го годов все природоведение исходит из образно-художественного. После 9 лет: введение в понимание мира. Учение о растениях, растения в их связи с Землею и Солнцем. Переход к географии. Живые понятия воспитывают живой интеллект. Человек как трехчленное существо. Его отношение к животному: низшие животные, рыбы и рептилии, птицы и млекопитающие. Человек как гармоническое объединение — животное как одностороннее формирование.

Лекция десятая

Илкли, 14 августа 1923 года стр. 144

Воздействие преподавания на компоненты существа человека. Влияние живописи, письма, учения о растениях, арифметики, геометрии на эфирное тело. Дальнейшая работа эфирного тела над материалом и доведение его до совершенства. Влияние учения о животных, человековедения, истории на «я» и астральное тело, тенденция к забыванию воспринятого. Двойственное положение арифметики и геометрии. Упражнения в симметрии. Счет. Числа: цельность, единство как исходное — аддитивный счет. Вычитание. Умножение и деление. Преподавание эпохами и забывание. История без обращения к причинности до 12-го года жизни. Пространственное представление понятия времени. Экономичное преподавание. Подготовка учителя.

Лекция одиннадцатая

Илкли, 15 августа 1923 года..... стр. 160

Преподавание на 12-м году. Внимание к причинно-следственным связям в физике и истории. Введение в понимание окружающего мира. Прядение и ткачество. Технология. Иностранные языки с 7-го года жизни. Грамматика и просыпающееся самосознание в 9 лет. Преподавание религии. Моральное воспитание. Благодарность, любовь. Долг.

Лекция двенадцатая

Илкли, 16 августа 1923 года стр. 174

Три золотых правила формирования памяти. Темпераменты и обращение с ними. Сообразное возрасту преподавание. Второгодничество. Вспомогательный класс. Терапевтическая эвритмия. Обра-

щение к причинно-следственному мышлению требует выравнивания в лице художественного. Понимание искусства как противовес абстрактному изучению законов природы.

Лекция тринадцатая

Илки, 17 августа 1923 года стр. 187

Уроки труда формируют социальное понимание. Знание должно вести к умению, умение должно быть пронизано мышлением. Морально-религиозное преподавание. Из чувства вырастает свободная сила суждения. Раннее идейное воспитание приводит к скептицизму. Вальдорфская школа как организм. Учительская конференция как сердце школы.

Лекция четырнадцатая

Илки, 17 августа 1923 года стр. 203

Антропософия как сила непредвзятого рассмотрения человека и мира. Переход от универсального латинского языка к языкам национальным как переход от души рассудочной к душе сознательной. Новый язык мысли.

ЛЕКЦИЯ ПЕРВАЯ

Илкли, 5 августа 1923 года

Прежде всего, я хотел бы выразить благодарность в ответ на обращенные ко мне и к госпоже Штейнер приветственные слова. Мы с госпожой Штейнер высоко ценим приглашение прочесть этот курс лекций, в которых должно быть освещено то, что исходя из антропософии может быть сказано о воспитании, а также то, в какой мере в вальдорфской школе в Штутгарте нам удалось применить почерпнутые из антропософии педагогико-дидактические принципы. Мы с большим удовольствием приняли приглашение приехать сюда, на север Англии, и с чувством глубокого удовлетворения я буду говорить здесь о столь важных для меня предметах, тем более что мне предстоит обращаться к тем, кто взял на себя организацию этих лекций и сопутствующих им упражнений, к тем, кто уже не первый раз участвует в обсуждении этих предметов, поэтому я смею надеяться, что решение организовать этот курс было принято не наспех, но что оно само по себе является свидетельством того, что предыдущие курсы могут расцениваться как плодотворные и соответствующие стремлениям современного мира.

Первый курс, в котором участвовали друзья антропософии из Англии, был приурочен к Рождеству позапрошлого года, когда в Дорнахе еще возвышалось здание Гетеанума, впоследствии отнятое у нас огнем.

Этот курс был организован господином МакКензи, к тому времени уже знаменитым своей книгой о педагогике Гегеля. Конгениальность этой книги философии и педагогике Гегеля утверждает надежду на понимание, преодолевающее рамки национального.

Разумеется, то, что я предполагаю сказать о педагогике, почерпнуто не из интеллектуалистически окрашенной философии Гегеля,

но из спиритуальных источников антропософии. И вот не кто иной, как г-н МакКензи обнаружил, что нечто плодотворное для педагогики может быть извлечено из этой пусть считающейся с Гегелем, однако же поверх его интеллектуальности, устремляющейся в спиритуальность антропософии.

Затем второй раз систему нашей педагогики и ее применение на практике я имел возможность описать, выступая в прошлом году в Оксфорде. И, по-видимому, я по праву могу считать, что именно благодаря этим рассматривавшим связь между педагогикой и общественной жизнью лекциям ряд живущих в Англии педагогов выразили желание посетить нашу вальдорфскую школу. Мы были чрезвычайно рады приветствовать этих друзей в стенах нашей школы, в ходе работы по воспитанию и обучению. Мы радовались от всего сердца и чувствовали глубокое удовлетворение, услышав от наших друзей, что они, в свою очередь, удовлетворены тем, как педагогика и дидактика воплощаются в жизнь. И, как кажется, именно во время этого поразившего нас посещения возникла идея организовать этот начавшийся сегодня летний курс. Итак, корни того, что происходит сегодня, до известной степени следует искать в прошлом. Это обстоятельство поможет нам завтра с верой и мужеством приступить к нашим лекциям.

Да, вера и мужество необходимы тому, кто намерен говорить о том, что сегодня еще столь чуждо культурной жизни, что со всех сторон подвергается враждебным выпадам. Мужество и вера в особенности необходимы постольку, поскольку речь идет о принципах подхода к самому человеку, этому величайшему творению мироздания.

Вероятно, я не ошибусь, высказав предположение, что друзьям, посетившим нашу вальдорфскую школу в Штутгарте — просто благодаря тому, что они там увидели, — пришла на память та основательность, с которой вальдорфская педагогика и дидактика исследуют корни современной жизни, и то, как она по сути опровергает то, что является смыслом ее наименования: «педагогика» — заслуженное древнегреческое слово, восходящее к педагогической мысли Платона и платоников.

Это слово мы сегодня не можем употреблять, мы должны от него отказаться, оно имеет в виду то, к чему оно стремится — уже по самому своему смыслу — весьма односторонне. Уважаемые посетители могли задуматься об этом в нашей вальдорфской школе.

Обратите внимание, — в этом нет ничего особенного, но я хочу подчеркнуть, — что вальдорфская педагогика считается с современнейшими направлениями, — обратите внимание, что в одном и том же классе учатся мальчики и девочки, они одинаковым образом воспитываются и одинаковым образом обучаются.

Но «педагогика» — что значит это имя? «Педагог» — это «водитель мальчиков». Слово сразу же открывает нам глаза на то, как, соответственно своей человеческой односторонности, воспитывал древний грек. Половину человечества он совершенно исключал из того, что считал воспитанием и обучением. Человеком для греков является, собственно, только мужчина. Поскольку речь шла о серьезной педагогике, женщина должна была устраниваться, ведь педагог по самому своему имени был водителем мальчиков. Он имел дело только с мужским полом.

В наше время, в отличие от относительно недавнего прошлого, присутствие девочек в школе уже никого не шокирует. Но вот что и по сей день многим кажется довольно странным: у нас оба пола, мужской и женский, равноправно представлены рядом не только в качестве учеников и учениц, но также и в качестве учителей. Что касается учителей, мы не проводим здесь никакого различия, во всяком случае никакого принципиального различия, вплоть до старших классов.

Для нас было чрезвычайно важным отказаться от этой противоречащей принципу общечеловеческого односторонности. Мы должны были с самого начала пойти против того смысла, который заключает в себе привычное имя «педагогика», мы желали развивать педагогику соответствующую нашему времени. Это только одна односторонность, та, что заключена в имени «педагогика». В общем, следовало бы сказать, что не столь уж далеки от нас те времена, когда в области воспитания и обучения не имели никакого

понятия о человеке вообще, Дело было не в одной односторонности мужской и женский пол — именно в педагогике односторонностям несть числа.

Итак, согласно древним принципам завершилось ли воспитание и обучение рождением в мир человека как такового? Ни в коем случае! Однако сегодня человечество призвано к поискам человека как такового, чистой, незамутненной, недифференцированной человечности. Это подтверждается уже тем, как была основана вальдорфская школа. Вначале было желание обучать детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория». Тот, кто руководил фабрикой «Вальдорф-Астория», будучи членом Антропософского общества, обратился ко мне с тем, чтобы я помог наладить обучение. Сделать это я мог только исходя из основ антропософии. Так вальдорфская школа вначале возникла как всеобщая, можно было бы сказать, исшедшая из пролетариата школа для человечества. И лишь потому, что тот, кому первому пришла в голову мысль основать школу, был в то же время антропософом, школа стала антропософской. Таким образом, основополагающим является то, что школа произрастает от некоего социального корня, а что касается самого духа преподавания, что касается методики обучения, то их корни уходят в духовную науку; однако дело обстоит не так, что со временем мы предполагаем получить антропософскую школу, мы верим в способность антропософии к постоянному самоотречению, в ее способность выстроить не сословную, не мировоззренческую школу или какое-нибудь иное специальное образовательное учреждение, а школу всеобщечеловеческую.

Это могло бы прийти в голову посетителям нашей вальдорфской школы. На эту мысль могло бы навести буквально все, что там происходит. По-видимому, именно благодаря этому мы и были приглашены. Теперь же, в начале наших лекций, прежде чем обратиться к теме воспитания, позвольте мне выразить сердечную благодарность всем, кто приложил усилия к тому, чтобы мог состояться этот курс, а также выразить благодарность за ваше желание соединить с ним эвритмические выступления, которые уже теперь играют заметную роль во всем, что входит в намерение антропософии.

Позвольте мне также высказать одну надежду. Мы собрались здесь на летний курс ради того, чем мы предполагаем заниматься, мы уединились в прекрасном северном уголке Англии, расположенном вдали от мест наших зимних занятий. От повседневных задач мы оградились иным временем, временем лета для обсуждения того, что, как кажется, в значительной мере связано с будущим, что предполагает наступление такого времени, когда тот же самый дух, который объединяет нас теперь, в продолжение двух недель в период наших отпусков, воодушевит нас и для той деятельности, которой мы заняты всю зиму.

Пожалуй, не достало бы и двойной благодарности... Да и невозможно вычислить сколькократной благодарности заслуживаете вы своим решением на период ваших каникул, являющихся как бы исключением из обязанностей современной жизни, обратиться к рассмотрению идей будущего. Столь же сердечной, как и моя благодарность вам, является и моя надежда на то, что благодаря нашим исследованиям ценностей будущего мы постепенно сможем сделать дух таких летних курсов деятельным также и в зимние месяцы. Ведь это и составляет смысл летнего курса.

Данным вступительным словом я хотел бы высказать благодарность уважаемым организаторам и уважаемым слушателям. Глубокое впечатление на меня произвело вчерашнее выступление мисс МакМиллан, на котором был выражен важный социально-педагогический импульс. Оно может служить свидетельством того, что наше время должно посвятить себя поиску моральных импульсов, способствующих продвижению цивилизации в области воспитания. Когда подобные импульсы глубоко проникают в наше сердце, перед нами встает кардинальный вопрос современной духовной жизни. Он связан с тем образом, который в ходе исторического развития приняли наши культура и цивилизация.

Мы живем в такое время, когда важнейшие их факторы совершенно не зависят друг от друга: то, что с помощью познания — по большей части познания, опирающегося на один лишь интеллект — человек открыл для себя о мире; и то, что с помощью искусства

человек хотел бы выразить как свое глубокое переживание посредством своих человеческих сил, как бы подражая творческому созданию Бога. Мы живем в эпоху, когда человек пытается найти связь между корнями своего собственного бытия и корнями мира; мы живем в эпоху религиозной ностальгии человека. И изнутри самих себя мы пытаемся извлечь импульсы, которые помогли бы нам быть нравственными существами в нашей цивилизации.

Мы можем говорить о четырех ветвях цивилизации: знании, искусстве, религии и морали. В своем развитии человечество пришло к тому (я не критикую, так неизбежно должно было случиться, — но это требует понимания), — человечество пришло к тому, что эти четыре ветви произрастают одна подле другой, однако наше сознание не достигает их общего корня.

Обратимся к исходному пункту цивилизации. В глубокой древности было такое время, когда знание, искусство, религия и нравственность составляли одно целое; время, когда человек как носитель интеллекта еще не был способен к такому абстрактному мышлению, каким мы сегодня обладаем. Загадки бытия он пытался разрешать с помощью своего рода образного созерцания. Душе человека являлись величественные картины, которые, пройдя через вырождение, достигли нас в виде мифов и сказаний. Изначально они отображали познание, переживание духовного переживания мира. Было такое время, когда человек в этом переживании образов, в этих непосредственных имагинациях постигал духовную основу мира внешних чувств. И то, что он воспринимал от мира в своих инстинктивных имагинациях, он вспоминал, когда, используя материалы Земли — материал зодчества, материал ваяния, материал живописи, материал музыки, материалы других искусств, — он запечатлевал свое знание во внешней форме, в восхищении сердца придавал ему чувственную форму — как бы подражая с помощью человеческих сил божественному творчеству, изображал то, что было содержанием его знания. Так человек обладал искусством, которое для его чувствительного восприятия отображало то, что сначала было воспринято его сознанием.

Такого рода процесс — конечно, в ослабленной форме — имел место у Гете. Следуя своему внутреннему знанию и художественной убежденности, он сказал знаменательные слова: «Прекрасное — это проявление скрытых закономерностей природы, которые, если бы его не было, вечно оставались бы недоступными нам». И, также следуя своей внутренней художественной и познавательной убежденности, он же сказал не менее знаменательные слова: «Тот, кому природа начинает раскрывать свои тайны, испытывает непреодолимую тягу к ее достойнейшей толковательнице — искусству».

Этими словами Гете дает представление о том, каким образом для человека наука и искусство выступают как два облика одной и той же истины. Так выступали они в древнюю эпоху развития человечества. То, что как познание приносило человеку внутреннее удовлетворение, когда он созерцал являвшиеся его душе идеи, то, что восхищало его как красота, когда его чувственное восприятие было обращено на произведение искусства, — познание и искусство развивались из одного корня, — и было тем, что некогда первобытное человечество воспринимало как свою цивилизацию.

Что же в этом отношении происходит сегодня? С помощью того, что нам дал интеллект, с помощью того, что нам дала абстракция, мы стремимся создать науку, обосновать познание, которые, насколько возможно, исключали бы именно художественное. Присутствие художественного в науке считается недопустимым, а тот, кто грешит тем, что вносит в научное сочинение нечто художественное, сразу же приобретает репутацию дилетанта. Познание обязано быть трезвым, объективным, об искусстве же говорят, что оно ничего общего с объективностью не имеет и существует по законам произвола. Между познанием и искусством пролегает огромная пропасть. Она сделалась непреодолимой для человека.

Это делает его ущербным. Ведь с помощью такого, очищенного от художественности познания можно достичь замечательных результатов в исследовании неживой природы, но, обратившись на самого человека, оно тут же заходит в тупик. Поэтому современная наука великолепно отвечает на вопросы, связанные с внешней

природой, и не может сделать ни шагу там, где речь заходит о человеке. Законы, открытые естествознанием, нельзя распространять на человека. Почему? Потому что, — какой бы ересью это ни звучало для современных ушей, это должно быть высказанным, — законы природы должны применяться к человеку художественно. Конечно, это — ересь и на это возразят: ты больше не имеешь дело с наукой! Ты не следуешь принципу наблюдения, принципу строгой логики... можно долго распространяться насчет того, что художественный подход к человеку никогда не будет научным. Природа созидает человека художественно, и он может сколько угодно рассуждать о том, что подход к нему не должен быть ненаучным, однако же при всем том с помощью научного подхода постичь его нельзя.

Во всеоружии современной науки исследователи обращаются к человеку и понимают, если они способны непредвзято мыслить: здесь следует подходить иначе, здесь интеллектуальная научность должна обрести художественность. Будучи направленной на человека, наука должна становиться искусством.

Тот, кто всю душу следует в этом направлении, не ограничивается тем, что внешним образом художественно рассматривает человека, он учится интеллектуально-научное соединять с тем, что в моей книге «Как достигнуть познания высших миров» описано как *имагинативное познание*. Это имагинативное познание, к которому сегодня проявляют столь враждебное отношение, достигается, когда мышление, обычно отдающееся внешнему миру и в своей пассивности становящееся все более существенной частью нашей цивилизации, снова делается активным, когда изнутри оно побуждает себя быть активным.

Сегодня нелегко говорить об этом, ибо приходится выступить не просто против одной из привычек современного научного мышления, в сущности, приходится выступать против всей современной цивилизации. Ведь люди, чем дальше, тем больше, склоняются к тому, чтобы не придавать никакого значения активности мышления, состоянию внутреннего присутствия в мышлении, внутренней сози-

дательности в мышлении; они отдаются последовательности событий, а мышлению попросту предоставляют следовать за ними.

Это началось с того, что стало утверждаться убеждение в необходимости все делать наглядным. Предположим, что читается лекция, которая не сопровождается показом иллюстраций, ибо речь идет о таких умопостигаемых предметах, когда возможно употреблять одни лишь слова и ничего нельзя демонстрировать, а от слушателей требуется с помощью активного мышления следовать за значением слов, — сегодня большая часть присутствующих (разумеется, они сидят не в этом зале) начнет зевать; ведь мышление пассивно, а слушающий, не проявляя активности, в конце концов засыпает. Хотят, чтобы все было наглядным, чтобы все иллюстрировалось диапозитивами — тогда не нужно думать. Думать попросту не могут! С этого началось, но уже зашло значительно дальше. В «Гамлете» еще нужно было следить за сказанным, следовать за смыслом. Сегодня от театра перешли к кино: там уже не нужно быть активным, машина крутит картинки, а зритель может оставаться совершенно пассивным. Так внутренняя активность постепенно утратилась, но, обретая ее вновь, человек начинает понимать, что мышление это не просто что-то, реагирующее на возбуждение извне, а что оно является внутренней силой человека.

Мышление, известное современной цивилизации, — это лишь одна из сторон мышления. При взгляде изнутри, с другой стороны, мышление есть та сила, которая с самого детства созидает человека. Чтобы увидеть это, необходима внутренняя пластическая сила, преобразующая абстрактные мысли в образы. Если, идя по этому пути, действительно дать себе внутренний труд, приходиться к тому, что я в упомянутой книге назвал началом медитации, ибо на этом пути предстоит не только знание сделать художественным, но и само мышление — импинативным, так что перед нами выступит импинативный мир, о котором мы будем знать, что он не произведение нашей фантазии, но является выражением объективно существующего мира. Для нас будет совершенно очевидным, что объективный мир еще не достигнут, однако мы также будем знать, что постигаем его образную природу.

А следующий шаг должен быть направлен на то, чтобы преодолеть эту образность. Немало приходится потрудиться, чтобы достичь этой образности, этого внутренне-творческого мышления, содержанием которого являются не фантастические картины, но образы, реальность которых заключена в их собственном существе... Однако необходимо, чтобы на следующем этапе видение этого мира погасло. Человек приходит к *внутреннему нравственному деянию*.

Да, внутри человека совершается нравственное деяние! После того как были приложены все усилия, — в моей книге «Как достигнуть познания высших миров» вы можете прочесть, какое усилие требуется для того, чтобы овладеть образно-активным мышлением, — после того как мы употребили все душевные силы, всю совокупность душевных сил, действовали с наивысшим напряжением, мы должны быть в состоянии отказаться от всего полученного на этом пути.

Драгоценные плоды активного, возвысившегося до медитации мышления необходимо сначала приобрести, а затем быть способным к такому самоотречению, чтобы от них отказаться. Это ведь совсем иное дело, чем если бы мы их вообще никогда не имели. Если сначала мы прилагаем всевозможные усилия к тому, чтобы укрепить себя соответствующим образом, а затем сами, своею волею уничтожаем их плоды так, что сознание оказывается пустым, то тогда в сознание изливается и заполняет его духовный мир, тогда мир духов вступает в существо человека. Вы видите, что для познания духовного мира необходимы духовно-познавательные силы.

И если состояние активного образного мышления может быть названо «*имагинацией*», то приведение сознания к состоянию полной пустоты с последующим наполнением его духовным миром должно быть обозначено как путь *инспирации*.

Пройдя через имагинацию, мы можем сделать себя достойными того, чтобы в нравственном акте внутреннего самоотречения постичь представляющий собой основу внешней природы и основу человека духовный мир. О том, как отсюда совершается переход к религии, я буду говорить в третьей части сегодняшней лекции.

Теперь мне хотелось бы обратить внимание на следующее. Путем имажинации духовная наука ведет не только к познанию и искусству, которое так и остается образом, но и к тому, что в образах содержит духовную реальность. Она наводит мост над пропастью между познанием и искусством, и уже на высшей ступени, соответствуя нашему времени, соответствуя современной жизни в цивилизацию может входить то, от чего некогда ушло человечество: единство науки и искусства. Мы должны снова вернуться к нему, потому что из-за разделенности науки и искусства сам человек сделался раздвоенным.

Вот к чему в первую очередь должен стремиться современный человек: от раздвоенности к единству, к внутренней гармонии. Сказанное до сих пор справедливо в отношении гармонии между наукой и искусством. В следующей части я предполагаю поделиться мыслями относительно религии и нравственности.

Познание, которое описанным образом принимает в себя творческие силы мира, может непосредственно перетекать в искусство, но путь, проделываемый таким образом от познания к искусству, может быть продолжен и далее. Он был продолжен в том древнем, инстинктивном, имажинативном познании, о котором я говорил ранее, которое как бы переходило в искусство и находило не разделяемый пропастью путь в сферу религиозной жизни. Тот, кто отдавался такому познанию, — хотя бы первобытного человечества: оно было еще примитивным и инстинктивным, — тот воспринимал это познание не как нечто внешнее, он чувствовал, как в его познании, в его мышлении живет божественное содержание мира, как творческо-божественное внутри его превращается в художественно-человеческо-творческое.

Отсюда было уже недалеко до того, чтобы посредством искусства поднять на уровень высокой святости то, что человек запечатлевает в материале. Деятельность по воплощению божественно-духовного в материи могла перейти в действия, при которых он обладал непосредственным сознанием того, что, будучи человеком, он своими действиями сообщает миру божественную волю. На этом пути

искусство от обработки материала внешнего мира переходило к действиям, при которых человек ощущал себя пронизанным божественно-творческой силой, и становилось культом, служением божественному. Богослужение являлось художественным актом.

Культовые действия — это ставшие священными художественные действия древних людей. Художественное действие возвышалось до культового действия, в материи чувственного мира прославлялось божественное существо, далее этому божественному существу служили посредством культовых действий. Благодаря соединявшему познание и искусство мосту возникла религия, находившаяся с познанием и искусством в полной гармонии. Ибо, являясь примитивным, инстинктивным, древнее познание было образным. Поэтому действия людей оно могло претворять в культовые действия в образах, непосредственно представлявших божественное.

Так совершался переход от искусства к религии. Возможно ли это для нас с нашим познанием? Древнее инстинктивное познание в каждом существе окружающего мира, в каждом природном процессе образно воспринимало духовное, благодаря погружению в дух природных процессов духовные силы космоса могли проявлять себя в культе.

А как познаем мир мы? Повторяю, что я не критикую, а только описываю... И это было необходимостью на пути становления человечества, подробнее рассмотрим это в следующих лекциях. Сегодня я хотел бы высказать лишь некоторые вводные мысли. Постепенно мы утратили непосредственное инстинктивное видение природных существ и процессов. Мы гордимся нашей способностью рассматривать природу отдельно от духа. Постепенно мы пришли к такого рода гипотетическим воззрениям на природу, в которых мы, например, возникновение нашей планеты возводим к некой первичной туманности. Благодаря чисто механическому упрощению из нее выделилась Земля. Из того, что действовало в этой первичной туманности, и выстроилось все содержащееся в природных царствах и в самом человеке, а затем, согласно тем же закономерностям, которых придерживается наше мышление, желая быть объективным, однажды Земля закончит свое существование в результате так называе-

мой тепловой смерти. Все, чего, стремясь к своим идеалам, достигло человечество исчезнет, подобно миражу. Завершением всего будет одно большое кладбище земного бытия.

Если бы человечество сегодня было вполне честным, если бы ему хватило мужества сказать себе, какие же неизбежные следствия проистекают из признания такого хода мыслей правильным, оно должно было бы прийти к тому, что вся нравственная и религиозная жизнь представляет собой чистый мираж. Но потому, что для человечества эта мысль непереносима, оно держится за то, чем в древние времена обладало как религией и нравственностью, пребывающими в гармонии с познанием и искусством. Современная религиозная и нравственная жизнь не представляет собой непосредственного достижения человечества — она традиционна и сохраняется как наследие времени, когда человеку все открывалось инстинктивно, когда о нравственном мире возведал Бог. Сегодня в нашем познании нам не открывается ни Бог, ни нравственный мир. Наука неспособна пойти дальше животного царства — человек исключен из ее среды. Честные знания не в состоянии навести мост над пропастью между познанием и религиозной жизнью.

Религия как таковая возникла из инспирации. Хотя эта инспирация не была столь сознательной, как та, к которой мы теперь стремимся. Религии вполне оправданно относят свои истоки к инспирации. А те религии, которые больше не желают признавать, что и в наши дни возможны живые инспирации, откровения духовного мира, должны довольствоваться традицией. Однако им недостает внутренней живости, непосредственных импульсов религиозной жизни. Наша цивилизация должна вновь найти путь к этим импульсам, к этой непосредственной жизненности — только они могут дать здоровое основание нашему социальному зданию.

Я говорю об инспирации. Я говорю о том, как человек снова может обрести познание, которое через искусство возвышается до имажинации, а затем и до инспирации. Если человечеству снова удастся сделать своим достоянием то, что входит в сознание через инспирацию, то возродится и изначальная религия, тогда не будет спекуля-

ций о том, кем был Христос, тогда будут знать — благодаря инспирации это можно действительно знать, — что Христос был человеком-носителем подлинной божественной сущности, исшедшей в земное бытие с божественных высот. Ибо для понимания Христа необходимо сверхчувственное знание.

И если христианству надлежит вновь глубоко укорениться в человечестве, оно должно найти путь к сверхчувственному познанию, мы должны вновь обрести его. Инспирация должна дать человечеству непосредственную религиозную жизнь. Тогда наше познание не будет натуралистичным и сможет преодолеть не только пропасть, отделяющую его от искусства, но и пропасть, отделяющую его от религии. Тогда между познанием, искусством и религией наступит гармония.

Точно так же древний человек стоял на том; когда искусство он вносил в богослужение, когда его сердце воспламенялось от того, что божественная воля выражала себя на богослужениях в человеческих действиях, — на том, что Бог присутствует в деяниях человека. Обратя путь от внешнего предметного познания к инспирации, человек обретет и непосредственную религию, тогда сможет он, подобно своим древним предкам, пребывать внутри богоданной нравственности. Древний человек чувствовал: у меня есть культ, у меня есть богослужение, оно совершается в мире и я участвую в нем, поэтому всей моей жизнью, а не только в святилище я могу способствовать тому, чтобы Бог присутствовал в мире.

Это и есть подлинная нравственность — делать Бога присутствующим в мире, природа не может привести к нравственности. К нравственности ведет отказ от собственной природы и принятие природы, исполненной божественно-духовного бытия. Лишь интуиция, приходя к человеку, когда благодаря религиозной жизни он утверждает себя в духе, может сообщить ему подлинную божественную мораль.

Когда мы вновь придем к инспирации, будет выстроен тот мост между религией и нравственностью, который уже существовал во времена инстинктивного знания. Как познание благодаря искусству возвышается до сверхчувственного мира, так и религиозное служе-

ние низведет сверхчувственный мир в земное бытие. Тогда мы сможем это земное бытие наполнить элементарной, изначальной, непосредственно воспринятой человеком нравственностью. Тогда снова человек станет истинным индивидуальным носителем пронизанной нравственностью жизни, нравственной жизни, вдохновленной его современностью. Тогда каждый человек будет создавать свою собственную мораль. Тогда будет перекинут мост через последнюю пропасть — между религией и нравственностью. Тогда на современном пути будет достигаться та интуиция, которой благодаря своему культу обладал древний человек. Тогда посредством современной религиозной жизни человек будет устанавливать современные нравственные отношения.

Это необходимо нам для обновления нашей цивилизации. Это необходимо нам, чтобы изначальной жизнью снова наполнилось то, что сегодня существует лишь как наследие, как традиция, а потому не имеет силы действия. В нашей сложной социальной жизни, угрожающей ввергнуть Землю в хаос, мы нуждаемся в этих изначальных импульсах. Нам нужна гармония между познанием, искусством, религией и нравственностью. Мы нуждаемся в новом пути, на котором мы достигнем познания — через инспирацию, через искусство, — к непосредственному постижению сверхчувственного в религиозной жизни, чтобы затем отдать сверхчувственное Земле и в сфере социальной жизни обратить его в волю.

Во всей его глубине социальный вопрос можно понять, рассматривая его как нравственную, как религиозную проблему. И он не может стать нравственной, религиозной проблемой до тех пор, пока нравственная и религиозная сферы не станут объектом спиритуального познания.

Вновь завоевав для себя спиритуальное познание, человек сможет то, в чем он нуждается, как бы вывести из предшествующего; дальнейшее развитие он сможет сделать продолжением того, что было начато инстинктивно. Тогда он обретет то, что необходимо для блага человечества: гармонию между знанием, искусством, религией и нравственностью.

ЛЕКЦИЯ ВТОРАЯ

Илкли, 6 августа 1923 года

Нет сомнений в том, что в наше время всех чрезвычайно волнует проблема воспитания и обучения. Мы наблюдаем это повсеместно. И если я здесь выступаю сторонником почерпнутого непосредственно из духовной жизни и из духовного знания искусства воспитания и обучения, то отличаюсь я не своим энтузиазмом, а скорее внутренне. Сегодня наша цивилизация находится в состоянии быстро совершающегося перехода, и для организации социальной жизни нам нужно задумываться о новом, о том, что нарождается. Сегодня уже чувствуют то, что еще недавно почти не ощущалось: ребенок стал другим существом по сравнению с тем, каким он был еще совсем недавно. Чувствуется, что людям постарше значительно труднее найти общий язык с молодежью.

Сегодня не считаются с тем, что тысячу лет назад человечество было иным, чем в средние века и тем более теперь. Нужно познать внутренние силы человека, если вы желаете практически, не теоретически, работать с детьми. Нужно изнутри понять, какие именно силы задействованы сегодня в человеке.

Так что принципы вальдорфской педагогики не делают революции. Вальдорфская школьная педагогика вообще признает все великое, заслуживающее принятия, и симпатичное, что в XIX столетии было достигнуто педагогами различных стран. Она вовсе не отталкивает существующее и не считает, что допустимо только все новое. Она хочет знать, какие силы действуют в современном человеке и учитывать их при воспитании, чтобы помочь человеку телом, душой и духом включиться в современную общественную жизнь. Ибо воспитание — и мы еще увидим это в ходе лекций — всегда принадлежало к области социального. Таковым оно осталось и по сей день,

таковым оно останется и в будущем. Поэтому оно должно понимать социальные требования своего времени.

Сначала я хотел бы представить вам историю развития европейского искусства воспитания в трех основных этапах. Лучше всего это можно сделать, рассмотрев, чего в каждой из эпох должен был достичь человек, который желал бы подняться на высшую ступень своего времени, такую ступень, которая бы позволяла ему быть более полезным для общества. В нашем рассмотрении мы вернемся во времени назад, к той эпохе, в представителях которой уже действовали силы, активные и поныне.

Сегодня никто не станет отрицать, что античность и поныне жива в душах людей в том, чего они желают, к чему стремятся. Воспитателю важно знать, как древний грек представлял себе достигшего совершенства человека. Важно знать, как с ходом времени развивалось представление о достижимом, с помощью воспитания и обучения, совершенстве.

Обратим наш взор — мы рассмотрим это подробно — к тому идеалу, которым в Древней Греции руководствовался воспитатель, воспитатель, который стремился достичь наивысшего для человека так, чтобы этот человек мог вести за собой других людей.

Греческим идеалом воспитания был гимнаст, т.е. тот, кто привел в гармонию все телесные, а поэтому, как тогда считали, и душевно-духовные способности. Тот, кто мог через красоту своего тела раскрыть божественную красоту мира, тот, для кого носителем красоты мира являлись юноши и мальчики, тот был гимнастом, воплощающим в себе дух греческой цивилизации.

С известной современной точки зрения весьма легко сверху вниз взирать на подчиненное телесному развитию воспитание гимнаста. Но по большей части совершенно неправильно понимается, что, собственно, в Древней Греции означало слово «гимнаст».

Мы по сей день восхищаемся греческой культурой и цивилизацией, по сей день наш идеал состоит в том, чтобы получать образование, пронизать себя греческой культурой и цивилизацией. Мы должны ясно представить себе, что грек совершенно не имел в виду

себе во главу угла ставить то, что мы называем развитием духовно-го в человеке, он хотел лишь развить тело так, чтобы оно благодаря гармонии своих частей, благодаря гармонии своих движений являлось откровением божественной красоты. За дальнейшее развитие грек был спокоен, как мы можем быть спокойны за дальнейшее развитие растения, если правильно позаботились о его корне, — благодаря солнечному свету и теплу, оно расцветет само по себе. Взирая сегодня с таким почтением на греческую культуру и цивилизацию, мы не должны упустить из виду, что их носитель, гимнаст, не начинал с третьего шага, он делал сначала первый шаг, — при ведении человека к телесной гармонии, — а красота, величие и совершенство греческой культуры были не результатом непосредственного намерения, но естественным образом произросли из прекрасного, ловкого, сильного тела.

Наше понимание древнегреческой культуры и цивилизации будет односторонним в отношении воспитания, если, восхищаясь их величием, мы не будем учитывать, что идеалом воспитания для грека был гимнаст.

Человечество прошло путь дальнейшего развития, следующий важный для нас этап — переход греческой культуры и цивилизации в римскую. В Древнем Риме развивается культура абстракции, которая видит в теле, душе и духе отдельные составные части. Мы видим, что хотя Древний Рим и подражал основанному на принципе прекрасного гимнастическому воспитанию греков, однако телесное и душевное воспитание стали отделяться друг от друга. Мы видим как в Древнем Риме, пусть неприметно, римлянин весьма заботился о телесном воспитании, телесное воспитание становится побочным, и взор обращается к тому, что в человеке считается более благородным, к душе. Мы видим, что тренировка, направленная у греков на достижение идеала гимнаста, у римлян сменяется тренировкой душевного.

Это усиливается в средневековье, которое душевное почитает высшим по сравнению с телесным. Мы видим, как типу человека романского времени начинает соответствовать новый идеал воспита-

ния. Мы видим, что в раннем средневековье идеал воспитания ориентирован на то, что идет из Древнего Рима, на то, что представляет собой культуру душевного существа человека постольку, поскольку это душевное существо принадлежит жизни общества. Мы видим, что на место гимнаста приходит человек другого склада. Сегодня мы имеем слабое представление об этом переломе. Глубже познакомившись с данной эпохой, можно убедиться в том, что этот перелом действительно был. Это — смена идеала воспитания, переход от гимнаста к ритору, т.е. к тому, кто должен тренировать в себе душевную способность, способность речи.

То, что человек, являясь ритором, мог воздействовать с помощью речи, пришло из Рима, было принесено из Рима в эпоху раннего средневековья. Чисто телесное воспитание сменилось душевным воспитанием, для которого первое стало чем-то вроде придатка.

Средневековье нуждалось в риторе для своих духовных целей, в монастырских школах, в сфере воспитания вообще. Ритор, хотя бы он так и не назывался, для цивилизации этого времени занял место гимнаста.

Итак, произошло смещение воспитательного идеала, и наиболее совершенным человеком стал ритор.

Представления о воспитании соответствующим образом изменились. Детей воспитывали согласно новому идеалу человеческого совершенства. Для того, кто способен видеть это в исторической перспективе, ясно, что наши современные приемы обучения, то, как детей учат языку, в значительной мере унаследованы от ориентированного на идеал ритора средневекового воспитания.

Но вот наступило высокое средневековье. Произошел могучий сдвиг — предметом уважения и почитания стал интеллект. Возник новый идеал воспитания, представляющий собой противоположность тому, что было в Древней Греции: самым достойным человека он провозглашал интеллектуально-духовное воспитание. Идеалом являлся знающий. Если прежде идеалом воспитания был тот, кто что-то умел, душевно умел, мог убеждать других людей, то теперь идеалом воспитания стал знающий.

Если обратить взор на первые университеты, на средневековый Парижский университет, то видно, что там действовал еще не идеал знающего, а идеал умеющего, того, кто умеет убеждать с помощью слов, кто умело приводит доказательства, кто искусен в диалектике, в обращении с окрашенными мыслью словами. Идеалом воспитания там был еще ритор, хотя и с оттенком мышления. Теперь же вместе с новой цивилизацией перед развивающимся человеком встает и новый идеал — воспитание детей обретает новую окраску. В сущности, этот идеал значительно влияет на воспитание и в наше материалистическое время. Это идеал доктора. Доктор — это достигший совершенства человек.

Итак, речь может идти о трех стадиях развития человечества: стадии гимнаста, стадии ритора, стадии доктора. Гимнаст взирает на божественный миропорядок и имеет дело со всем человеческим организмом; ритор заботится только о душевном, поскольку оно получает телесное выражение. Тренируя тело, гимнаст духовное и душевное возводит на высоту греческой цивилизации; ритор обращен на душевное, высоты и блеска он достигает, когда говорит о душе, когда выступает в качестве церковного проповедника. Мы видим, как в дальнейшем телесное умение совершенно перестает цениться и как высший, достижимый воспитанием идеал, сияет тот, кто просто знает, — он больше не имеет дело с проявляющейся через тело душой, он имеет дело только с тем, что незримо присутствует внутри. Это отразилось на наших принципах воспитания, и гимнасты воспитывали детей в Древней Греции, риторы — в средние века, а доктора стали воспитывать детей в Новое время, в то время, когда в культуру и цивилизацию человечества вступил материализм.

Так из *телесно-гимнастического* через *душевно-риторическое* воспитание стало *докторским*.

Таким, каково оно есть, наше воспитание сделалось благодаря идеалу доктора. Тот, кто хотел бы понять, что кроется в глубинных принципах современной педагогики, должен тщательно исследовать, что вошло в нее от этого доктора. Однако рядом с ним все более и более утверждался другой идеал нового времени — общечеловечес-

кий идеал. Глаза и уши были еще повернуты к доктору, но уже возникла потребность, воспитывая всего человека в целом, совмещать это с воспитанием доктора, распространявшимся, собственно, и на маленьких детей — ибо учебники и учебные методички пишутся и разрабатываются докторами. Ну а сегодня свое слово в области воспитания хотят сказать люди, которые судят исходя из самой человеческой природы.

Вы видите, что имеются внутренние основания для того, чтобы вопрос воспитания делался сегодня жгучим. Желая понять современность, вы должны проследить этот внутренний путь развития человечества. Ибо искусству воспитания предстоит преодолеть принцип догмы. Предполагая в немногих словах охарактеризовать одну из сторон нашей вальдорфской школьной педагогики, сегодня я хотел бы предварить это словами о том, что существенно важным было бы воспитание доктора превратить в воспитание человека.

Для того чтобы понять сущность древнегреческого воспитания, дальнейшее развитие которого оказывает влияние вплоть до нашей современности, нужно в правильном свете видеть путь, с тех пор проделанный человечеством. Древняя Греция фактически была продолжением, в известном смысле придатком восточной цивилизации. То, чем обладали греки, было последним отражением того, что в продолжение тысячелетий формировалось на Востоке, в Азии; в особенности это касается воспитания и обучения. Лишь с переходом к Древнему Риму наступает значительный поворот в развитии. Именно в Древнем Риме возникло то, что впоследствии перешло в цивилизацию и культуру всей Европы и Америки.

Поэтому суть греческого воспитания не будет понятна тому, кто не может составить себе верного представления о всем своеобразии ориентального развития человека. Возможность достичь высшей образованности, сдавая экзамены, сидя за книгами, не тренируя, а скорее истязая то, что столь неопределенно называют умом, — для прилежного, может быть, в продолжение лет, а для ленивого в продолжение месяцев, — затем позволяя кому-то проверять свои знания, так достигая доступного человеку совершенства, — тому, кто

вырос в лоне цивилизации, в которой возникли «Веды» и чудесная «Веданта», представилась бы чистейшим безумием. Нельзя понять развитие цивилизации, если время от времени не задавать себе вопроса о том, как идеалы одной исторической эпохи выглядят с точки зрения другой исторической эпохи. Ведь что в то отдаленное время, которое предшествовало Великой ведической инспирации, должен был делать живший на древнем Востоке человек, который хотел овладеть высшими достижениями культуры и цивилизации своего народа? То, в чем он упражнялся, было по существу своего рода культурой тела. Он считал, что благодаря особому культу тела, который сегодня показался бы нам односторонним, он может достичь высшей доступной человеку духовности, если это предопределено ему судьбой.

Метод высшего образования на древнем Востоке заключался не в чтении книг или упражнении абстрактного ума, но в овладении исключительно утонченной культурой тела. Укажу на одну лишь подробность: важной составной частью этой культуры была подчиненная строгим правилам система дыхания.

Дыша, как это требуется, чтобы обеспечивать себя необходимым количеством кислорода, человек дышит бессознательно. Весь процесс дыхания протекает бессознательно. Жители древнего Востока процесс дыхания — его телесное осуществление — сопровождали сознанием. Они вдыхали, следуя определенному принципу. Затем удерживали дыхание и выдыхали также согласно определенному принципу. При этом тело принимало совершенно определенное положение. Ноги и руки находились в совершенно определенном положении. Путь дыхания — например, когда он проходил через колени — должен был продолжаться в горизонтальной плоскости. Поэтому тот, кто на древнем Востоке стремился стать совершенным человеком, сидел, поджав под себя голени. Это было развитием, ориентированным на *воздушную форму* человека, телесно ориентированным развитием, которое нужно было проделывать тому, кто с помощью подобной телесной тренировки хотел пережить в себе откровение духа.

Что же лежит в основе такого рода тренировки, такого воспитания человека? Точно так же как в корне растения уже заключены цветок и плод и, если корень получает надлежащий уход, цветок и плод под воздействием солнечного тепла развиваются надлежащим образом, так в теле человека, являющемся божественным творением, уже присутствуют душа и дух. Если заботиться о корне тела, заботиться о божественном в том телесном корне так, чтобы правильным образом положить начало его развитию, а затем предоставить его свободному росту, то из него взойдут заключенные в нем душа и дух так же, как благодаря солнечному свету и теплу сами собой развиваются идущие от корня внутренние силы растения.

Жителю древнего Востока абстрактное, интеллектуальное образование представилось бы чем-то вроде того, как если бы мы решили оградить растения от солнечного света, пересадили их в подвал и захотели бы, чтобы они развивались под лучами электрической лампы, считая, что развитие под солнечными лучами было бы для наших растений уже недостаточно благородным.

Вы видите, что исключительное внимание к телесному в древневосточном воспитании человека было глубоко обосновано. И если это телесное воспитание оказалось односторонним, даже в той форме, как я это описал, было односторонним уже в древнеиудейской культуре, то именно такая односторонность подтверждает, что люди повсеместно придерживались одного и того же воззрения: тело, душа и дух представляют собой единое целое; что везде точно знали: здесь, на земле, между рождением смертью, душу и дух следует искать в теле.

Вероятно, данное в этом свете описание древней спиритуальной культуры Востока может вызвать некоторое удивление. Однако, изучая ход развития человечества, вы обнаружите, что наиболее духовными достижениями цивилизация обязана именно тому времени, когда душу и дух представляли себе полностью телесно.

Здесь имело место важнейшее для глубинного хода человеческой цивилизации развитие.

Отчего же житель древнего Востока, посвящавший себя поиску духа, мог употреблять для этого методы, которые следовало бы на-

звать телесными? Это возможно было оттого, что его философия направляла его созерцание не только на земное, но и на сверхчувственное. Он знал: для того, кто рассматривает душу и дух здесь, на земле, как нечто самостоятельное, — для того они представляют собой — простите мне тривиальное сравнение, однако оно совершенно соответствует мудрости древнего Востока — нечто вроде ощипанной курицы, т.е. неполноценной курицы, без перьев. Для жителя древнего Востока то, что мы представляем себе, говоря о душе и духе, выглядело бы подобно курице, которой повыдергали перья. В отношении того, что такое душа и дух, которые мы ищем в других мирах, он обладал конкретным сверхчувственным созерцанием. Он мог посвящать свою жизнь поиску земного человека, телесно открывающемуся чувственному восприятию. И вот благодаря опыту переживания других миров он был убежден, что ощипанная курица, обособленная душа, обретает свои спиритуальные перья, если она находится там, где ей надлежит находиться.

Именно благодаря своему спиритуальному мировоззрению житель древнего Востока в отношении земного развития человека в первую очередь заботился о том, что сокрыто в теле, когда ребенок рождается, когда он появляется в мире как физическое существо, о том, что чудесным образом заключено в телесности ребенка — о душе и духе. Ему было ясно, что при духовной заботе из физического тела вырастают душа и дух.

Это то особенное, что было присуще древнему Востоку, поскольку речь шла о воспитании, воспитании мудрости. В качестве внутреннего убеждения это перешло затем в Древнюю Грецию, отпрыск цивилизации Востока. Теперь мы знаем, каким образом, вследствие ориентального влияния, она, доведя до крайности то, в чем убежден был Восток, пришла к своему собственному методу воспитания.

Особое отношение греков к телу было следствием того, как сформировалась их духовная жизнь под влиянием колонизации со стороны Востока и Египта. Поэтому упражнение греческих гимнастов в палестрах стало продолжением того, что, согласно мировоззрению

древнего Востока, являлось задачей человека, желавшего достичь высшего идеала совершенства на земле. Житель древнего Востока не согласился бы признать совершенным человека с преимущественно развитой душой или преимущественно развитым духом. Обучение и преподавание позднейших эпох он расценил бы как умерщвление божественного в человеке, данного ему для земной жизни. В сущности, так же смотрел на это и древний грек.

Весьма своеобразное ощущение возникает, когда знакомишься с тем, как греческая духовная культура, которую сегодня мы ценим чрезвычайно высоко, воспринималась негреками того времени. До нас дошел, например, анекдот о посещении Греции одним варваром царской крови. Он побывал в местах, где молодым людям давалось образование, и побеседовал с одним из лучших гимнастов. Варвар сказал: «Я не понимаю вашего безумного поведения. Ваши юноши сначала натираются маслом, которое является символом мира, затем посыпаются песком, как будто готовясь к самому мирному времяпрепровождению, затем, однако, они носятся как безумные, схватываются друг с другом, один бросается на другого, валит его, задирает ему вверх подбородок так, что на подмогу спешит третий, который, чтобы он не задохнулся, приводит в движение его плечи... Я не понимаю, зачем все это нужно, по крайней мере ясно, что пользы это принести не может». Так говорил варвар.

Из того, что этот варвар считал у греков столь варварским, произросла высокая духовная культура. И точно так же как греческий гимнаст отвечал лишь улыбкой варвару, не понимавшему, как следует заботиться о теле, чтобы это было во благо духу, так этот грек, если бы сегодня он мог воскреснуть и видеть наше, удержанное из прошлого воспитание и обучение, лишь мягко улыбнулся бы в адрес развившегося со времен античности варварства, рассуждающего о какой-то абстрактной душе и каком-то абстрактном духе. И еще сказал бы: «Это — вроде ощипанной курицы. У вас получается человек без перьев». Культуру, в которой мальчики друг друга не «душат» и не «бросают через себя», как это наблюдал приезжий,

грек почел бы варварской. Варвар же нашел греческое воспитание совершенно бесцельным и бесполезным.

Рассматривая таким образом путь человечества, вглядываясь в ценности других эпох, мы закладываем своего рода основу для того, чтобы уже в наше время прийти к правильным оценкам. Теперь обратим взор на те места, куда к греческим гимнастам приводили на воспитание и обучение семилетних мальчиков. Увиденное нами, конечно, будет существенно отличаться от воспитательного идеала XIX столетия. Если то, что мы увидим, мы правильным образом пропитаем современными импульсами, это поможет нам понять, в чем нуждается воспитание и обучение сегодня. Мальчики тогда «тренировались» — это слово я употребляю в высшем смысле — двойным образом. С одной стороны — оркестрика, с другой стороны — палестрика.

На первый взгляд оркестрика состояла из чисто телесных упражнений, что-то вроде группового танца, организованного совершенно определенным образом: чрезвычайно сложный хоровод, в котором мальчики обучались двигаться сообразно определенному метру, такту, ритму, сообразно общему пластически-музыкальному принципу. Движущийся в хороводе мальчик ощущал внутреннее тепло, организующе расходящееся по членам, а для зрителей это выглядело замечательно стройным групповым танцем.

Все в целом было прекрасным откровением божественной природы и глубочайшим душевным переживанием прекрасного. Благодаря оркестрике воспринятое внешне переживалось в глубине души. Эти внутренние чувства путем телесного, физического процесса преобразовывались в то, что внешне раскрывалось как душевное, как то, что одушевляло пальцы кифареда, то, что одушевляло речь и обращало ее в пение.

В Древней Греции игра на кифаре и пение были венцом хоровода, в танце человек переживал то, что воодушевляло его перебирать струны, тон задавал хоровод. В движении переживал он то, что изливалось в его речь, так речь становилась пением. Древнегреческая палестра была средоточием гимнастическо-мусического воспитания и обу-

чения. *Мусически -душевное* рождалось из танцевальных, выстроенных согласно чудесным закономерностям движений тела.

Если сегодня всмотреться в то совершавшееся в палестрах, смысл чего был неведом варварам, нужно почувствовать: формы групповых движений были прекрасными и прекрасными были движения каждого человека. Ближайшим следствием становилась здесь не музыкальность, о которой я уже говорил, но нечто другое. Тому, кто исследует использовавшиеся в оркестрике и хороводном танце метры и ритмы, откроется, что невозможно более целительно и оздоровительно воздействовать на системы дыхания и кровообращения, чем с помощью такого рода телесных упражнений.

Можно было бы спросить: когда человек сам по себе дышит наилучшим образом, как с помощью дыхания человек может наилучшим образом стимулировать движение крови? Ответ будет следующим: он должен двигаться, начиная с семилетнего возраста он должен выполнять танцевальные движения — это и будет здоровым основанием для деятельности его дыхания и кровообращения. Вся оркестрика служила тому, чтобы эта деятельность получала в человеке наиболее совершенное выражение. Ибо тогда не сомневались в том, что у кого циркуляция крови правильна, у того она действует вплоть до кончиков пальцев так, что инстинктивно правильным образом колеблет струны кифары или лиры.

Танцы в хороводе стимулировали правильное функционирование всей *ритмической системы в человеке*. Знали, что так достигается мусически-духовное, которое выражалось в игре на музыкальном инструменте. Знали, что благодаря тому, что участник хоровода соответствующим образом выполняет движения, *естественно-элементарным* образом, духовным образом приходила в движение его система дыхания. И все это имело еще одно следствие: дыхание преобразовывалось в то, что выражалось с помощью гортани и других органов речи. Древние греки знали, что танец в хороводе целительно воздействует на систему дыхания, а это, в свою очередь, окрыляет пение. Высшим следствием, венцом такого воспитания организма являлись игра на кифаре и пение.

Так соблюдалась внутренняя целостность, внутреннее единство физического, психического и спиритуального. Таким был всеобщий дух греческого воспитания.

Далее. В связи с палестрикой, по которой и были названы места воспитания и обучения, — ибо каждый в Древней Греции, кто получал какое-то образование, занимался ею, — у нас возникает вопрос: что же в особенности воспитывалось с помощью занятий борьбой? Достигалось двойное: с помощью таких телесных упражнений воля укреплялась с двух различных сторон.

С одной стороны, все движения палестрики в борьбе служили развитию ловкости, гибкости, подвижности членов. Вся двигательная система приводилась в гармонию так, что отдельные ее части правильно взаимодействовали между собой, так, что, находясь в определенном душевном состоянии, человек ловко выполнял целенаправленные движения, — он изнутри владел своими членами. Итак, одной стороной воспитания посредством палестрики было *закругление движения* для его целесообразного употребления в жизни. Другой стороной было — я бы сказал — *радиальное движение*, при котором движению сообщалась сила. С одной стороны — ловкость, с другой стороны — сила. С одной стороны — выдержка и способность преодолевать противодействие; быть сильным, чтобы познать мир. С другой стороны — ловкость, проворность, гармония членов при употреблении силы, возможность избрать в мире любое направление.

Древние греки были убеждены в том, что тот, кто с помощью палестрики гармонизирует свою систему движения, становится в правильное отношение ко всему космосу. С такими воспитанными с помощью палестрики руками, ногами, дыханием человек выходит в большой мир. Древние греки были убеждены: воспитанная с помощью палестрики рука встраивается в поток космической силы, которая затем направляется в мозг, и мир открывает человеку великие космические идеи.

Так же как мусическое достигалось не вследствие специального музыкального образования — к собственно мусическим занятиям

приступали лишь достигнув 20-летнего возраста, и основой для них служили подготовленное кровообращение, подготовленное дыхание, — так основой для занятий математикой и философией служило воспитание тела посредством палестрики. Знали, что определенного рода вращение кистями рук внутренне инспирирует геометрию.

Сегодня об этом не прочесть в учебниках истории, это предано забвению, но это — истина, и она объясняет принятый у греков обычай: ведущую роль в воспитании предоставлять гимнасту. Ибо гимнаст наилучшим образом способствовал духовному развитию благодаря тому, что он не забивал голову знаниями и не превращал их в книги, но приводил в согласие с космосом наиболее подвижные органы своих воспитанников. Гимнаст был убежден, что таким образом человек становится восприимчивым к духовному миру, — подобно жителю древнего Востока, но в иной форме.

Этим вводным описанием древних принципов воспитания я сегодня поставил перед вами как бы вопросительный знак. Действительно, необходимо сначала углубиться в историю развития человечества — чтобы добраться до подлинных принципов воспитания приходится делать глубокие раскопки — и уже тогда постараться правильно поставить вопрос, ответом на который было бы разрешение загадки наших воспитания и обучения. Сегодня, для начала, я предполагал представить вам лишь часть этого вопросительного знака. Дальнейшие лекции должны дать соответствующий нашему времени исчерпывающий ответ на тот вопросительный знак, очертания которого мы завтра предполагаем дополнить. Намеченный нами способ рассмотрения должен привести нас к настоящему пониманию того великого вопроса, который в отношении воспитания и обучения ставит перед нами развитие человечества; а затем мы подойдем к тем ответам, которые в наше время мы можем почерпнуть из познания современной природы человека.

ЛЕКЦИЯ ТРЕТЬЯ

Илки, 8 августа 1923 года

Вчера я постарался представить вам воспитательный идеал Древней Греции. Я делал это с единственным намерением — с его помощью сформировать представления, которыми мы должны руководствоваться в нашей системе воспитания и обучения. Ибо невозможно было бы на современном этапе истории человечества воспитывать теми же методами, что и древние греки. Тем не менее нам должна быть известна вся полнота истины о греческом идеале воспитания. И мы хотим начать с того, чтобы эту проверенную древнегреческой цивилизацией полноту истины поставить перед нашими душами.

Ребенок в Древней Греции до своего 7-го года воспитывался дома. После этого могло начаться воспитание вне дома. До 7-го года ребенок жил среди женщин, которые держались в стороне от общественной жизни мужчин. Это указывает на одну из истин воспитания, не зная которой вообще невозможно воспитывать и обучать: 7-й год жизни должен рассматриваться как важнейший этап в развитии ребенка.

Характерным для 7-го года жизни является начало смены зубов. А это указывает на один факт, который наша современность не склонна оценивать по достоинству. Человеческий организм устроен так, что первые свои зубы он получает, так сказать, по наследству, иначе говоря, из организма исходит заключающаяся в нем сила и возводит те первые зубы, которые к 7-му году жизни отслуживают свой срок.

Было бы полным заблуждением думать, что силы, которые к 7-му году созидают вторые зубы, возникают лишь на этом этапе. Они медленно развиваются с момента рождения и, достигнув к 7-му году своей кульминации, будучи составной частью общей организующей

силы в человеке, созидают вторые зубы. Событие это исключительно важно для всего хода жизни, потому что оно уже больше не повторяется, потому что появление вторых зубов означает кульминацию сил, активных в период от рождения до 7-го года, деятельность которых уже не возобновляется вплоть до самой смерти.

Это следует понимать. Но понять это можно лишь непредвзято рассмотрев, что вообще происходит с ребенком в этом возрасте. До 7-го года человек растет и развивается, так сказать, природно. В его совокупной организации силы роста, душевное существо и область духа еще не разделены. До 7-го года все составляет единое целое. Происходящее в ребенке оформление сосудистой системы, нервной системы, кровообращения означает для него также душевное и духовное развитие.

Благодаря тому что в это время все существует в нем нераздельно, ребенок и обладает той могучей силой, которая выталкивает (на поверхность организма) его вторые зубы. Впоследствии эта сила утрачивает свою мощь. Почему? Предположим, что каждые 7 лет у нас меняются зубы. Я хочу осветить это с противоположной стороны. Предположим, что теми органическими силами, которые заключены в нас до 7-го года, единством тела, души и духа, мы обладали бы в течение всей жизни. Тогда приблизительно каждые 7 лет у нас вырастали бы новые зубы, а старые выпадали бы; тогда в продолжение всей жизни мы оставались бы теми детьми, какими мы являемся до 7-го года. Независимая от природной жизни духовная и душевная жизнь не получила бы развития. То, что физическая сила выталкивания на седьмом году жизни делается слабее, то, что убавляется растительная мощь тела, то, что в нем действуют более тонкие и не столь могучие силы, создает условия для развития душевной жизни. Можно сказать: тело слабеет, а душа усиливается.

Аналогичный процесс имеет место, когда на 14—15-м годах жизни человек достигает возраста половой зрелости. Тогда душевное, в свою очередь, делается слабее и на передний план выступает духовное. Таким образом, в первую эпоху жизни, до 7-го года, человек является телесно-духовно-душевным существом, от 7-го до 14-го года —

телесно-душевым и в тоже время душевно-духовным существом, а с наступлением половой зрелости — существом, состоящим из трех частей: физического существа, душевного существа и духовного существа.

Эта истина позволяет чрезвычайно глубоко понять все развитие человека. Тому, кто не ценит ее по достоинству, не следовало бы вообще заниматься воспитанием детей. Воспитатель, не усвоивший всех следствий этой истины, будет так или иначе оставаться дилетантом.

Древний грек — и это поразительно — знал эту истину. Ибо придерживался твердой заповеди: из родительского дома, где он получает естественным образом элементарное воспитание, мальчик забирался, когда ему исполнялось 7 лет. И то знание было столь обоснованным, что сегодня самое время снова о нем напомнить. Позже, в средние века, еще повсеместно различимы следы этой истины воспитания.

Наше рационалистическое, интеллектуалистическое время все это предало забвению, оно даже постаралось доказать, что не видит в подобных истинах никакой ценности и шлет детей в школу за год до того, как им исполняется 7 лет или даже еще раньше. Такое неследование вечным истинам человеческого развития является следствием хаотического состояния современной системы воспитания. Древний грек относился к этой истине с таким уважением, что соотносил с нею все воспитание. То, что я описал вам вчера, совершалось для того, чтобы привести воспитание в соответствие с этой истиной.

Что же видел древний грек, взирая на ребенка в возрасте от рождения до начала смены зубов. Он видел существо, посланное на землю из спиритуальных высей. В человеке он видел существо, которое до того, как снизойти на землю, было в духовном мире. Рассматривая ребенка, по его телу он старался определить, получила ли в этом теле правильное выражение божественная жизнь предземного существования.

Для древнего грека было существенно важно, что в ребенке до 7 лет физическое тело облекает нисходящее спиритуальное существ-

во. В некоторых областях Греции существовал ужасный варварский обычай: детей, в отношении которых инстинктивно чувствовали, что они представляют собой только оболочки, что в их физическом теле не сможет правильно выразить себя спиритуальное существо, удаляли из общества людей и тем самым обрекали на смерть. Это было связано с убежденностью в том, что в продолжение первых семи лет жизни физическое существо человека является оболочкой для божественно-духовного существа.

Когда же 7-й год жизни ребенка оставался позади, наступала следующая ступень в развитии. В продолжение первых семи лет жизни ребенок, совершая своего рода нисхождение с неба, живет в унаследованной телесной оболочке, которую на седьмом году он с себя слагает. Не только первые зубы, но и все тело слагается каждые семь лет. Для древнего грека ребенок в течение первых семи лет своей телесной оболочкой являл то, что было плодом деятельности сил предземной жизни. В свою собственную земную оболочку он облакался приблизительно с 7-го по 14-й год жизни.

Я хотел бы теперь это выразить с помощью тех мыслей, которые разделяли лучшие из греков: нам надлежит почитать божественное в ребенке. В течение первых семи лет мы можем быть спокойны на его счет, он может пребывать в той семье, в которую направили его боги. В нем действуют принесенные из предземной жизни силы. С наступлением седьмого года человечество должно брать развитие ребенка в свои руки.

Что же в качестве воспитателя должно делать человечество, если оно почитает божественное в ребенке? Оно по возможности должно продолжить то, что до седьмого года совершалось в ребенке как бы само собой, значит, оно, насколько возможно, должно продолжить то божественное созидание, которое делает телесное выражением духовного. На гимнаста была возложена задача понимать принципы совершающегося в теле божественного созидания и быть продолжателем этого созидания. Те целящие, несущие жизнь силы, которые были получены ребенком из предземного существования и элементарно поддерживались до начала смены зубов, в возрасте от 7

до 14 или 15 лет должны были стать объектом внимания со стороны людей, объектом воспитательного искусства. Дальнейшее воспитание должно было соответствовать духу природного развития. Оно потому было гимнастическим, что божественное воспитание человека представлялось древним грекам гимнастикой. Воспитание, даваемое людьми, было продолжением божественной гимнастики.

Грек относился к ребенку приблизительно следующим образом. Он говорил себе: «Если я постараюсь, насколько это возможно, сохранить свежим и здоровым то, что благодаря силам роста развилось в ребенке к седьмому году его жизни, и если я впоследствии буду его воспитывать таким образом, чтобы силы, которые до седьмого года жизни действуют в нем сами по себе, сохранились в нем на протяжении всей его земной жизни, до самой смерти, — это и будет наилучшим воспитанием». То было великим и мощным принципом всего греческого образования, его всеопределяющей максимой: чтобы ребенок не исчезал в человеке до самой смерти. «Я должен заботиться о том, — приблизительно так думал греческий воспитатель, — чтобы в продолжение всей жизни, до самой смерти, человек сохранял в себе силы ребенка». Чрезвычайно важный, решающий принцип воспитания! Все гимнастические упражнения были в известном отношении направлены на то, чтобы подтвердить: силы, действовавшие до седьмого года, не исчезли, они продолжают быть активными в человеке. Изю дня в день их необходимо пробуждать. Гимнастическое воспитание греков было пробуждением сил, спящих в период между седьмым и четырнадцатым годами, было извлечением на втором этапе жизни того, что на первом этапе жизни действует само собой.

Усилиями, которые грек прилагал к тому, чтобы с помощью воспитания вплоть до самой смерти человека сохранять в нем ребенка, было обусловлено величие древнегреческой цивилизации и культуры. Удивляясь этому величию, мы должны спросить себя: можем ли мы сами следовать такому идеалу? Нет, не можем. Он осуществим при трех предпосылках, а без них немислим. Современный воспитатель, оглядываясь на Древнюю Грецию, должен всегда помнить об этих трех предпосылках.

Первая: воспитание было предназначено лишь для небольшой части человечества, для высшего слоя общества, а для его осуществления было необходимо рабство. Без рабства было бы невозможно распространить такого рода воспитание даже на высший слой общества. Чтобы оно стало возможным, часть того, о чем человек на земле вынужден заботиться, должна была выполняться теми, кого обрекали на примитивное существование и не допускали до правильного воспитания. Если вся греческая цивилизация немыслима без рабства, то тем более немыслимо без рабства греческое воспитание. Для того, кто с чувством глубокого внутреннего удовлетворения и восхищения взирает на то, что Древняя Греция совершила на пути развития человечества, восхищение приправлено трагическим привкусом: величие было куплено ценою рабства. Такова первая предпосылка.

Второй предпосылкой было положение женщины в греческом обществе. Женщины держались в стороне от того, что создала греческая культура. Но именно эта отстраненность делала возможным то, что ребенок до 7-го года жизни предоставлялся чисто инстинктивному, домашнему развитию. Ребенок предоставлялся элементарным силам роста, и до его вступления в возраст смены зубов им руководили исходя из одного лишь инстинкта. Было, так сказать, необходимо, чтобы столь же бессознательно, хотя и иначе, сколь бессознательно протекает жизнь ребенка на эмбриональной стадии, проходила и его жизнь до наступления возраста смены зубов, в воспринявшем его из материнского лона семейном лоне. Такова вторая предпосылка.

Третье условие, вероятно, покажется современному человеку парадоксальным, но он должен постараться его понять. Второе условие, т.е. положение женщины в греческом обществе, понять легче, ибо достаточно самого поверхностного знакомства с историей, чтобы знать, что вследствие совершившегося в средние века развития в Новое время женщины стали стремиться активно участвовать в общественной жизни. И если бы мы пожелали подобно древним грекам сознательное воспитание предоставить исключительно компетенции мужчин, то было

бы любопытно взглянуть, насколько сократилась бы эта аудитория, будучи заполненной исключительно мужчинами, имеющими право интересоваться вопросами воспитания!

Третье условие — это нечто более глубокое, и принять его современная цивилизация могла бы в наименьшей мере. Оно состоит в следующем: основой духовной жизни является напряженный труд. Тот, кто составит себе представление о сопутствующей жизни цивилизации напряженной духовной работе, должен будет сказать: в отношении важнейших областей цивилизации нам приходится рассчитывать только на то, чего мы благодаря активному труду достигнем в будущем.

Представив себе всю ту работу, которую мы должны совершить для того, чтобы современная цивилизация начала жить духовной жизнью, мы не без удивления оглянемся на духовную жизнь Древней Греции — в особенности, древнего Востока. Это был расцвет духовной жизни. Духовная истина о роли седьмого года жизни в развитии человека, совершенно чуждая современности — подойти к ней можно, пользуясь одними лишь внешними симптомами, однако наша цивилизация далека от нее, — она была глубоко укоренена в Древней Греции, являясь одной из тех великих истин, которые пронизывали древнюю духовную жизнь и которыми мы начинаем восхищаться, когда мы узнаем о древней мудрости, о спиритуальном знании, некогда бывшем достоянием человечества.

Когда, не давая ввести себя в заблуждение материалистическим и натуралистическим предрассудкам, мы обращаем взор на древние цивилизации, повсеместно в начале исторического этапа развития человечества мы обнаруживаем наличие глубокой истины, которой люди руководствовались в жизни.

Эту истину человечество не унаследовало, оно получало ее в откровении, в своего рода инспирации. Современная цивилизация не желает этого признавать. Она не желает признавать того, что древняя мудрость сообщалась человеку духовным образом, причем он развивался так, что еще в Греции заботились о том, чтобы ребенок сохранялся в человеке в продолжение всей жизни.

Откровение древней мудрости — это обусловлено всем ходом развития человечества — осталось в прошлом. Прогресс в развитии для человечества отчасти в том и заключается, что мудрость оно больше не получает даром, что для того, чтобы обрести мудрость, ему необходимо трудиться. Это внутренне связано с импульсом человеческой свободы, который в наше время достиг высшей фазы своего развития. Прогресс человечества легко себе представить в виде неуклонного восхождения со ступени на ступень, но он не таков: достигнутой самостоятельности в новое время он обязан утрате внешнего откровения, заключающего в себе высшую мудрость.

Утрата древнего откровения, необходимость достигать мудрости путем упорного труда — вот с чем связано третье условие греческого воспитания.

Мы можем восхищаться греческим воспитанием, однако оно неразрывно связано с тремя условиями: античным рабством, положением женщины в античности и античным отношением к духовной мудрости и духовной жизни. Все три условия сегодня отсутствуют, более того, даже не могут рассматриваться как достойные звания человека. Итак, как же должны мы воспитывать, если мы знаем, что три необходимых условия уничтожены прогрессом человечества? Сегодня, желая обрести правильный, внутренне обоснованный импульс для воспитания, мы должны вглядываться в знамения времени.

В сущности, все так называемое средневековое развитие человечества, начавшееся вслед за античностью и продолжающееся вплоть до сего дня, уже тем одним, что оно имело место, доказывает, что в отношении воспитания и обучения человечество должно идти путями, отличающимися от тех, которые были проторены Древней Грецией. Природа человека была иной. Греческое воспитание основывалось на привычке, на том, что закладывалось в тело человека.

До 7-го года, до начала смены зубов, развитие всего существа человека тесно связано с процессами, совершающимися в его теле. Но развитие тела происходит бессознательно. Действительно основательные способности — это те, которыми мы пользуемся бессознательно, когда то, что мы должны делать, опирается на навык, не

нуждающийся в интеллектуальном осмыслении, но действующий как бы сам собой. То, чего я должен достичь в отношении моего тела, становится надежным, когда упражнение переходит в привычку.

Именно привычку стремилось положить в основу всей жизни человека греческое воспитание. То, что получивший воспитание человек делал вплоть до самой смерти, он, собственно, и не мог бы делать иначе. При таком воспитании, при такой его ориентации то, что естественно действует в нем до начала смены зубов, до седьмого года жизни, сила детства, может сохраняться в нем до тех пор, пока смерть не завершит его земного существования.

Что же изменяется с ходом истории, когда в средние века с востока на запад переселяются совершенно другие народы, оседающие в Средней Европе и западнее, вплоть до Америки, и основывают новую цивилизацию; когда с юга пришло то, что, будучи там естественным, теперь послужило укоренению в человечестве совершенно других привычек? Индивидуальное развитие человека стало совершенно другим. Человечество пришло к сознанию того, что рабство существовать не должно, что женщину следует уважать. Одновременно в индивидуальном развитии человека произошло изменение, вследствие которого молодые люди от 7 до 14 лет (т.е. в том возрасте, когда развитие перестает быть чисто телесным и душа начинает становиться до определенной степени независимой от тела) перестали мириться с тем, чтобы, как и прежде, в них консервировалось детство.

Это — важнейшее событие средних веков, даже Нового времени. И лишь сегодня мы стали отдавать себе отчет в существовании тех могучих сил, из-за которых по достижении 14—15 лет бунтует человеческое естество. В чем же выразался этот бунт человеческой природы? Из спиритуальной мудрости, которая как бы само собой разумеющимся образом нисходила к древним грекам, римско-средневековая традиция сохранила лишь то, что было записано в книгах и во что она своим авторитетом предлагала верить. Утвердившийся в средние века принцип веры, в древности у греков не существовал, он получил развитие, когда древняя мудрость

уже больше не протекала к людям, но должна была храниться и консервироваться.

В сущности, для большей части человечества все, что касается спиритуального, сверхчувственного, сегодня является традицией, преданием, в это верят, это больше не является непосредственной реальностью. Данной традиции человечество следовало в продолжение всего средневековья и далее, подчас в полном убеждении, что оно действительно переживает все ее содержание. Но истина состоит в том, что непосредственное спиритуальное знание, откровение, было заменено писанием и так передавалось от поколения к поколению, опираясь только на авторитет традиции. Это было внешним. Что же было внутренним? Еще раз обратим наш взор к Древней Греции.

Благодаря тому, что ребенок сохранялся в человеке в продолжение всей его жизни, душевные способности развивались как бы сами собой: мусические, как я вчера показал, — из дыхания и кровообращения, интеллектуальные — из гимнастики. Без всякой специальной тренировки — в силу того, что вырабатывались телесные привычки, — из совокупности телесных привычек у греков развивалась замечательная память, сегодня мы не имеем никакого понятия о том, что это была за память. Но на древнем Востоке она была еще мощнее. Воспитывалось тело, воспитывались привычки, и тело само создало память.

Живым доказательством того, что мы не можем составить себе правильного понятия о той памяти, с помощью которой древние греки чудесным образом с такой легкостью сохраняли в предании и делали общим достоянием свои духовные сокровища, служит то, что на лекции, о содержании которых мы хотели бы себе напомнить впоследствии, мы приглашаем стенографов, — совершенно абсурдное для греческой цивилизации дело. Все это должна сохранять опирающаяся на правильно воспитанную телесность память. Из правильного воспитания тела душа развивалась сама собой. В процессе развития ей открывалось то, что как бы естественным образом приходило из духовного мира: спиритуальная мудрость. А затем спиритуальная

мудрость перестала быть непосредственной и превратилась в традицию. Из поколения в поколение ее должно было хранить духовенство. Люди вынуждены были начать тренировать то, что грек не мог бы представить себе объектом тренировки. Постепенно средневековое образование стало все больше внимания уделять тренировке памяти. В память насаждалось то, что хранила традиция.

Таким образом, во внешнем заботились о традиции, а во внутреннем — о воспитании памяти, она была первой душевной способностью, которую стали культивировать. Кто знает, какое значение придавали памяти в учебных заведениях недавнего прошлого, может оценить упорство, с которым держались за этот введенный в силу исторической необходимости культ памяти.

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

Душевная цивилизация средних веков нуждалась в том, наличие чего мы можем наблюдать у человека, наделенного чувством такта, и что отсутствует у того, кто этого чувства лишен. Так, образование средних веков колебалось между тем, что было благом для души, и тем, что ее глубоко уязвляло, и чрезвычайно много из того средневекового образования не приметно сохранилось до сих пор.

Оно, это образование, было таковым, потому что душа больше не желала носить в себе «ребенка», она сама должна была стать объектом воспитания; по обстоятельствам времени, однако, она могла воспитываться лишь посредством традиций и укрепления памяти. В возрасте от 7 до 14 лет человеческое существо находится в своего рода лабильном состоянии. Действие душевного в человеке не так надежно, как действие духовного до 7-го года, а духовные способности еще не раскрылись. Это придает всему интимный характер, предполагающий уважительное и деликатное обращение.

В ходе развития человечества дело воспитания довольно долго шло по неопределенному и смутному пути. Время, когда должны были культивироваться традиции и память, оказалось для искусства воспитания чрезвычайно трудным. Мы живем в такой период, когда человек, в силу своего естественного развития, желает обладать иной уверенностью, нежели та, которая, как в средневековье, опирается на неустойчивое. Поиск иных оснований сейчас выражается в разнообразных стремлениях к реформам в области воспитания.

Из признания этого факта и появилась на свет вальдорфская педагогика. Она основывается на таком вопросе: как возможно воспитывать человека, когда его душа между 7-м и 14-м годами жизни бунтует против консервации детства? Как возможно воспитывать человека, когда в нем утрачено прежнее, средневековое отношение к традиции памяти, — что мы и наблюдаем в наше время? Внешне человек утратил доверие к традиции, внутренне же он стремится к тому, чтобы стать свободным существом, которое желает сохранять независимую позицию по отношению к жизни. Он не желает всю свою жизнь строить, основываясь на том, что заложено в его памяти.

Современный человек хочет быть независимым от традиции и от памяти. Хотя еще и сегодня некоторые члены нашего человечества стараются законсервировать прошлое — из этого ничего не выйдет. Существование различных направлений в реформировании воспитания указывает на самый насущный вопрос: как воспитывать дальше, — точно так же в средние века оказалось, что невозможно вос-

питывать дальше, следуя греческому образцу, — как воспитывать, если невозможно основываться просто на традиции и памяти, но необходимо исходить непосредственно из того момента жизни, в котором находится человек, в котором он, будучи свободным, должен принимать конкретные решения? Как воспитывать свободного человека? Этот вопрос в наше время впервые во всей своей силе стоит перед человечеством.

Учитывая, что для завершения данного хода мыслей у нас осталось довольно мало времени, я постараюсь в немногих словах охарактеризовать соответствующий нашей эпохе метод воспитания.

В системе греческого воспитания хранителем детства в период между 7-м и 14—15-м годами был гимнаст. «Ребенка» следовало сохранять. Силы детства должны были сопровождать человека до самой смерти, они консервировались. Греческий воспитатель, гимнаст, должен был заботиться о том, на что он, имея дело с ребенком в возрасте между 7-м и 14-м годами, опирался как на природную основу. Он был консерватором унаследованной ребенком природной основы, которую он понимал благодаря своей спиритуальной мудрости.

К средневековому человечеству, преодолевавшему в своем развитии эти принципы, восходит наша современность. Лишь в наше время значение человека в социальном организме становится фактом сознания. Этот факт сознания не может стать достоянием индивидуального развития прежде наступления времени половой зрелости, раньше 14—15 лет. Тогда в человеческом существе на передний план выступает то, о чем я еще не раз буду говорить в последующих лекциях, — сознание внутренней человеческой свободы. Тогда человек обретает, так сказать, самого себя. А когда нам кажется, как нередко сегодня бывает, что таким сознанием тот или иной ребенок обладает раньше 14—15-го годов, до возраста наступления половой зрелости, то это с его стороны не более как обезьяничание, подражание взрослым. Этого совершающегося после вступления в возраст половой зрелости события древний грек пытался избежать, он понижывал бытие человека столь могучими силами природы, сила-

ми детства, что смутно воспринимал наступающий вместе с половой зрелостью поворот в сознании. Под влиянием природных сил он миновал его как бы в состоянии помраченного сознания.

Историческое развитие человечества таково, что теперь это стало невозможным. Совершающийся после наступления половой зрелости поворот в сознании, если попробовать его сдержать, заявит о себе с вулканической мощью. С детьми в возрасте учеников неполной средней школы, между 7-м и 14-м годами, древний грек рассчитывал на природные силы детства. Мы должны рассчитывать на то, что приходит с возрастом наступления половой зрелости, на то полное человеческое сознание, которое переживут дети через 7 лет посещения нашей школы. Мы не можем погружать их в смутное сновидящее сознание, как это делалось в Древней Греции, как это происходило с самыми выдающимися из греков, в том числе с Платоном и Аристотелем, считавшими рабство чем-то само собой разумеющимся. Благодаря тому, что воспитание делало бессильным совершающийся с наступлением половой зрелости поворот сознания, древний грек имел возможность быть хранителем раннего детства на период между 7-м и 14-м годами.

Нам следует стать пророками будущего человека, если мы желаем воспитывать правильно. Древний грек мог полагаться на инстинкт, потому что он консервировал природную основу. Мы, будучи воспитателями, должны развивать интуицию. Будучи воспитателями и учителями, мы должны предвосхищать все человеческое. Ибо для нашего искусства воспитания существенное заключается в том, чтобы в ребенка между 7-м и 14-м годами вложить то, о чем он впоследствии, достигнув поворота в сознании, сможет вспомнить с чувством внутреннего удовлетворения, чтобы он сказал нам, своим учителям и воспитателям, «да». Наше воспитание будет плохим, если впоследствии, став самостоятельным, он, оглянувшись назад, не сможет сказать нам своего «да». Итак, современный воспитатель должен обладать интуицией и в то же время быть сведущим в путях к достижению духовного мира, к достижению спиритуальной жизни; он должен быть в состоянии детям в возрасте между 7-м и 14-м

годами дать то, на что они впоследствии смогут оглянуться с чувством удовлетворения.

Греческий воспитатель был консерватором. Он говорил: «После 7 лет в ребенке засыпает то, что бодрствовало в нем ранее, — я должен разбудить это». Как же следует нам воспитывать, чтобы в детстве мы могли заложить то, что потом сможет пробудиться уже в свободном человеке? В нашу эпоху все дело воспитания должно превратиться в нечто иное по сравнению с тем, чем оно было прежде. В Древней Греции оно подчиняло человека природным силам. Можно сказать: воспитание было в ведении природы в жизни человека. Сегодня, будучи школьными учителями, мы должны сознавать: ребенок должен получать от нас то, чему он сможет сказать «да», когда пробудится к самостоятельному сознанию. Ребенок должен любить нас не только, пока он ходит в школу, но и окончив ее, с позиции зрелого суждения он должен оправдывать свою любовь к нам, учителям и воспитателям. Иначе воспитание будет половинчатым. Осознав это, мы поймем также, сколь высоконравственным делом должны быть воспитание и обучение.

Сегодня необходимо вести упорную внутреннюю борьбу для того, чтобы, исходя из самого существа человека, составить себе представление о том, какими должны стать воспитание и обучение. Перед нами стоит вопрос: как для свободного человека можем мы воспитание и обучение сделать деянием свободным, т.е. в высшем смысле нравственным деянием? Как может воспитание стать во всех отношениях нравственным?

Такова величайшая загадка нашего времени. Она будет разрешена, если столь похвальное стремление к реформированию воспитания будет правильным образом ориентировано на будущее.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТВЕРТАЯ

Илкли, 8 августа 1923 года

Во всякую эпоху может быть создано только соответствующее данной цивилизации воспитание. Учитель, воспитатель обращается к ребенку с тем, что исходит от современной ему цивилизации.

Говоря с вами о древних греках, я должен был обратить ваше внимание на то, как они думали, на то, что они обладали интимным знанием человеческой природы, опираясь на которое особым, неповторимым образом строили свое воспитание. Это интимное знание человеческой природы у древних греков было полностью обращено на тело. Тело было для них в известном смысле прозрачным. Через него раскрывались душа и дух — в той мере, в какой древние греки имели представление о душе и духе. Мы видели, как, исходя из тела, они воспитывали всего человека. То, что невозможно было извлечь из тела (я описал вам, как из тела извлекалась музыка), преподавалось человеку позже, после того как он полностью прошел через воспитание, уже после 20 лет.

Сегодня мы находимся в совершенно другом положении. Подчас величайшие иллюзии возникают из-за опрометчивой веры в возможность сегодня обновить то, что делалось в древности, когда человечество по сути было совсем другим. Но как раз наше время призывает нас полностью и практически посвятить себя действительности. И если мы понимаем нашу историческую действительность, мы должны сказать: подобно тому как древние греки все воспитание строили исходя из тела, так мы все воспитание должны строить исходя из духа. Мы должны найти духовный подход к воспитанию тела. Ибо человечество — независимо от того, нравится нам это или нет — в наше время находится в той точке своего развития, когда оно должно постичь дух как таковой, когда чело-

век с помощью упорного труда должен сделать дух своим внутренним достоянием.

Однако тот, кто, воспитывая, захочет следовать смыслу нашего времени, сразу же почувствует, сколь бездуховна наша цивилизация. И тогда его охватит стремление, именно ради воспитания, работать над тем, чтобы дух стал достоянием человечества. Можно было бы спросить: где сегодня в наибольшей мере проявляется то, что современное человечество черпает из духа? Пусть вас не смущает то, что я дам характеристику самой вершины духовной жизни. Находящийся на вершине, в сущности, господствует на периферии и в глубине всей цивилизации.

Сегодня мы постигаем дух лишь в идеях, лишь с помощью мышления. А склад современного мышления, вероятно, лучше всего можно понять, взглядевшись в то, что это мышление представляет собой, например у Джона Стюарта Милля или у Герберта Спенсера. Как я уже сказал, пусть вас не смущает, что я указываю на вершину цивилизации. Ведь то, что наблюдается как симптом у Джона Стюарта Милля или у Герберта Спенсера, господствует на всех уровнях, это в сущности — тип мышления нашей цивилизации. Если сегодня мы ставим вопрос: «Как познает человечество тот дух, исходя из которого оно должно воспитывать (так же, как древний грек воспитывал исходя из тела)?», то ответ будет следующим: «Этот дух человечество познает именно так, как его познал Джон Стюарт Милль или Герберт Спенсер».

Итак, как же они его познали? Но что же, собственно, представляет себе сегодня человек, когда он говорит о духе? Я имею в виду не некое в высшей степени неопределенное образование, парящее где-то в заоблачных высях. Когда сегодня говорят о духе, которого познает человечество, мы должны видеть, как оно с ним поступает, как им пользуются, что с ним делают. Дух, являющийся достоянием цивилизации, был представлен уже в мировоззрении Джона Стюарта Милля и Герберта Спенсера. Нас интересует не то, что люди абстрактно говорят о духе, но как они дух употребляют. Итак, рассмотрим, что собой представляет этот помысленный дух. Это —

такой дух, который может мыслить философские предметы. Но когда мы его сравниваем с той полнотой содержания, которую имел в виду древний грек, говоря о человеке, об антропосе, тогда то, в чем мы умственно парим, окажется чем-то в высшей степени, так сказать, дистиллированным, чем-то в высшей степени разреженным.

Говоря о человеке, древний грек всегда представлял себе его тело, через которое открывалось душевное и духовное в нем. Этот человек был там-то и там-то, тогда-то и тогда-то, он был конкретно ограничен. Он пребывал в границах своей собственной кожи. А тот, кто воспитывал этого человека в гимнасии, натирал его маслом, чтобы сделать границы еще более отчетливыми. Теперь подумайте о том мышлении, в котором сегодня для нас заключен дух. Где находится оно? Как оно выглядит? Все — полная неопределенность. Полное отсутствие «где» и «когда», полное отсутствие видимого облика, хотя делаются попытки подойти образно. Вот как это делал Джон Стюарт Милль.

Когда человек мыслит, сначала это одна идея, потом другая, потом третья. Он мыслит идеями. Можно представить себе их в виде внутренних слов. Идеи ассоциируются между собой. Это и есть существенное: одна идея прилепляется к другой, а к ним прилепляется третья, четвертая. Современная физиология на все лады говорит об ассоциации идей как о внутренней сущности духовной жизни.

Подумайте, как бы чувствовал, как бы ощущал себя человек, если бы в качестве духа в нем действовала такая ассоциация идей. Он находится в мире... идеи приходят в движение... они ассоциируются между собой... Теперь человек оглядывается на происходящее и спрашивает: что же, как дух, представляет он собой в этой ассоциативной связи идей? Благодаря ей он обладает некоторого рода самосознанием, совершенно подобным тому, как если бы он взглянул в зеркало и вдруг увидел бы в нем скелет, одни только мертвые кости. Представьте себе шок, который вы испытаете, если, взглянув в зеркало, обнаружите, что вы превратились в скелет! Скелет состоит из ассоциаций костей, которые лишь внешне, механически связаны

между собой. Следовательно, то, что мы понимаем под нашим духом, — не более как механический конгломерат. Будучи полноценным и здоровым человеком, чувствуешь себя так, как будто, смотря в зеркало, видишь скелет. Ибо читающий книги по ассоциативной психологии действительно видит себя как будто в зеркале, — он видит костяк духа!

Подобное удовольствие, дорогие слушатели, мы можем иметь постоянно (хотя это будет выражаться не телесно), ведь если сравнить то, что есть теперь, с тем, что было в Древней Греции, окажется, что это происходит постоянно. От наших философов мы ожидаем, что они помогут нам в самопознании; мы заглядываем в их книги как в зеркала и видим в ассоциациях идей скелет своего духа. Вот с чем сталкивается сегодня тот, кто размышляет о практике воспитания, тот, кто хочет воспитывать исходя из импульсов нашей цивилизации. Он находит указание не о том, каким должно быть воспитание, а о том, как найти груды костей и составить из них скелет.

Так чувствуют сегодня люди, так чувствуют неспециалисты. Они жаждут нового воспитания! Повсюду задается вопрос: как следует воспитывать? На что же могут они опереться? Они могут опереться лишь на то, чем располагает цивилизация. Но, оказывается, то, чем она располагает, — это скелет.

И тогда человека переполняет — я назвал бы это чувством цивилизации. Если он вообще способен здраво чувствовать, он чувствует себя пронизанным интеллектуализмом современных представлений и мыслей. Современное человечество оглушено ими. Оно хотело бы на то, что оно видит в зеркале, взирать как на высшее и совершенное, оно хотело бы применить это, применить в первую очередь к воспитанию. Однако воспитывать, опираясь на это, невозможно.

Поэтому сегодня, для того чтобы иметь нужный воспитателю энтузиазм, прежде всего следует уметь увидеть то, что в нашем мышлении, в нашей интеллектуалистической культуре является не живым, но мертвым. И если проникнуться пониманием мертвости нашего мышления, становится ясно, что все мертвое произошло из

живого. Ведь вы не станете принимать труп за исходное; только не имея никакого понятия о человеке, можно приписывать трупу самостоятельное значение. Но, имея понятие о человеке, вы знаете: труп — это то, что отброшено человеком. Вы не станете судить о человеке по трупу, вы знаете, что он был тем, в чем человек находится.

Осознав, что современное мышление мертво, что оно представляет собой труп, вы поймете, что оно отброшено чем-то живым. Нужно стремиться к тому, чтобы мышление вновь ожило, а вместе с ним ожила бы и вся наша цивилизация; ведь только тогда из нее будет исходить то практическое, что можно будет применить к живому человеку, а не к скелету, — в том же смысле, в каком к живому человеку воспитание применялось в Древней Греции.

Не будем недооценивать то чувство, которым может и должен руководствоваться воспитатель и учитель. Учителя вальдорфской школы получили подготовку на семинарских занятиях. Там речь шла не просто об усвоении определенного материала — благодаря этим занятиям выработывалась известная душевная предрасположенность: от гордого достояния нашей эпохи обратиться к внутреннему достоянию человека, чтобы мертвое мышление сделать живым, чтобы бесцветное мышление переливалось красками, чтобы сухое неорганическое мышление стало одушевленным, во всех отношениях «человеческим». Прежде всего, сама эта мысль должна начать жить в учителе.

Но то, что живет, — действует. Человека, наделенного духом, душою и телом, наделенного определенной внешностью, находящегося в определенном месте в определенное время, пребывающего в определенных границах, мышление ни за что не оставит неподвижным: он чувствует, он стремится. Мысли становятся в нем зародышем чувства и воли, становятся чем-то целостным.

Для нашего обыденного мышления идеалом является быть, так сказать, максимально объективным, максимально спокойным, — быть максимально спокойным отображением внешнего мира, отображением отвлеченного опыта. Внутри оно лишено силы, снаружи нет ничего, что оно чувствовало и чего бы желало.

Древний грек исходил из телесности человека, которую он непосредственно созерцал. Мы должны исходить из человеческого идеала — это чувствует каждый, — но нам идеал должен не просто мыслиться, он должен жить, он должен обладать силой чувства и воли. Чтобы преобразовать воспитание, нам необходимо прежде всего освободиться от абстрактных, живущих лишь в мышлении идеалов, нам необходимо принять идеалы в душу, тогда они непременно будут и чувствовать, и воливать, тогда исходящее из них человеческое начало охватит все вплоть до телесного воспитания.

Наши мысли не становятся жестами. Но они должны превращаться в жесты. Недостаточно, чтобы ребенок просто спокойно сидел, вы должны привести в движение его руки. Когда ребенок выходит в мир, вы должны сопровождать его, тогда мы воспитаем целостного человека. Тогда то, что мы даем ребенку в классной комнате, продолжится в виде телесного воспитания.

Сегодня так не думают. Сегодня считают, что классная комната предназначена для интеллектуального преподавания. Но это делает ребенка усталым, это делает его расслабленным, подчас даже нервным. И это необходимо восполнить! Так приходят к выводу о том, что необходимо особое телесное воспитание.

Сегодня мы имеем двойственность: интеллектуальное воспитание само по себе и телесное воспитание само по себе. Одно не предполагает другого! В сущности, у нас получаются два человека: один смутный, надуманный, а другой настоящий, однако не прозрачный для нас в том смысле, в каком прозрачным он мог бы быть для древних греков. Когда мы смотрим на человека, у нас постоянно двоится в глазах.

Мы должны учиться видеть человека как целостность, как тотальность. Поначалу это — самое важное во всем воспитании.

Итак, нам предстоит от более или менее сформулированной сегодня теоретической максимы перейти к действительному, практическому воспитанию. Из проведенного мною рассмотрения следует, что многое зависит от того, как сообщим мы ребенку постигаемый нами интеллектуальный дух, удастся ли нам донести его до ребенка

так, чтобы он полностью пронизал человека. Подобно тому как древний грек видел всего человека, взирая на его тело, мы должны научиться видеть человека, взирая на дух.

Позвольте мне привести пример, поясняющий, как исходя из духа можно понять человека вплоть до его телесности. Я хочу на примере показать, как дух может быть внесен вплоть до определенного органа. Сегодня я приведу один лишь наиболее яркий пример — в ближайшие дни мы займемся всем этим вплотную. Сегодня я хочу показать, как дух может быть привнесен в то, что также и древние греки считали исключительно важным, символическим в развитии ребенка: прорезывание зубов.

Со сменой зубов древние греки связывали возраст, в котором ребенка можно было начинать воспитывать вне дома. Попробуем же проникнуть душевным взором в связь между духом и человеческими зубами. Возможно, кому-то покажется парадоксальным, что, приступая к рассмотрению духовного человека, я начинаю с зубов. Но парадоксальным это кажется только потому, что благодаря современной цивилизации человек может очень хорошо знать, как под микроскопом выглядит мельчайший животный зародыш, и в то же время чрезвычайно мало знать о самых обыденных вещах. О зубах знают, что они нужны для питания. Это — основное, что о них знают.

Еще знают, что они важны для речи, потому что существуют зубные звуки, которые образуются благодаря тому, что воздух из легких попадает через гортань в нёбо, благодаря зубам оформляются в определенные согласные. Итак, знают, что зубы служат для питания и произнесения слов. Но подлинно духовное знание человека указывает и на нечто иное. Кто в состоянии изучать существо человека в том смысле, как я об этом говорил в первой лекции, когда речь еще не шла о воспитании, знает, что ребенок использует зубы еще и совершенно иначе — не только для того, чтобы есть и говорить. Ребенок пользуется зубами, как бы парадоксально это сегодня ни звучало для того, чтобы думать! Науке не много известно о том, что зубы являются важнейшим органом мышления. Для ребенка, у которого еще не началась смена зубов, физические зубы суть

важнейший орган мышления. Посредством мышления ребенок естественным образом обращается с окружающим миром, из смутного сновидческого состояния он восходит к мышлению, весь этот процесс связан с тем, что в его голове формируются зубы, связан с теми силами, которые стремятся из головы наружу. Когда зубы более или менее проросли из челюсти, обнаруживается и сила, из сновидческого бытия выводящая на поверхность мышление. Ребенок учится думать соразмерно тому, как у него растут зубы.

Но как именно ребенок учится думать? Он учится думать, когда, подражая, полностью отдается окружающему. До самых глубин своего существа он подражает происходящему вокруг, и в частности происходящему под воздействием импульсов мышления. И в той же мере, в какой в нем прорастает мышление, прорастают и зубы. В зубах заключена сила, душевно проявляющаяся в виде мышления.

Проследим развитие ребенка дальше. Первые зубы отторгаются. Приблизительно на 7-м году начинается смена зубов. Ребенок получает вторые зубы. Как я уже сказал, силы, сформировавшие первые и вторые зубы, были разлиты во всем организме ребенка, в голове же они обнаруживались в наибольшей степени. Вторые зубы человек получает только один раз в жизни. Силы, сформировавшие в организме ребенка вторые зубы, в дальнейшем, вплоть до самой смерти, уже не импульсируют физические процессы, они становятся душевными, они становятся духовными, они оживляют внутренний мир человека.

То, что у ребенка между 7-м и 14-м годами мы можем назвать способностью мышления, до 7-го года его жизни являлось органической силой. Действуя в физическом организме, она обеспечивала рост зубов, а когда зубы поменялись, перестала проявляться физически и, трансформировавшись, стала действовать душевно.

Конечно, исследования этой закономерности доступны лишь для того, кто овладел способом познания, который я в первой лекции описал как первую ступень «точного ясновидения», как имагинативное познание. С помощью современного абстрактного, интеллектуального мышления подобное познание человека невозможно.

Мышление должно стать внутренне живым, образным — так, чтобы оно само было в состоянии нечто постичь. Интеллектуалистическое мышление само ничего постичь не в состоянии, для него все является внешним. Взор направляется на внешнее, с которого снимаются отпечатки. Но мышление может стать внутренне сильным и активным, тогда место абстрактных и интеллектуалистических мыслей в душе займут имажинативные образы. Достигнув первой ступени такого ясновидения, можно наблюдать действие не только физического тела, но и действие тела сверхчувственного. Первая доступная сверхчувственному наблюдению реальность находится в человеке.

Человек тогда рассматривается следующим образом. Вот физическое тело человека, его можно взвесить, под воздействием силы тяжести оно клонится к земле, оно подчинено силе гравитации. Это очень важная особенность: физическое тело можно взвесить.

С помощью имажинативного познания можно исследовать сверхчувственное тело человека, которое в моих книгах я называю *эфирным телом, телом образующих сил*. Его невозможно взвесить, оно вообще ничего не весит; наоборот, оно стремится улетучиться от земли, чтобы во всех направлениях распространиться по Вселенной. Заключенная в нем сила постоянно противодействует силе тяжести.

Точно так же как с помощью обычного физического познания познается наделенное тяжестью физическое тело, с помощью имажинативного познания, первой ступени ясновидения, познается эфирное тело, постоянно стремящееся улетучиться. И как можно познать связи между физическим телом и окружающим его миром, так можно познать связь и между эфирным телом и его окружением. Вещества, из которых состоит физическое тело человека, вы станете искать в природе, в физической чувственно воспринимаемой природе. Для вас будет очевидным, что то в человеке, что подчинено гравитации, обладает тяжестью, весом, находясь вне человека, прежде чем войти в него в процессе питания, также обладало весом. Так можно создать себе естественнонаучное представление о человеческом организме, если этот организм физический.

С помощью имагинативного познания можно исследовать связи между эфирным телом и его окружением. То, что по весне, противодействуя силе тяжести, делает так, что по всем направлениям космоса из земли восходит растение, то, что их организует, то, наконец, что связывает растение с влекущим вверх световым потоком, то, что в них также и химически действует по направлению вверх, — находится к эфирному телу человека в таком же отношении, в каком капуста, морковка и телячья грудинка находятся к физическому телу человека.

Таким образом, на первой ступени ясновидения живое самодостаточное мышление постигает вторую сущность в человеке — его эфирное тело. До начала смены зубов, до 7-го года жизни, оно чрезвычайно тесно связано с физическим телом. Эфирное организуется внутри физического и является той силой, которая формирует зубы.

Когда человек получает вторые зубы, то той части эфирного тела, которая заведовала ростом зубов, становится нечего делать в физическом теле. Сформировавшие зубы эфирные силы освобождаются. С помощью этих сил мы можем свободно мыслить; с ребенком это происходит на 7-м году. Тогда сила зубов имеет уже не физическую природу, как у маленького ребенка, у которого зубы служат органами мышления, — она тогда становится эфирной силой. Та же действующая в эфирном теле сила, которая сформировала зубы, теперь мыслит. Если, будучи мыслящим человеком, вы чувствуете — а это можно чувствовать, — что мышление исходит из головы (некоторые замечают это, только когда у них от думания начинается головная боль), то вы подлинно познаете, что головой мыслите вы с помощью той же силы — силы, которая прежде заключалась в зубах. Так вы приближаетесь к познанию целостности человека, так познаете вы связь между физическим и душевным. Вы знаете, что маленький ребенок еще пользуется мышлением с помощью зубов, поэтому болезнь зубов так глубоко связана со всей его жизнью. Подумайте, сколь многое совершается, когда у ребенка режутся зубы! Зубы тесным образом связаны с самыми глубинными процессами

жизни, посредством мышления они связаны с глубинной духовностью ребенка — вот откуда эти болезни! Эмансипировавшись, сила роста зубов становится силой мышления, самостоятельной, свободной силой мышления. Обладая соответствующей способностью, вы могли бы проследить, с какого года она становится самостоятельной. Можно отчетливо видеть, как при смене зубов мышление делается независимым от тела.

Что же тогда происходит? Прежде всего, зубы оказываются помощниками в том, что несет мысль, — в речи. Зубы, которые поначалу были органами мышления, утрачивают, так сказать, свое прежнее высокое значение; мышление, которое принадлежит уже не физическому телу, а эфирному, поднимается на новый уровень (этот процесс начинается в первые годы жизни и, протекая постепенно, завершается появлением вторых зубов). Теперь зубы действуют в качестве помощников мышления — в тех случаях, когда мышление хочет выразить себя в речи.

Рассмотрим человека. Мы видим, что в голове сила роста зубов, эмансипировавшись, становится силой мышления. Тогда то, что прежде было занято формированием зубов, несколько сдвигается вниз, это часть эфирного тела сдвигается в область речи так, что зубы становятся помощниками в речи. Здесь все еще проявляется их связь с мышлением. Если мы поймем, как зубные согласные включаются во все человеческое мышление, как зубы приходят на помощь, когда человек посредством звуков «д» и «т» вносит в язык элемент мышления — я бы сказал дефинитивного мышления, — то мы увидим, что зубные согласные — это еще одна особая задача зубов.

Я показал вам на примере — возможно, на несколько гротескном примере, — как исходя из духа мы можем постигать человека. На этом пути мышление постепенно перестает быть абстрактным ассоциированием идей, оно связывает себя с человеком, обращено к человеку, и человек перестает быть для нас только лишь физическим организмом, для которого функция зубов заключается в том, чтобы кусать и выполнять соответствующее движение при произнесении зубных звуков, но зубы мы воспринимаем как внешний об-

раз, как природную имагинацию мышления. Мышление как бы указывает нам на зубы: «Смотрите, так выгляжу я снаружи!»

Так, абстрактное, неопределенное мышление становится образным. Наблюдающий видит, как в том месте головы, где расположены зубы, действует мышление. Он видит процесс развития мышления, совершающийся в промежутке между появлением первых и вторых зубов.

Нам нужна не та антропология, которая сегодня рассматривает человека совершенно внешне, а та, которая внутренне его ассоциирует, подобно тому как мы сегодня ассоциируем идеи. Мы нуждаемся в антропологии, которая не стеснялась бы проникнуть вовнутрь, которая не стесняется показать, как дух становится зубами, как дух деятелен в зубах.

Вот что нам нужно; тогда из духа мы постигнем человека. Здесь начинается область художественного. Здесь абстрактно-теоретический, непрактичный образ рассмотрения, которому доступен только скелет мышления, должен быть преобразован, стать образным. Так, художественно, восходим мы на первую ступень точного ясновидения, на ступень имагинативного познания. Так начинаем мы постигать подлинного человека. Пока что, употребляя наше мышление, мы не идем дальше *абстрактного человека*.

Будучи воспитателями, мы должны нашим внутренним взором видеть подлинного человека. Здесь стоит он (Рудольф Штейнер рисует на доске)... здесь пролегает пропасть. Здесь стоим мы с нашим абстрактным духом. Мы должны преодолеть эту пропасть. Прежде всего, уважаемые слушатели, необходимо показать, как мы будем ее преодолевать. Сегодня наших знаний достанет в лучшем случае на то, чтобы надеть на человека головной убор, но мы не знаем, как облечь в дух всего человека. Этому мы должны научиться. Подобно тому как мы научились одевать человека внешне, мы должны научиться облачать его внутренне так, чтобы дух изнутри облекал его, как одежда.

С такого подхода к человеку начинаются живая педагогика и живая дидактика.

Подобно тому как для земного бытия человека особое значение имеет возраст 7 лет, так есть в его жизни и другой пункт, по своим

симптомам не уступающий в значении первому. Разумеется, возраст указывается лишь более или менее приблизительно. У одного ребенка это происходит несколько раньше, у другого — несколько позже; 7 лет — величина не абсолютная, а именно приблизительная. Так или иначе, 14—15-й годы представляют собой чрезвычайно важный этап в жизни человека. В этом возрасте наступает половая зрелость. Но наступившая сексуальная зрелость — лишь самый внешний симптом того полного преобразования, через которое человеческое существо проходит между 7-м и 14-м годами жизни. Подобно тому как физическую основу мышления мы должны искать в силе роста зубов, т.е. в голове (на 7-м году эта сила эмансипируется и становится душевной), так действие второй душевной силы, действие внутреннего чувства, мы должны соотнести с другой частью человеческого организма.

По сравнению с мышлением чувства значительно позже эмансипируются в телесности от физической организации. У ребенка, которого мы воспитываем между 7-м и 14-м годами жизни, внутреннее чувство еще тесно связано с физической организацией, хотя мышление уже освободилось. Все, что ребенок чувствует как радость, печаль или боль, еще имеет интенсивный физический коррелят в секреторной деятельности, в ускорении или замедлении дыхания. Тому, кто в достаточной мере развил в себе умение наблюдать человека, именно эти явления позволяют заметить, что в области внутреннего чувства у ребенка совершается кардинальное преобразование.

Как появление вторых зубов знаменует собой окончание определенного этапа развития, так нечто подобное совершается с речью, когда заканчивается период душевной эмансипации чувства, его освобождение от тела. У мальчиков это происходит наиболее наглядно. Голос мутирует, гортань свидетельствует о совершившейся перемене. Как голова свидетельствует о перемене, связанной с освобождением мышления из физического организма, так грудь человека, в которой локализуется ритмическая органическая деятельность, свидетельствует об эмансипации внутреннего чувства. Оно высвобождается из тела и обретает душевную самостоятельность. Мы знаем,

что сопутствует этому у мальчиков: гортань изменяется, голос делается ниже. У девочек имеют место другие, связанные с ростом тела, явления. Но в сущности это внешние процессы.

Достигший ранее упомянутой первой ступени ясновидения знает — ибо он это видит, — что в возрасте приблизительно 14 лет физическая гортань мальчика изменяется, аналогичные изменения происходят в эфирном теле девочки. В ее физическом теле, однако, соответствующего изменения не происходит. Поэтому в возрасте 14 лет женское эфирное тело сформировано во всем подобно мужскому физическому телу. И наоборот, к 14-му году эфирное тело мужчины сформировано точно так же, как физическое тело женщины. Таким образом, этот важный этап жизни характеризуется тем, что (как бы странно это ни звучало с точки зрения современного, способного исследовать лишь физический мир познания), начиная с 14-го года жизни, мужчина эфирно носит в себе женщину, а женщина эфирно носит в себе мужчину.

Тот, кто поднимется на вторую ступень ясновидения (она подробно описана в моих книгах), кто от имажинации поднимется до инспирации, т.е. до восприятия той самостоятельной духовности, которая во время земного бытия не прикреплена к физическому телу человека, кто обретет дар, способность, возможность видеть самостоятельную духовность, тот убедится в том, что на этом важном этапе жизни, этапе 14—15-го годов, отделяется и становится самостоятельным *третий человек*, — следуя древней традиции, я называю его в моих книгах *астральным телом*, — человек, обладающий более душевной — можно сказать, более душевно-духовной — природой. Это — третий член всего человека и второй его сверхчувственный член.

До 14—15-го годов жизни он духовно действует в физическом организме, а затем становится самостоятельным. Воспитатель, учитель оказываются перед чрезвычайно важной задачей — помочь стать самостоятельным тому, что, будучи духовно-душевым, до 7—8-го годов жизни было погружено в организм, а затем постепенно стало обособливаться. Этому постепенному обособлению может помочь тот,

кто обучает ребенка в возрасте между 7-м и 14-м годами. Тот, кто научился познавать человека описанным здесь образом, в какой-то момент заметит, что характер речи совершенно изменился.

Современные, так сказать, неточные науки основным считают самые грубые душевные проявления, все остальное, что сюда относится, они называют вторичными половыми характеристиками. Для духовного рассмотрения вторичное является первичным, и наоборот. Бесконечно многое заключено в этом превращении, в том, каким образом чувства высвобождаются из органов речи. Учителю, воспитателю необходимо научиться способствовать разрешению этой чудесной, поистине вдохновляющей задачи постепенного высвобождения речи из тела. У семилетнего ребенка движение губ еще обусловлено органической деятельностью и совершается как бы само собой. Семилетний ребенок произносит губные звуки совсем по-другому, чем тот, кому исполнилось 14 или 15 лет.

У семилетнего ребенка произнесение губных звуков — это органическая деятельность; циркуляция крови, циркуляция лимфы непроизвольно выражают себя в движении губ. Когда ребенок достигает возраста 12—14 лет, органическая деятельность отступает в глубь организма. На передний план выступает душевная активность внутреннего чувства, уже произвольно движущая губами, которые теперь с помощью звуков речи выражают движение внутреннего чувства.

Как зубы в качестве органа речи служат для выражения элемента мышления, жесткости мышления, так губы в речи служат для выражения мягкости, растворяющейся в любви внутреннего чувства. С помощью губных звуков в речи передается то, что связано с любовью, с симпатией. Воспитатель может способствовать чудесному переходу от органической деятельности к их душевной активности, способствовать этой метаморфозе в «органическо-душевном» существе человека, а это, в свою очередь, может создать в школе чудесную атмосферу.

Если на 7-м году жизни ребенка пронизывавшие его тело *сверхчувственно-эфирные* силы заявили о себе в виде самостоятельного

3 Штейнер Р.

мышления, то теперь, на 14—15-м годах, заявляют о себе духовно-душевные. Воспитатель, учитель способствует рождению духовно-душевного. На более высоком уровне совершается то, что имел в виду Сократ.

В дальнейшем я расскажу о том, как меняется походка и весь характер движения в третьем семилетии, на 20—21-м годах жизни человека. Сегодня мы удовольствуемся обсуждением того, как мышление эмансипируется от органической деятельности, как на 14—15-м годах от органической деятельности эмансипируется чувство, а также того, как абстрактное мышление становится образным, эмансипированным. Несколько слов сказали мы также и о том, как то, что раскрывается с помощью речи, с помощью слов, принимает свое подлинное, духовно-душевное обличие, когда человек достигает 14—15-го годов жизни.

Чтобы с помощью живого мышления подойти к человеку, чтобы подойти к нему духовно, необходимо воспринять его художественно. Чтобы внести дух во внутреннее чувство, уже недостаточно будет одного лишь художественного настроения, настроение должно стать религиозным. Ибо только религиозное настроение устремлено к действительному духу, к духовной действительности. Поэтому воспитание детей в возрасте между 7-м и 14-м годами будет соответствовать развитию человека только в том случае, если оно будет осуществляться в атмосфере религиозности, если оно будет почти что культовым действием, разумеется, не сентиментальным, а раскрывающим существо человека культовым действием.

Так видим мы, как достигнутое благодаря тому, что человек вносит жизнь и душу в абстрактное, ассоциированное из идей, мышление получает значение *духовно-сущностного*. Мы видим, как человек постигается художественно, как постигается он исходя из религиозного чувства. Так художественное и религиозное сопутствуют педагогике.

Чтобы быть хорошим преподавателем и подлинным воспитателем, школьный учитель внутренне должен быть художником и глубоко религиозным человеком.

ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ

Илкли, 9 августа 1923 года

Вчера я постарался показать, как на 7-м и 14-м годах жизни ребенка мышление и внутреннее чувство, становясь самостоятельными, как бы выделяются из тела. Сегодня я предполагаю рассмотреть, как в ходе развития ребенка постепенно становится самостоятельной его воля.

Независимой от физического организма воля становится позже всего. До 20—21-го годов жизни она тесно связана с органической деятельностью. Органическая деятельность, с которой она находится во взаимной зависимости, выражается в том, как дыхание получает продолжение в кровообращении, как, в свою очередь, кровообращение благодаря производимому им в организме внутреннему огню, внутреннему теплу находит свое продолжение в движении тела, в движении рук и ног, являющемся откровением воли.

В возрасте между 15-м и 21-м годами все связанное с волей еще зависит от того, каким образом в организме протекают относящиеся к движению процессы. Такие вещи педагог должен уметь непредвзято наблюдать. Нужно уметь видеть, что воля подростка действует энергично или предрасположена к энергичному действию, если при ходьбе он сильно упирается пятками в землю, и соответственно — что его воля менее предрасположена к энергичному действию, когда акцент движения переносится на переднюю часть ступни и походка становится танцующей.

Все это: то, как человек при ходьбе ставит ноги, как движение рук получает продолжение в плоскости пальцев — у молодого человека старше 15 лет является внешним физическим откровением его воли. Воля эмансипируется от физического организма приблизительно на 20-м году жизни, точно так же как на 14-м году жизни эманси-

пируется внутреннее чувство, а на 7-м году — мышление. Отличие состоит в том, что внешние процессы, связанные с эмансипацией мышления, так сказать, бросаются в глаза; каждый согласится с тем, что смена зубов — очень заметное событие в жизни человека. Эмансипация чувства совершается менее заметно. Внешне ей сопутствуют так называемые вторичные половые признаки: увеличение половых органов у мальчиков, соответствующие изменения у девочек, мутация голоса у мальчиков, изменение внутренней конституции у девочек и т.д. Здесь внешние симптомы метаморфозы человека не столь важны. Таким образом, эмансипация чувства от физического организма, обретение им душевной самостоятельности имеет более внутренний характер.

Симптомы совершающейся на 20—21-м годах жизни эмансипации воли внешне еще менее заметны, и поэтому в такое, вонне ориентированное время, как наше, на них почти не обращают внимание. У нас, в нашу эпоху, люди старше 14—15 лет считают себя взрослыми; но, что помимо получения внешних знаний им еще предстоит формировать свой характер, формировать волю, этого они не хотят признавать. Они начинают заявлять о себе в качестве реформаторов, в качестве учителей и, вместо того чтобы учиться у старших, пишут фельетоны или что-либо подобное (хотя им не исполнилось еще 21 года). Все это вполне закономерно для времени, столь ориентированного на внешние стороны жизни.

Перемена, совершающаяся в человеке на 20—21-м годах жизни, остается от него сокрытой, ибо это — внутренняя перемена. Но она совершается, и описывать ее можно было бы следующим образом.

Приблизительно до 21-го года жизни — разумеется, приблизительно, как я уже говорил — человек не является замкнутым личностным существом, он очень сильно зависит от гравитации, от силы тяжести Земли. Приблизительно вплоть до 21-го года жизни он борется с земной тяжестью. В этом отношении внешней науке еще предстоит открыть немало из того, что уже и сегодня очевидно для того ясновидения, о котором я говорил вчера.

У нас в крови, в кровяных тельцах содержится железо. До 21-го года жизни их тяжесть решающим образом влияет на человека, а с 21-го года начинается как бы противодвижение, снизу на кровь действуют своего рода подъемные силы. Тогда ступню человек ставит на землю совсем иначе, чем прежде. Сегодня об этом не знают, но для познания человека это имеет фундаментальное значение. При каждом шаге в организме снизу вверх действует сила, которой прежде не было. Человек становится замкнутым существом, которое направленные сверху вниз силы нейтрализует силами, направленными снизу вверх. До 21-го года, в сущности, все силы его роста, его развития из головы направлялись вниз.

Сильнее всего это струение сил от головы вниз выражено у ребенка в возрасте до 7 лет. Тогда вся *организация тела* исходит из *организации головы*. До седьмого года жизни голова делает все. Но вместе с совершающейся на седьмом году жизни эмансипацией мышления голова также освобождается от могучей, действующей сверху вниз силы.

Сегодня людям много известно о положительном и отрицательном магнетизме, о положительном и отрицательном электричестве. Но они поразительно мало знают о том, что происходит в самом человеке, о том, что силы, действующие от головы в направлении ног и от ног в направлении головы, приходят в равновесие к концу второго десятилетия жизни. Это является важнейшей антропологической истиной, имеющей фундаментальное значение для всего воспитания и остающейся сегодня совершенно неизвестной. Однако на ней основана вся суть педагогики, вся суть воспитания. Ибо почему мы воспитываем? Вот в чем вопрос.

Мы должны спросить себя (ведь мы находимся среди людей, а не среди животных): почему мы воспитываем? почему для выполнения задач своей жизни животные не нуждаются в воспитании? почему все необходимое для жизни человек не может приобрести просто посредством наблюдения и подражания? почему воспитатель, педагог должен вмешиваться в свободное течение жизни ребенка? Во-

прос этот по большей части вообще не ставится, ибо все здесь представляется само собой разумеющимся.

Настоящий педагог, однако, не считает этот вопрос само собой разумеющимся и видит своего рода навязчивость в том, что ребенка, так сказать, берут и начинают воспитывать. Почему ребенок должен с этим мириться? Воспитание детей мы считаем вполне естественным делом — но сами дети так не считают! Мы много разглагольствуем о невоспитанности детей, вовсе не задумываясь о том, что, с их точки зрения — не сознательной точки зрения, но из подсознания, — мы поступаем совершенно нелепо, пытаясь им извне что-то навязать. Они вполне оправданно воспринимают это как что-то несимпатичное. Как не симпатичное ребенку превратить в то, что ему симпатично? Вот коренной вопрос воспитания.

Такая возможность существует именно в возрасте между 7-м и 14-м годами жизни. На седьмом году голова, носительница мышления, становится самостоятельной. Она уже не столь активно посылает вниз свои силы. Она более-менее успокаивается и больше занимается сама собой.

Теперь перенесемся в возраст 14—15 лет, когда органы движения обретают *волевою самостоятельностью*. Органы движения воли становятся самостоятельны. Снизу вверх начинает действовать сила — сила воли. Ибо воля всегда действует снизу вверх, а мышление всегда действует сверху вниз. Направление мышления — от неба к земле, а направление воли — от земли к небу. В период между 7-м и 14-м годами они между собой не связаны, не переплетены. А в *срединном человеке*, средоточии дыхания и источнике циркуляции, живет то, что в этом возрасте эмансипируется как человек *внутреннего чувства*. Способствуя правильному формированию в ребенке, находящемся между 7-м и 14-м годами, *человека внутреннего чувства*, мы устанавливаем правильное соотношение между силой, действующей сверху вниз, и силой, действующей снизу вверх.

Итак, речь идет не менее как о том, что в период между 7-м и 14-м годами жизни ребенка мы устанавливаем правильную связь между его мышлением и его волей. А это может быть упущено.

Воспитывать мы должны потому, что у животных связывание мышления, грезящего мышления животного, и воли, в том смысле, в каком они ею обладают, совершается само собой; у людей это связывание мышления и воли само собой не совершается. У животных это природный процесс, а у людей это должно быть нравственным, моральным процессом. Человек именно потому и может стать моральным существом, что здесь, на земле, ему приходится совершать коммутацию, осуществлять связь между мышлением и волей. Весь человеческий характер основан на том, что посредством человеческой деятельности устанавливается правильная гармония между мышлением и волей. Согласованности, гармонии между мышлением и волей древние греки достигали, сохраняя благодаря гимнастике, танцам и борьбе тот ведущий от головы к конечностям поток, который естественным образом действует только в первые годы жизни.

Эта цивилизация осталась в прошлом. Мы должны исходить из духа. Поэтому мы должны понимать, каким образом в результате описанных мною внутренних процессов на 21-м году жизни в органах движения эмансипируется воля, каким образом от органических процессов на 14-м году жизни эмансипируется внутреннее чувство, а на 7-м году — мышление.

Это то, что современная цивилизация по сути проспала. Она проспала знание о том, что воспитание должно состоять в связывании между собой воли, которая только на 21-м году жизни вполне эмансипируется как душевная способность, и мышления, становящегося самостоятельным уже на 7-м году жизни. Настоящее благоговение перед развитием человека достигается, когда дух привносится в тело (как вчера это было показано в отношении мышления и чувства, а сегодня мы рассматриваем это в отношении воли), когда мы учимся наблюдать действие воли в конечностях, видеть ее в изменении характера движения пальцев, рук, в личностном характере постановки ноги при ходьбе, обнаруживающемся на 20—21-м годах жизни, — что постепенно подготавливается, начиная приблизительно с 15-го года жизни.

Дух должен быть для нас не ассоциацией идей, не духом-скелетом, но живым духом, который также способен наблюдать, как человек поставил ногу, как он движет пальцами, — тогда мы действительно обращаемся к человеку, тогда мы можем воспитывать.

Подобные воззрения были для древних греков еще инстинктивными. Постепенно они утрачивались, традиция сохраняла их вплоть до XVI столетия. А в XVI столетии мы видим; как в среде цивилизованного человечества повсеместно исчезает представление о связи между мышлением и волей. Именно тогда люди стали размышлять о воспитании, но важнейшие вопросы в области познания человека оставались совершенно вне поля зрения. Они не понимали человека, но хотели его воспитывать! Эта трагическая ситуация длится с XVI столетия по сей день.

Сегодня люди чувствуют: необходима новая метаморфоза воспитания. Повсеместно возникают общественные организации, ставящие себе задачу способствовать реформе воспитания. Люди чувствуют, что воспитание в чем-то нуждается, но не ставят главного вопроса: как привести в гармонию мышление и волю? В лучшем случае говорят: «Нельзя, чтобы было слишком интеллектуалистично, нужно воспитывать также и волю».

Саму по себе волю не нужно воспитывать. Все рассуждения о том, что лучше, воспитание мышления или воспитание воли, относятся к области дилетантизма. Но в сущности, т.е. по отношению к человеческой сущности, это — один-единственный вопрос: как привести к гармонии эмансипировавшееся в голове мышление с эмансипировавшейся в голове волей? Воспитывая, мы не должны односторонне заботиться либо о воле, либо о мышлении, мы должны всесторонне заботиться о всем человеке.

Но это неосуществимо с помощью ассоциированных идей, которые мы имеем в виду, говоря сегодня о духе; это станет осуществимым только в том случае, если мы, следуя сказанному мною в первой лекции, а также вчера, отнесемся к господствующей в настоящее время форме мышления так, как если бы оно было трупом живого

мышления и как если бы мы благодаря нашему собственному развитию должны были сделать его снова живым.

В этой связи я хотел бы сейчас откровенно высказать нечто кардинальное касательно реформы всего воспитания. Разумеется, я должен принести извинения, что высказываю эту истину столь откровенно, ибо она может выглядеть оскорблением современному человечеству, — а кто же любит оскорбления?

Для современной цивилизации характерно, что люди знают: воспитывать следует иначе. Но одновременно они убеждены в том, что им, собственно говоря, отлично известно, как именно следует воспитывать; и каждый может это объяснить. Но следовало бы поразмыслить: если дело воспитания поставлено так худо, что его необходимо реформировать, а реформаторы были сами таким негодным образом воспитаны, то ведь негодное воспитание должно было сделать их заранее неспособными знать, во всяком случае, столь определенно, как именно нужно воспитывать. Сегодня каждый знает, что его воспитывали плохо. Но он также вполне уверен в том, что самому-то ему отлично известно, в чем состоит хорошее воспитание. И поскольку это каждому известно, общества воспитателей растут как грибы.

Вальдорфский метод исходит не из этого принципа. Он исходит из того, что пока неизвестно, как следует воспитывать, и что прежде всего необходимо обладать фундаментальным знанием человека. Поэтому первый семинарский курс для вальдорфских учителей был посвящен познанию человека и рассчитан на то, что педагоги постепенно узнают то, чего прежде они не могли знать: как следует воспитывать. Ибо знать это можно, лишь предварительно узнав, что представляет собой человек.

Фундаментальное знание о человеке было первым, что должен был дать вальдорфским учителям семинарский курс. Далее можно было надеяться, что рассмотрение истинной природы человека пробудит в них энтузиазм и любовь к воспитанию. Для педагогики именно любовь к человеку является высшим следствием познания его природы. В сущности, педагогика есть не что иное, как *рождающаяся*

из познания человека любовь к человеку. Это может служить по меньшей мере основанием педагогики.

Тому, кто человеческую жизнь (как она раскрывается в современной цивилизации) понимает внешне, существование многочисленных воспитательных обществ представляется лишним доводом в пользу того, что сегодня чрезвычайно много известно о том, как нужно воспитывать; для того же, кто понимает человеческую жизнь глубже, это не так. Во времена древних греков воспитывал инстинкт. Было не принято рассуждать о воспитании. Платон был первым, кто, из своего рода философской невоспитанности, кое-что сказал о воспитании.

Действительно много говорить о воспитании стали только начиная с XVI столетия. Обычно люди не склонны много говорить о том, что они могут, много говорят они именно о том, чего не могут. Для знатока человеческой природы обилие разговоров о каком-либо предмете не является свидетельством понимания самого предмета. Наоборот, он видит в этом свидетельство непонимания.

И если современная цивилизация подняла вопрос о воспитании, это указывает ему на то, что люди больше не знают, как им быть с развитием человека.

Упоминая такого рода особенность, конечно, следует извиняться. Итак, я приношу извинения. Однако правду необходимо высказать. Ведь положительные результаты вальдорфского метода объясняются тем, что на место незнания он ставит знание, знание человеческой природы, на место чисто внешних антропологических разглазительствований — духовно-научное исследование человеческого существа, дух как нечто живое, вносится в тело человека вплоть до телесных функций.

Когда-нибудь говорить о знании природы человека будет чем-то столь же само собой разумеющимся, как сегодня почти само собой разумеющимся является разговор о ее непознанности. В будущем знание о связи мышления с силой, проращивающей зубы, станет общедоступным достоянием цивилизации. Люди научатся видеть, как внутренние силы чувства связываются с тем, что, идя от грудных органов, выражается через движение губ.

В изменении характера движения губ, в способности передавать посредством движения губ душевные чувства, которая приобретает между 7-м и 14-м годами, будут видеть важный симптом внутреннего развития человека. А наблюдая консолидацию направленной снизу вверх силы, совершающуюся между 14—15-м и 21-м годами жизни, будут знать, что сила консолидирует это в голове.

Как в зубах манифестирует себя мышление, а в губах — внутреннее чувство, так, в отношении чрезвычайно *важного организма, организма нёба*, для подлинного знания природы человека будет очевидным, что действовавшие снизу вверх и консолидировавшиеся в области нёба силы становятся силами речи.

Когда в будущем, вместо того чтобы смотреть в микроскопы и телескопы и видеть мельчайшее и огромное, обратят свой взор на то, что внешним образом явлено в мире и что, однако, в микроскопы и телескопы сегодня остается невидимым, то они смогут воспринять, как в зубных звуках выражается мышление, а в нёбных звуках, которые импульсируют язык, выражается воля; тогда в речи, состоящей из зубных, губных и нёбных звуков, они воспримут образ всего человека.

Сегодня пытаются научиться читать по линиям руки и другим подобным внешним особенностям, пытаются с помощью таких симптомов познать природу человека. Но все эти вещи будут поняты лишь тогда, когда станут искать возможности постичь всего человека в его проявлениях, когда научатся видеть, как речь, которая делает его из существа индивидуального существом социальным, в своем внутреннем движении и своей конфигурации отображает всю его природу, когда научатся понимать, что не вследствие простой случайности речь состоит из зубных звуков, губных звуков и нёбных звуков, но что в речи благодаря зубным звукам *охватывается* голова, благодаря губным — грудь, а благодаря нёбным звукам — остальной организм. Наша цивилизация должна учиться говорить о *человеческом откровении*, тогда она распространит дух на всего человека. Тогда она найдет путь от духа человека к самому глубинно-

му в человеке, к его морали, тогда мы воспримем импульс к такому воспитанию, какое нам нужно.

Важнейшим историческим документом, раскрывающим отличие современного мира и его цивилизации от того, что было в древности, является Евангелие от Иоанна — поистине прекраснейший и глубочайший документ греческой культуры. Читая Евангелие от Иоанна, величественное с первых же строк, мы понимаем, что, желая постичь наше время исходя из древности, мы должны возвыситься до совершенно иных (отличных от современных) живых идей. В Евангелии от Иоанна греческой образ мыслей, греческий образ чувств является одеянием восходящего христианства.

Вот первая его строка: «В начале было Слово» — по-гречески «logos». Все то мелкое, незначительное, что мы представляем себе, произнося слово «слово», — всего этого автор Евангелия от Иоанна поистине не имел в виду, когда писал: «В начале было Слово».

В слове «Слово» заключено нечто совсем иное. Для нас слово — непритязательный способ выражения абстрактной мысли. Действительно, наши слова приспособлены выражать лишь абстрактные мысли, у древних греков слово еще взывало к воле. Произнося что-нибудь, древний грек еще чувствовал в теле побуждение выразить произнесенное всем своим существом. Он чувствовал, что, когда он говорит: «Мне все равно», это — не только слова, но что-то побуждает его также сделать и соответствующее движение. Слово жило не только в органах речи, оно жило во всем *организме движения*, человечество забыло об этом.

Если вы хотите себе составить настоящее представление о том, как слово еще в Древней Греции взывало к жесту, может быть выражено всем существом человека, то вы должны на будущей неделе посетить эвритмическое представление. Все это лишь начало, я бы сказал, робкое начало на пути к тому, чтобы воссоединить слово и волю, чтобы в движении человека на сцене, — пусть в жизни это пока невозможно, — в движениях его рук и ног непосредственно жило слово. Это робкое начало того (таким робким должны мы его

принять также и тогда, когда вводим эвритмию в школе), чтобы сделать слово источником движения для всей жизни.

Древняя Греция еще обладала пришедшим к ней с Востока совсем другим (не похожим на то, чем обладаем мы) чувством. Звучание каждого слога, каждого слова, каждой фразы, каждого ритма и метра в речи побуждало волю выразить себя в движении конечностей. Тогда видим, как каждое движение может быть выражением творческого слова.

Но знали и более того. В словах усматривали то, что действует в образовании облаков, в росте цветов, во всех явлениях природы. Слово рокотало вместе с волной, завывало вместе с ветром. Как в моем дыхании слово живет таким образом, что я делаю соответствующее движение, так и грек за рокотом волн, за воем ветра, даже за грохотом землетрясения слышал то, что живет в слове. Это — слово грохотало в земле.

Наши связанные со словом «слово» скудные представления совершенно неуместны, поскольку речь идет о начале бытия, да и на что, собственно, они годны в мире, который еще не начал быть, как в начале всего бытия могли бы созидать те скудные представления, которые наше время связывает со словом «слово»?! Наше интеллектуализировавшееся слово поистине заключает в себе не столь уж много созидательного.

Мы должны возвыситься до того, что древний грек, говоря о слове, о *logos'e*, ощущал как откровение всего человека, как обращение к воле; весь космос он ощущал созданием и жизнью слова. Тогда сможем мы воспринять значение этой строчки: «В начале было Слово».

Эти слова, «В начале было Слово», подразумевают все созидательные силы, живущие не только в человеке, но и в ветре, в волнах, в свете солнца и звезд. Везде и во всем космос был откровением слова. Греческая гимнастика была откровением слова. Мусическое воспитание было отражением воспринятого через слово, слово присутствовало в греческой борьбе, в греческом танце действовало слово, отраженное в музыке. Благодаря одному лишь телесному гимнастическому воспитанию дух пронизывал существо человека.

Мы должны осознать, сколь скудны наши представления, осознать, насколько ослабел, перейдя в римскую культуру, и как слабел все далее тот могучий импульс, который жил в словах «В начале было Слово», и то внутреннее убожество, над которым мы не в состоянии подняться, когда произносим: «В начале было Слово».

В одном этом предложении, «В начале было Слово», была записана вся мудрость, все знание древности. Но слово, *logos* все меньше жило в том, что представляли себе, произнося: «В начале было Слово». Пришло средневековье — и *logos* умер. Человек стал в состоянии переносить лишь мертвый *logos*. Те, кого воспитывали и обучали, получали не только мертвый *logos*, но и мертвую речь — латинский язык. Слова мертвого языка с их мертвым звучанием были воспитательным средством вплоть до XVI века, когда против этого разразился своего рода внутренний бунт.

Что же представляет собой вся цивилизация вплоть до XVI века? Умирание чувства живого *logos'a*, *logos'a*, о котором говорится в Евангелии от Иоанна. Фиксация на мертвом языке явилась внешним выражением умирания *logos'a*.

Кратко характеризуя путь цивилизации — постольку, поскольку этот путь имеет фундаментальное значение для того, что люди могут ощущать как воспитательный импульс, — следует сказать: понесенная человечеством утрата выражается в первую очередь в том, что оно все меньше и меньше в состоянии понимать то, что живет в Евангелии от Иоанна.

Путь, пройденный через средневековье вплоть до XVI столетия, на котором была потеряна внутренняя сила [переживания] Евангелия от Иоанна, был путем утраты того, чего недостает современному человечеству, отсутствие чего понуждает взывать к воспитательным реформам. Чтобы правильно понять педагогическую проблему современности, необходимо увидеть пустоту и немоту, господствующие в человеческом сердце, когда оно пытается постичь Евангелие от Иоанна, а затем сравнить увиденное с тем колоссальным энтузиазмом, который пронизывал человека благодаря вере в возможность быть соучастником всех созидających сил мира, рож-

давшейся в нем как внутренний ответ на звучание первой строчки Евангелия от Иоанна: «В начале было слово». И вот в XV—XVI столетиях раздаётся призыв: воспитание должно измениться. Самые благочестивые люди того времени (именно они наиболее глубоко чувствовали необходимость обновления воспитания) ощущали, что исчезла как бы элементарная внутренняя жизненная сила, позволявшая человеку постигать живой дух. Именно о духе говорит Евангелие от Иоанна, когда оно говорит о *logos*'e.

Мы же пришли к такому состоянию, что, постоянно томясь жаждой духа, говорим одни лишь слова, слова, в которых уже утрачен дух, бывший достоянием древних греков. Для них слово ещё раскрывало всего человека в его деятельности в мире. И деятельность мира открывалась человеку, когда в *космическо-созидающих* словах он выражал то, что является божественной основой мира, что должно жить в нем, поскольку в нем представлена полнота человеческого существа. Воспитатель должен обладать этой полнотой человеческого существа — иначе он воспитывает полулюдей или четвертьлюдей. Поэтому воспитателю необходимо постичь слово.

Желая постичь тайну слова — как воспринималось и действовало слово в те времена, когда во всей полноте могло быть воспринято Евангелием от Иоанна, — мы должны сказать себе: исконным для человечества было то, что дух присутствовал в слове, присутствовал даже и в *слабых* словах его речи. Дух пронизывал слово, дух был его силой.

Я не критикую ту или иную эпоху и не хочу сказать, что есть лучшие и худшие эпохи, я желаю лишь показать, как совершается смена эпох, каждая из которых имеет свои достоинства. Одни эпохи следует характеризовать по их положительным особенностям, другие — по их отрицательным особенностям.

С одной стороны мы видим затухание, угасание живущего в слове импульса, с другой — как цивилизованное человечество XVI—XVII столетий укрепляет в себе чувство внутренней свободы. Таким образом, достоинством эпохи может стать и то, что в ней нечто отсутствует. Подумайте, ведь человечеству было бы невозможно в

полноте сознания достичь свободы, если бы слово для него было пронизано духом, если бы слово оставалось инспирированным, каким оно было в древние времена. Вы видите, что воспитывать по старому было уже невозможно, и на рубеже XVI—XVII столетий Бэкон Веруламский выступает со своим учением, сложившимся вследствие острого чувства утраты того, что заключалось в словах «В начале было Слово». Ибо до того времени в слове, *logos'e*, оставалась хотя бы тень духа.

По мнению Бэкона, слово заключает в себе не дух, а только «идола», человечество не должно больше держаться за слово, не должно искать в слове силу, но — остерегаться присущего словам интеллектуализма. Ибо, слепо доверяя слову, некогда бывшему источником познания цивилизации и силы, человек становится пленником идола.

В учении об идолах Бэкона Веруламского полностью отражен совершившийся в XVI—XVII столетиях перелом: прочь от слов. Но куда же? К чувственно воспринимаемой реальности. Предмет, доступный восприятию органов чувств, — вот основа, на которой может строить человек.

Некогда человек воспринимал не только слово, он воспринимал и дух, создающий дух мироздания. Теперь наступило время, когда слово стало идолом, соблазном — стало идолом интеллектуального соблазна. Чтобы противостоять соблазну слова, человек должен опираться на реальность чувственного восприятия.

Так, Бэкон Веруламский выдвигает свой постулат: искать опору не в том, что прежде исходило от богов, но опираться на то, что есть в мире, на безжизненное, в крайнем случае на имеющее вид живого. От слова человек должен обратиться к реальности физического мира. Но он чувствует: необходимо воспитывать, необходимо найти подход к человеческому существу, которое ведь заключает в себе дух! Но слово — это только идол, и своему воспитаннику педагог может указать лишь на то, что находится снаружи, вне человека. Собственно человеческое исчезает из воспитания, остается только внечеловеческое.

И вот мы видим, как, я бы сказал, чрезвычайно настойчиво и в то же время чрезвычайно трагично встает вопрос о воспитании, мы видим, как он заявляет о себе в XVI—XVII столетиях очень характерно у Мишеля Монтеня; затем у Джона Локка, а на континенте (созвучно тому, что происходило, здесь в Англии) — у Каменского.

Эта троица — Монтень, Локк, Каменский — дает нам более или менее полную картину того, как обращение от *logos*'а к миру чувственно воспринимаемых вещей сделалось важнейшим импульсом цивилизации. Люди стали бояться заключенных в словах идолов.

Logos исчезает. Эталонем служит то, что называют созерцанием; само по себе это, как будет показано в последующих лекциях, вполне правомерно — однако в расчет принимается только чувственное созерцание. Итак, мы видим, с каким чувством страха Монтень, Джон Локк, Каменский стремятся удалиться от всего сверхчувственного, живущего в *logos*'е, как Монтень, Джон Локк непрерывно соглашаются на *внешнечеловеческое*, как они упорно избегают всего, что не может быть объектом чувственного восприятия, как они озабочены тем, чтобы с помощью педагогики преподавать молодым людям как можно больше чувственно воспринимаемого. Мы видим, что Каменский разрабатывает такие книги, благодаря которым обучение может опираться не на слово, а на художественно выполненное изображение, мы видим, как совершается этот переход, как человечество утрачивает чувство того, что слово связывает его с духом. Мы видим, как цивилизация становится внутренне неспособной воспринимать слова «В начале было Слово», как человечество ищет опору в предметах чувственного и как Слово, *logos*, признается только в силу традиции.

ЛЕКЦИЯ ШЕСТАЯ

Илки, 10 августа 1923 года

Из всего уже изложенного не должно составиться некой твердой необходимости преобразования воспитания — все сказанное должно способствовать становлению своего рода воспитательного чувства. На предыдущих лекциях я стремился говорить, обращаясь не столько к рассудку, сколько к сердцу. Для воспитателя, для учителя в этом заключается самое важное, самое существенное. Ибо мы видели, что искусство воспитания должно основываться на всеобъемлющем знании человека.

Издавна, поскольку речь заходит о воспитательном искусстве, можно слышать, что с ребенком следует поступать тем или иным образом. Педагогические идеи зачастую сводятся к указаниям, более или менее теоретическим наставлениям о том, как надлежит поступать с ребенком.

Однако вполне посвятить себя своему делу воспитатель, учитель сможет не благодаря тому, что станет следовать этим указаниям, но лишь получив возможность постичь все существо человека, его тело, душу и дух.

Для того, кто обладает такого рода *живыми идеями о человеке*, они в его профессии становятся *непосредственной волей*. От урока к уроку он учится отвечать себе на один имеющий огромное значение вопрос.

Кто ставит этот вопрос? Сам ребенок. Поэтому чрезвычайно важно учиться *читать в ребенке*. Настоящее практическое, ориентированное на тело, душу и дух познание является наставником в этом чтении.

Вот почему столь трудно говорить о так называемой вальдорфской школьной педагогике. Ведь вальдорфская педагогика — это не

что-то такое, что можно изучить, о чем можно рассуждать, это чистая практика, и можно лишь на примерах показывать, что было предпринято в том или ином случае. Практика — это всегда непосредственный опыт, а ее непременным условием являются соответствующие знания о природе человека. Таким образом, педагогика и дидактика должны быть частью общесоциального контекста, ибо воспитание ребенка следует начинать сразу же после его рождения. Это значит, что воспитание должно быть делом всего человечества, каждой семьи, каждого сообщества. Наилучшим руководством здесь будет познание существа ребенка, у которого еще не начали меняться зубы. Немецкому писателю Жану Полю Фридриху Рихтеру принадлежит замечательное высказывание: «За первые три года своего появления на свет человек приобретает значительно больше, чем за три — тогда их было только три — года обучения в высшей школе».

Действительно, первые три года жизни, затем следующие за ними, вплоть до 7 лет, для всего развития человека являются наиважнейшими. В этом возрасте ребенок как человек представляет собой нечто совершенно иное по сравнению с тем, чем он становится впоследствии. В первые годы жизни весь ребенок является органом чувственного восприятия. Обычно этот факт не понимается во всем его значении. Чтобы высказать правду, приходится прибегать к несколько грубой наглядности.

Впоследствии вкус пищи человек воспринимает нёбом и языком. Вкус, так сказать, локализуется в голове. У маленького ребенка чувство вкуса пронизывает собой весь организм. Вкус материнского молока и первой пищи младенец ощущает вплоть до конечностей. То, что впоследствии ограничивается областью языка, у маленького ребенка пронизывает все вплоть до конечностей. Он вкушает, так сказать, всем своим существом. Это нечто в высшей степени анималистичное. Но анималистичное в ребенке мы ни в коем случае не должны представлять себе подобным анималистичному в животном. У ребенка анималистичное как бы поднято на более высокий уровень. Человек никогда не является животным — и менее всего на

эмбриональной стадии. Просто, для того чтобы сделать эти идеи понятными, приходится прибегать к сравнениям.

Внимательно разглядывая расположившееся на пастбище стадо — скажем, коров, которые, насытившись, улеглись каждая по отдельности на чудеснейшем в мире лугу и погрузились в процесс переваривания, — можно проникнуться чувством того, что происходит в этих животных. В каждом животном тогда заключен целый мир, в нем совершается целая эволюция космических событий, переваривание у него сопровождается чудеснейшими видениями. Переваривание пищи — это важнейший познавательный акт данного животного. Переваривая, оно *грезяще-имагинативно* предает себя миру.

Это выглядит преувеличением, но замечательно, что это вовсе не преувеличение, это полностью соответствует истине. Подняв это на более высокий уровень, мы получим те переживания, которые сопутствуют физическим отправлениям ребенка. Всем физическим отправлениям сопутствует чувство вкуса, и точно так же, как чувство вкуса сопутствует всем его физическим отправлениям, так организм ребенка пронизывает то, что у взрослого локализовано в глазах и ушах.

Представьте себе то, что совершается в глазу, как он воспринимает извне цвет, а внутри строит образ. Это локализовано, отделено от нашего *совокупного переживания*. То, что чудесным образом оформляется в глазу, мы схватываем рассудком, воспринимаем как отображенную рассудком тень.

Столь же чудесны процессы, которые локализуются в ухе. Но то, что у взрослого человека локализуется в органах чувств, у ребенка распространено по всему организму. Душа, дух и тело у ребенка не разделены, и все воздействующее снаружи воспроизводится внутренне. Подражая, ребенок внутренне воспроизводит все окружающее.

Познакомившись с этой точкой зрения, обратимся к рассмотрению трех имеющих для всей жизни определяющее значение родов деятельности, которые ребенок осваивает в первые годы жизни: ходить, говорить, думать. «Ходить» — я бы сказал — это аббре-

виатура, обозначающая весьма обширный комплекс способностей. Одна из них наиболее заметна: ребенок учится ходить. Но ведь учиться ходить — значит приводить себя в состояние равновесия по отношению к пространству. Ребенок стремится находиться в вертикальном положении, он стремится найти такое положение ног по отношению к силе тяжести, при котором можно удерживать равновесие. Он стремится достичь этого также с помощью рук. Весь организм становится ориентированным. Научиться ходить — значит научиться ориентироваться в направлениях мирового пространства, поставить в связь с этими направлениями свой собственный организм.

Существенно важно здесь обратить внимание на то, что ребенок является подражающим, *чувственно воспринимающим существом*. Именно с помощью подражания надо учиться в первые годы жизни, с помощью подражания он воспринимает все из своего окружения.

Каждый может наблюдать, как организм ребенка из самого себя производит ориентирующие силы, как он следует своей предрасположенности принять вертикальное положение и не оставаться в соответствующем ползанию горизонтальном положении, как для поддержания равновесия в пространстве используются руки. Предрасположенность к этому у ребенка обусловлена, так сказать, собственными импульсами его организации.

Если в то, к чему при этом стремится человеческая природа, воспитатель начинает что-то вводить от себя, хотя бы в малейшей степени принудительно, если он не понимает, что естеству человека, которое в это время должно быть предоставлено самому себе, может оказываться лишь помощь, — человеческую организацию он может покалечить на период всей земной жизни.

Поэтому, когда с помощью внешнего воздействия, мы понуждаем ребенка ходить, когда мы не просто помогаем ему а именно понуждаем ходить или стоять, мы калечим его на всю жизнь. Особенно значительный вред будет причинен его старости. Подлинное воспитание заботится не об одном лишь сегодняшнем дне в жизни

ребенка, оно должно иметь в виду всю жизнь человека вплоть до самой смерти. Мы должны знать, что в детстве, как в семени, заключена вся земная жизнь человека.

Будучи исключительно тонко организованным органом чувственного восприятия, ребенок восприимчив не только к чувственным воздействиям из окружающего, но и к моральным воздействиям, в том числе к *мыслительным воздействиям*. Сколь бы парадоксальным не представлялось это современному материалисту — ребенок ощущает также и то, что именно мы в его присутствии думаем. Поэтому важно, чтобы, находясь рядом с ребенком, родители или воспитатели не только не допускали ничего внешне неподобающего, но чтобы в самих своих мыслях и чувствах (которые ребенок ощущает, воспринимает) они были внутренне чисты, внутренне моральны. Ибо ребенок формируется не только под влиянием наших слов и нашего с ним обхождения, он формируется и под влиянием наших настроений, нашего образа мыслей, наших переживаний. В воспитании до седьмого года жизни важнейшим фактором является окружение.

Перед нами стоит вопрос: что можем мы привнести как помощь ребенку, когда он учится ходить и ориентироваться? Чтобы ответить на него, мы должны обратиться за помощью не к мертвой, бездуховной науке, а к спиритуальному знанию.

Предположим, что ребенка с помощью всевозможных внешних средств принуждают, считая это правильным, учиться ходить и ориентироваться в пространстве, теперь перенесемся мысленным взором в то время, когда этот ребенок стал взрослым, когда ему исполнилось 50 или даже 60 лет; если в продолжение истекшего времени ничто не воздействовало компенсирующим образом, этот 50—60-летний человек окажется пораженным всевозможными болезнями обмена веществ, ревматизмом и подагрой. Вот до какой степени душевно-духовное воздействие на ребенка сказывается на его физическом организме (это — душевно-духовное, когда мы заставляем его принимать вертикальное положение или понуждаем ходить, — хотя сами мы при этом можем быть совершенно индифферентными). Но те силы, которые мы возбудили посредством наших весьма сомнительных мер, —

они остаются в человеке в продолжение всей жизни и впоследствии проявляются в виде *физических болезней*.

Для ребенка всякое воспитание является в то же время и физическим воспитанием. Невозможно воспитывать ребенка чисто физически, ибо все душевно-духовное оказывает воздействие на его физический организм, воспитывает его физически. Его телесная организация ориентирована на прямостояние. Когда вы с любовью созерцаете эту чудесную тайну человеческого организма, предрасположенного к тому, чтобы от горизонтального положения перейти в вертикальное, когда с религиозным благоговением вы взираете на действие божественных сил, ориентирующее ребенка в пространстве, другими словами, когда вы помогаете ему учиться ходить и ориентировать себя в пространстве и с подлинной любовью относитесь к человеческой природе, с внутренним участием наблюдая за каждым ее проявлением, — тогда вы активизируете в нем те целительные силы, которые при здоровом обмене веществ в возрасте 50—60 лет укрепляюще действуют там, где обмен веществ в этом нуждается.

Такова тайна человеческого развития: то, что на раннем этапе жизни является духовно-душевным, на более позднем ее этапе становится физическим, проявляется как физическое. Годы спустя это проявляется физически.

Это то, что касается способности ходить. Ребенок, которому в детстве помогали с любовью ходить, становится здоровым взрослым человеком. Участие любви в обучении ходьбе — значительный раздел в телесно-оздоровительном воспитании ребенка.

Способность говорить развивается из способности ориентироваться в пространстве, современной физиологии мало известно об этом. Она знает, что когда в жизни мы предпочтительно действуем правой рукой, то наш центр речи локализуется в одной из извилин левого полушария мозга. То, как движется кисть руки, какие положения она принимает, как в него вливается сила — это идет в мозг и формирует центр речи. Вот все то небольшое, что известно науке. Однако в действительности речь формируется не в связи с движениями только лишь кисти правой руки, но в связи со всем организмом движения.

То, как ребенок учится ходить, учится ориентировать себя в пространстве, как первые беспорядочные движения рук он преобразует в целенаправленные, устанавливающие взаимосвязь с окружающим, — все это посредством сокровенной внутренней организации человека переносится на организацию головы. Так формируется способность речи.

Тот, кто умеет наблюдать эти вещи, заметит, что все небные звуки у ребенка, который еще нетвердо стоит на ногах, звучат совершенно иначе, чем у того, который ступает уверенно. Вся нюансировка речи коренится в организме движения. Жизнь — это прежде всего жест, который потом внутренне преобразуется в моторику речи. Таким образом, способность говорить является следствием способности ходить, т.е. быть ориентированным в пространстве. И от того, насколько любовно мы помогаем ребенку учиться ходить, во многом зависит то, как будет развиваться его речь. Таковы тонкие взаимосвязи, открывающиеся подлинному познанию человека. В предшествующие дни я вовсе не случайно подробно остановился на вопросе внесения духа в человеческую организацию, ибо на каждом шагу тело следует за духом. Итак, поначалу речи ребенок обучается посредством всего своего организма. При ходьбе внешние движения, движения ног, становятся *строго контурированными*. *Артикуляция рук* становится предпосылкой для формирования слов. Мы видим, как в ребенке внешнее движение преобразуется во внешнее движение речи.

Если все, что мы делаем, помогая ребенку учиться ходить, должно быть исполнено любви, то, помогая ему учиться говорить, мы должны быть внутренне абсолютно правдивы. Величайшие неправды жизни закладываются в то время, когда ребенок учится говорить: ибо в этот период правдивость речи воспринимается через физический организм.

Ребенок, с которым воспитатель всегда придерживается правдивости, будет, подражая окружающему, так учиться говорить, что в нем укрепится тонкая деятельность, совершающаяся в организации при вдыхании и выдыхании.

Разумеется, этот процесс не следует представлять себе грубо, но, будучи весьма тонким, он оказывает влияние на всю последующую жизнь. Мы вдыхаем кислород и выдыхаем углекислый газ. Благодаря процессу дыхания в нашем организме кислород превращается в углекислый газ. Внешний мир дает нам кислород и принимает от нас углекислый газ. Правильным ли образом в нашей *тонкой внутренней жизни* совершается превращение кислорода в углекислый газ, зависит от того, насколько правдивы были наши воспитатели в то время, когда мы учились говорить. Духовное здесь полностью преобразуется в физическое.

Одна из неправдивостей заключается в том, что мы предполагаем ребенку сделать добро тем, что в его присутствии приспособляем нашу речь к его уровню. Однако бессознательно ребенок стремится не к детскости в речи, он желает слышать настоящую речь взрослых. Поэтому с ребенком мы должны говорить так, как привыкли это делать в повседневной жизни, и не должны пользоваться особым детским языком.

В силу своей неумелости ребенок будет поначалу лепетать, воспроизводя то, что он слышал, но мы сами не должны переходить на лепет. Имитируя несовершенную речь ребенка, мы наносим ущерб его органам пищеварения — ведь все духовное становится физическим, формирующе воздействует на физический организм. Многие проявляющиеся впоследствии болезни органов пищеварения обусловлены тем, что ребенок неправильно учился говорить.

Как говорение развивается из хождения, из движения тела, так мышление развивается из говорения. И если, помогая ребенку учиться ходить, мы должны все пропитывать любовью, а помогая учиться говорить, мы должны быть привержены самой добротной правдивости (потому что он внутренне воспроизводит все происходящее в окружающем), то для того, чтобы ребенок, который весь является органом чувственного восприятия и духовное воспроизводит в себе физически, мог правильно развить способность мышления из способности говорить, мы должны, когда думаем в присутствии ребенка, стремиться к ясности мыслей.

Мы причиняем большой вред ребенку, если в его присутствии отдаем какое-нибудь распоряжение, затем отменяем его, затем что-нибудь добавляем и таким образом все запутываем. Запутанность обстоятельств в окружении ребенка, возникающая вследствие неясного мышления, — вот настоящая причина того, что в наше время называют «нервозностью».

Почему в наше время так много нервных людей? Лишь потому, что неясно, нечетко мыслят те, кто находится рядом с ребенком, когда он, научившись говорить, учится думать.

Своими физическими недостатками последующее поколение являет верное отображение предыдущего поколения. И того, кто наблюдает недостатки у своих взрослых детей, наблюдение это должно было бы побуждать к самопознанию. Ибо все происходящее вблизи ребенка отражается в его физическом организме. Любовь, когда ребенок учится ходить, правдивость, когда он учится говорить, ясность, определенность, когда он учится думать, закладывают основу здоровой физической организации. Сосуды, органы формируются в связи с наличием в окружении ребенка любви, правдивости и ясности.

Болезни, связанные с обменом веществ, развиваются вследствие недостатка любви со стороны тех, кто помогает ребенку учиться ходить, аномалии в области пищеварения могут объясняться тем, что ребенку приходилось сталкиваться с неправдивостью в тот период, когда он учился говорить. Нервозность является следствием того, что находившиеся вблизи ребенка люди мыслили недостаточно отчетливо.

Сегодня, в третьем десятилетии XX столетия, когда повсеместно господствует нервозность, приходишь к выводу о том, что приблизительно в начале столетия для тех, кто воспитывал детей, была характерна запутанность мышления. Ибо все, что тогда было обусловлено мышлением как непоследовательное поведение, сегодня проявляется в виде нервозности. А та нервозность, от которой люди страдали на рубеже веков, является отображением путаницы, которая господствовала с 1870 г. Все это следует представлять себе не

таким образом, что где-то сами по себе существуют физиология, гигиена и психология педагогики и всегда, когда речь идет о здоровье учащихся, учителя обращаются к врачу, но дело должно быть поставлено так, чтобы педагогика, школьная гигиена и школьная физиология составляли единое целое, а учитель считал бы частью своей миссии и своей задачей оказывать духовное воздействие на физический организм ребенка.

Но поскольку в отношении детей в возрасте до 7-го года жизни воспитателями являются все люди, постольку вопрос переносится на социальный уровень, ибо для того, чтобы развитие человечества было не нисходящим, а восходящим, ему необходимо обладать подлинным знанием человеческой природы.

Наша гуманная эпоха отменила — и, разумеется, совершенно правильно — одно очень употребительное в прежние времена воспитательное средство: порку, наказание на теле. Однако наша эпоха — я надеюсь, что никто не станет говорить, будто я в этой лекции заявляю себя сторонником телесных наказаний — именно потому оказалась в состоянии исключить битье из числа воспитательных средств, что она в столь сильной мере ориентирована на внешнее, потому, что она смогла себе дать ясный отчет во вреде телесных наказаний для физического организма и в их моральных последствиях.

Но именно в эту эпоху, столь ориентированную на физическое, на чувственно воспринимаемое и менее ориентированную на духовное и душевное, в воспитание внедрилось ужасное насилие, насилие, которое совершенно не осознается из-за слабой ориентации на дух.

Матери, равно как и отцы, считают, например, абсолютно необходимым дарить своим маленьким дочерям красивых кукол, чтобы девочки играли ими в свое удовольствие. Эти «красивые» куклы на самом деле отвратительны — они не художественны, красивыми их считают, потому что у них «настоящие» волосы, тело «настоящего» цвета, а глаза закрываются, если такую куклу положить на спину, и открываются, если ей придать вертикальное положение; появились даже движущиеся куклы. Короче, дети играют нелепыми, нехудожественными

ми, но якобы достоверно воспроизводящими жизнь игрушками. Эти куклы — просто один характерный пример того, как наша цивилизация постепенно видоизменяет все детские игрушки. Такие игрушки — это внутренние побои для ребенка. И как в семье или каком-нибудь сообществе дети не показывают, что их побили, так из своего рода добронравия и в этом случае дети не показывают того, что они испытывают в глубине души: антипатию к красивой кукле. Мы настойчиво убеждаем ребенка в том, что кукла, должна ему нравиться, но бессознательным, подсознательным силам в ребенке глубоко несимпатично все, что подобно «красивой кукле»; ибо, как я сейчас покажу, это внутренние побои для ребенка.

Кто умеет наблюдать за тем, что на 4—5-м годах, собственно, вплоть до 6—7-го годов в своем простом мышлении испытывает ребенок, когда он выпрямляется, когда принимает вертикальное положение, когда учится ходить, тот свертывает куколку из носового платка, намечает на ее голове двумя чернильными пятнышками глаза — и, получив такую куколку, ребенок понимает ее и может ее любить. Здесь человеческий облик представлен на том простейшем уровне, на котором он только и обозрим для ребенка.

Ребенок знает лишь что человек вертикально ориентирован в пространстве, что у него есть верх и низ, что наверху находится голова, на которой помещаются два глаза; рот — он тоже изображается на детских рисунках — помещается иногда на лбу. Настоящее место рта не всегда сознается. То, что ребенок реально переживает [в облике человека], уже заключает в себе кукла из носового платка с двумя чернильными пятнышками. В ребенке действует внутренняя пластическая сила. Все, что приходит к нему из окружения внутренне преобразуется и участвует в формировании органов.

Если, например, отец ребенка, находясь рядом с ним, постоянно раздражается так, что внешние впечатления постоянно вызывают у ребенка шок, то это сказывается на его дыхании и кровообращении. Легкие, сердце, вся система сосудов формируются в условиях нарушенного дыхания и кровообращения, и в продолжение всей жизни ребенок будет носить в себе внутренне пластически выраженным

то, что он сформировал в себе под впечатлением вспышек раздражительности отца.

В ребенке действует чудесная пластическая сила, он, подобно скульптору, внутренне себя непрестанно формирует. Если вы даете ребенку куклу, свернутую из носового платка, то формирующие мозг пластические силы организма, которые восходят из ритмической системы, из дыхания и кровообращения, оказывают на мозг мягкое воздействие. Они формируют детский мозг подобно скульптору, обрабатывающему свой материал гибкой, легкой, одушевленной, одухотворенной рукой. Ребенок смотрит на превращенный в куклу носовой платок, и это становится в нем формирующей силой, подлинной формирующей силой, направленной из *ритмической системы в систему мозга*.

Если вы даете ребенку так называемую красивую куклу, такую, которая может шагать, открывать и закрывать глаза, обладает красивыми волосами и тщательно раскрашена, если вы даете ребенку это с художественной точки зрения отвратительное произведение, то восходящие из ритмической системы пластические силы, которые, исходя из системы дыхания, кровообращения, формируют систему мозга, действуют подобно ударам бича, все, что еще ребенок не в состоянии понять, бичует мозг. Мозг ужасным образом бичуется.

Такова тайна красивой куклы. Это — тайна многих сторон детской игры.

Тому, кто хочет с любовью создавать условия для детских игр, следовало бы иметь представление о действующих в ребенке создающих силах. В этом отношении наша цивилизация пребывает в заблуждении. Она, например, открыла так называемый анимизм. Ребенок, ударившись о стол, бьет его «в ответ». В наше время это объясняют тем, что ребенок одушевляет стол, представляет его себе живым, как будто стол — живое существо, он будто бы воображает в столе жизнь.

Это, однако, совершенно неверно. Ребенок ничего не *воображает* в столе — наоборот, он *отображает* жизнь живых существ, таких

существ, которые действительно живут. Ударившись, он бьет и сам в силу своего рода рефлекса; все это для ребенка является еще неодушевленным (он не воображает в столе жизнь), он одинаково ведет себя по отношению к одушевленному и неодушевленному.

На примере таких превратных идей можно видеть, что наша цивилизация совершенно не в состоянии приблизиться к пониманию ребенка. Итак, нужно, чтобы мы помогли ему в том, чего он действительно хочет. Мы не должны допускать, чтобы из-за красивых кукол он переносил внутренние побои, мы должны давать ему таких кукол, которые были бы доступны его внутреннему переживанию.

Это касается всех игрушек вообще. Необходимо, чтобы они были полностью «прозрачны» для ребенка. Если мы лепечем подобно маленькому дитяте, если речь мы низводим на его уровень, если мы не говорим с ребенком так, как он желал бы слышать, то нашей неправдивостью мы действуем разрушительно. Однако, остерегаясь здесь неправдивости, в том, что относится к воле, в том, что относится к игрушкам, мы должны пребывать на уровне ребенка, мы должны понимать, что в своем *органическом существе* ребенок совершенно не имеет того, что так почитает наша цивилизация: интеллектуальности. Поэтому в детскую игру не следует вносить чего-либо в том или ином отношении интеллектуального.

Естественным образом в игре ребенок подражает тому, что происходит в окружающем, при этом вряд ли кто-нибудь слышал о ребенке, который хотел бы быть, скажем, филологом, но нет ничего необычного в том, что ребенок хочет быть шофером. Почему же? Потому что все, что делает шофер, можно видеть, в том же, что делает филолог, нет ничего наглядного. Не будучи образным, это не имеет с жизнью ребенка никакого соприкосновения. В детские игры мы должны вносить только то, с чем ребенок соприкасается. Как раз все интеллектуальное с жизнью ребенка не соприкасается. Что же нужно, чтобы, будучи взрослым, правильным образом устроить детскую игру? Мы обрабатываем землю, возводим жилища, шьем одежду и т.п., мы действуем целенаправленно, а целенаправленность

заключает в себе интеллектуальность. В жизни то, что связано с достижением цели, пропитывается интеллектуальностью.

Однако все дела в жизни, будь то обработка земли, или изготовление телег, или подковка лошадей, помимо целесообразности имеют еще и форму, так сказать, внешний вид. Наблюдая, как крестьянин следует по борозде за плугом (при этом нас не интересует цель самой работы), можно почувствовать, можно ощутить, так сказать, *формирующее*, то, что слагается в образ. Постарайтесь повсеместно, сопровождая это художественным чувством, выявлять независимый от цели облик, и вы получите то, в чем нуждается играющий ребенок. Кто ищет не в красоте, которая служит современной «красивой кукле», но ищет в том, что выражается в облике человека, в том, что можно в человеке почувствовать, тот обратится к такой простейшей и по-настоящему восхитительной кукле (Р. Штейнер показывает куклу, сделанную на уроке в вальдорфской школе). А это уже для более старших детей!

Воспитатель, стало быть, должен уметь видеть в работе ее эстетическую сторону и эту эстетическую сторону переносить на детские игрушки. Так приближается он к тому, чего желает сам ребенок. Современная цивилизация сделала нас прагматиками и, значит, интеллектуально ориентированными людьми. Ребенку мы преподносим всевозможные продукты мышления. Но дело заключается в том, чтобы мы обращались к нему не с тем, что на более позднем этапе жизни может быть помыслено, но с тем, что на более позднем этапе жизни может чувствоваться или ощущаться. Когда мы даем мальчику плуг, важно, чтобы в этой игрушке была воплощена образная, эстетическая сторона плуга. Так мы способствуем развитию всего человека.

Детские сады, достойные признания во многих других отношениях, здесь допускают серьезнейшую ошибку. Сотрудникам детского сада Фрёбеля, организованного с подлинной любовью, следовало бы ясно представлять себе, что ребенок, будучи подражающим существом, не может подражать интеллектуалистичному. В детском саду мы не должны пользоваться специально придуман-

ным рукоделием. Складывание из палочек, всевозможные плетения и все тому подобное, что играет в детском саду такую важную роль, — все это придуманное. Образцом для детского сада должно служить то, что делают взрослые люди. Знатоку человеческой природы приходится подчас испытывать очень горькое чувство, когда он посещает подобный стремящийся быть наилучшим детский сад и видит, как дети занимаются тем, что для них выдуманно. Здесь воспитатели, с одной стороны, движимы самой доброй волей, а с другой стороны, не понимают, что все интеллектуалистичное, все специально придуманное на самом деле не годится для детского сада, что в нем должно иметь место только внешнее подражание деятельности взрослых.

Ребенок, который на 4—5-м годах жизни подвергается интеллектуальной тренировке, уносит с собой в дальнейшую жизнь нечто ужасное; он вырастет материалистом. Чем более *интеллектуалистически-духовно* вы воспитываете ребенка в возрасте до 4—5 лет, тем более закоренелым материалистом сделается он, став взрослым. Ибо в этом случае мозг будет сформирован таким образом, что духовное будет жить в самих его формах и у человека разовьется чувство: «нет ничего, что не было бы материальным», ибо его мозг слишком рано подвергся воздействию *интеллектуалистически-духовного*.

Если вы хотите воспитать человека так, чтобы ему было понятно спиритуальное, то вы должны как можно позже начинать приобщать его к так называемой внешней духовности в ее так называемой интеллектуальной форме, вы должны, при том что столь необходимо именно в условиях современной цивилизации, чтобы взрослый человек достигал полноты бодрственного мышления, как можно дольше задерживать ребенка на стадии *мягкого, образно-грезящего сознания*, в жизнь он должен входить, воспринимая ее имажинативно, образно, неинтеллектуально. Пусть его организм окрепнет в общении с неинтеллектуальным, тогда позже он сможет правильным образом влиться в интеллектуализм современной цивилизации. Бичуя описанным образом мозг, вы на всю жизнь калечите *душевную*

организацию человека, как, нисходя с ребенком до лепета, вы подрываете его пищеварение, как, безлюбовно обучая ребенка ходить, вы подрываете его обмен веществ, так вы подрываете его душу, если описанным образом его внутренне бичуете. Поэтому один из идеалов нашего воспитания заключается в том, чтобы исключить душевные — благодаря тому, что ребенок представляет собой физически-душевно-духовное существо они являются также и физическими — побои (это значит — «красивую» куклу), ввести детскую игру в правильное русло.

Сегодня я хотел бы закончить данным указанием на то, как необходимо избегать ложного духовного для того, чтобы на более поздних этапах жизни реализовалось подлинное духовное, реализовался вообще весь человек.

ЛЕКЦИЯ СЕДЬМАЯ

Илки, 11 августа 1923 года

В отношении перехода от раннего детства через смену зубов в 7-летнем возрасте к собственно школьному возрасту особое внимание следует обратить на то, что ребенок развивается преимущественно пластически. *Образующие силы* исходят из головы и формируют весь организм. То, что человек воспринимает в окружающем, также и моральное содержание воспримет он, сказывается на формировании сосудов, кровообращении, дыхании и многом другом. Так что *физическая организация* человека в продолжение всей жизни несет в себе то, чем он, в результате подражания, сделался ко времени смены зубов. Дело обстоит не так, чтобы он находился в полной зависимости от этой организации, — конечно, с помощью моральных сил, с помощью душевных усилий, он может многое исправить в своем теле. Однако следовало бы поразмыслить над тем, каким драгоценным для дальнейшей жизни достоянием мы наделяем человека, — когда готовим его организм к тому, чтобы он мог быть носителем *духовно-морального*, поддерживал в нем до 7-го года жизни внутреннюю пластическую деятельность, — заботясь о том, чтобы в его присутствии происходило только то, чему он мог бы подражать как моральному или полезному в жизни. О подробностях я уже говорил вчера, и мы снова обратимся к ним в ближайшее время.

Когда ребенку исполняется 7 лет и он достигает школьного возраста, его пластические силы становятся душевными, и он стремится к *наглядным образам*. Этим следует в первую очередь руководствоваться, когда ребенок приходит в школу.

Вслед за *головной системой*, начиная со времени смены зубов и до наступления половой зрелости, ведущей в развитии ребенка становится *ритмическая система*, прежде всего дыхание и кровообраще-

ние, со всем тем, что относится к упорядоченному режиму питания. И если у ребенка школьного возраста *пластически-наглядное* обнаруживает себя душевно, то его ритмическая система раскрывается педагогу еще непосредственно *органически-телесно*. Это означает, что в том, что мы предлагаем ребенку, должна господствовать образность, а в том, что происходит между учителем и ребенком, должно главенствовать музыкальное начало: ритм, метр, даже мелодика должна стать педагогическим принципом. Нужно, чтобы учитель нес музыкальность, чтобы вся его жизнь имела в себе нечто музыкальное.

Ритмическая система органически преобладает в ребенке школьного возраста, и преподавание необходимо вести ритмически. А самому учителю хорошо бы быть музыкально одаренным человеком, чтобы в классной комнате действительно всё определяли ритм и метр. Разумеется, в учителе это все должно жить, так сказать, инстинктивно.

Таким образом, в младших классах школы преподавание должно целиком и полностью исходить из *художественного элемента*. И если современному преподаванию еще многого следовало бы пожелать, то это объясняется тем, что наша цивилизация слишком слабо развивает у взрослых людей художественное чувство. *Здоровая педагогика* опирается не на отдельные виды искусства, она исходит из всего опыта художественного достояния эпохи. Это чрезвычайно важно.

Ведя преподавание художественно, мы обращаемся в первую очередь к *ритмической системе* ребенка. Если наше преподавание действительно художественно, дыхание и кровообращение ребенка будут здоровыми. Но, конечно, нельзя забывать и о том, что мы должны помочь ребенку войти в жизнь: мы должны помочь ему развить в себе способность суждения, ибо выносить здоровые суждения ему нужно будет в продолжение всей последующей жизни. В период обучения в школе нам надо будет обучить ребенка пользоваться своими собственным интеллектом. Мы должны не навязать ему интеллект, а направить его к интеллекту. С другой стороны, мы должны воспитать человека телесно здоровым, т.е. заботиться о его

теле так, чтобы он оставался здоровым в продолжение всей жизни, по крайней мере настолько здоровым, насколько предопределено ему судьбой. Для того чтобы это стало возможным, мы должны глубже проникнуть взором в существо человека.

На одну треть человеческая жизнь состоит из того, что наша материалистическая цивилизация совершенно не склонна принимать во внимание: состояние сна. Земная жизнь протекает в ритме регулярного чередования сна и бодрствования, и роль его в ней необыкновенно важна. Было бы заблуждением думать, что во время сна человек бездействует. Он бездействует лишь с точки зрения внешней, материальной цивилизации. Для его существа, для его здоровья, для здоровья его души, для здоровья его духа сон имеет первостепенное значение. Все, что человек делает в бодрственном состоянии, переносится в жизнь в состоянии сна (детям это свойственно в наибольшей степени). Будучи воспитателями, мы должны заботиться о *здоровой жизни в состоянии сна*.

Важно понимать следующее: действующая в основе всего художественного *ритмическая система* никогда не устает. Пульсация сердца и дыхания неустанно совершается от рождения и до смерти, устать в человеке могут только его *интеллектуальная система* и его *волевая система*. Мышление утомляет. Телесные движения утомляют. И поскольку мышление и телесные движения сопутствуют всему, что происходит в жизни, постольку в жизни все вызывает утомление. Однако в отношении ребенка следует заботиться о том, чтобы утомление было минимальным.

Если преподавание строится художественно, утомление будет наименьшим, ибо тогда мы апеллируем к *ритмической системе*.

Что же происходит, когда мы апеллируем к *интеллектуальной системе*? Когда мы апеллируем к интеллектуальной системе, когда мы *внутренним образом* побуждаем ребенка к мышлению, к мышлению как таковому, тогда в организме активизируются силы, делающие человека *внутренне твердым*. Те силы, благодаря которым совершается отложение солей, формирование костей, сухожилий, хрящей — всего того, что делает человека твердым. Это — все то, что

в организме развивается благодаря принудительному мышлению. Деятельность человека в бодрственном состоянии способствует его внутреннему отвердеванию. И это внутреннее отвердевание становится чрезмерным, когда жизнь приобретает односторонний интеллектуалистичный характер. Побуждая ребенка слишком много думать, мы делаем его организм предрасположенным к раннему склерозу, к раннему обизвествлению артерий. Принудительное мышление в особенности способствует процессам отвердения.

Речь идет о том, чтобы при помощи подлинного наблюдения человека развить в себе чувство меры, развить инстинкт, который помогал бы определять, в какой степени мы должны нагружать ребенка.

Учитель должен придерживаться одного крайне важного принципа. Если я побуждаю ребенка думать, например обучая его письму чисто интеллектуальным путем (я говорю себе: «Есть буквы и есть ребенок, который должен научиться их писать»), то я закладываю в нем склонность к склерозу; ибо ребенок не чувствует себя как-либо внутренне связанным с тем, что ему приходится воспроизводить на бумаге в качестве букв. Для человеческой природы — они маленькие демоны. Должен быть наведен мост, найден переход.

Для этого сначала надо обратиться к художественной деятельности, чтобы ребенок рисовал с помощью линий и красок, переносил на бумагу то, что заключено в глубинах его существа. Тогда можно будет почувствовать, — и дело заключается именно в данном чувстве, — каким внутренним богатством обладает ребенок. Деятельность рассудка душевно обедняет человека, внутренне сушит его. Художественная деятельность душевно обогащает, и возникает потребность до некоторой степени освободиться от этого богатства. Тогда образно-художественное как бы само собой ведет к формированию более бедных понятий и идей. Тогда появляется потребность обеднить художественное, интеллектуализировать его. И если, погрузив ребенка в художественную деятельность, предоставить интеллектуальному вырастать из художественного, то будет достигнута правильная мера интеллектуального, благодаря

которой его воздействие на тело вызовет не слишком сильное, а нормальное отвердение.

Вы даже помещаете ребенку нормально расти, если станете его чересчур *интеллектуализировать*. И ничто не будет препятствовать его росту, если все интеллектуальное вы будете выводить из художественного.

Вот почему в вальдорфской школе с самого начала такое большое значение придается не интеллектуальному, а художественному, вот почему на занятиях сначала господствует не интеллектуальное, а образное, а в том, что происходит между учителем и учениками, так много музыкального, ритмического. Мера интеллектуального определяется той потребностью, которую начинает испытывать в нем сам ребенок, а духовное воспитание оказывается в то же время наилучшим телесным воспитанием.

Для нашего времени характерно, что взрослые люди подвержены сильному внутреннему отвердеванию, свои тела они передвигают подобно деревянным механизмам. Разумеется, это открывается не грубому, а тонкому наблюдению. Люди нашей цивилизации носят свои тела подобно утомительному грузу. Правильная, исходящая из художественного элемента педагогика воспитывает так, что человеку доставляет удовольствие каждый сделанный им шаг, так, что каждое движение руки, которое впоследствии придется ему сделать, участвуя в созидательной деятельности человечества, будет ему в радость и удовольствие. Воспитывая человека интеллектуалистически, мы отворачиваем душу от тела.

Если в общении с ребенком мы злоупотребляем интеллектуализмом, то, став взрослым, он может сказать: «Ах, то, что связано с телом, — это земное и не имеет никакой цены, все это следует преодолеть. Путь мистика — чисто душевно-духовная жизнь. Только дух ценен».

Кто правильно воспитывает, тот правильным образом приходит к духу, к *телесно-творческому духу*. Сотворение мира не заключалось в том, что Бог сказал: «Материя — плохая, от нее нужно освободиться». Мира просто не существовало бы, если бы боги думали

таким образом. Они думали: «Дух должен деятельно, дух должен образно открывать себя в материи» — и только благодаря этому возник мир. И если человек признает, что для него во всех отношениях лучше было бы руководствоваться предначертаниями богов, он должен избрать воспитание, благодаря которому ребенок становится не чуждым миру существом, но таким душевно-духовным существом, через душу и дух которого вся его жизнь могла бы выражаться в теле. Ибо нельзя считать хорошим мыслителем того, кто спешит расстаться с телом, как только ему надо над чем-либо поразмыслить.

Такова связь того, что мы делаем, кладя в основу художественное начало и выводя из этого художественного начала интеллектуальное, с жизнью человека в состоянии бодрствования. С другой стороны, все, что мы можем сделать для ребенка в отношении заботы о его теле, определенным образом связано с жизнью в состоянии сна. Чтобы понять, какой должна быть эта забота о теле и какими должны быть поддерживающие его здоровье упражнения, мы должны спросить себя: как сказываются телесные упражнения, как сказывается деятельность тела на жизни в состоянии сна?

В душевно-духовном отношении источником деятельности тела является воля, ее импульсы изливаются в организм движения человека. Чисто духовная деятельность — это также волевая деятельность, которая переходит в органы движения. Когда мы сидим в конторе и обдумываем задания, которые будут выполнять другие люди, импульсы воли устремляются в наши конечности, но мы сдерживаем их. Отдавая распоряжение, мы остаемся неподвижными, хотя в наши конечности изливается воля.

Что же при реализации воли в телесной деятельности является существенным для жизни в состоянии сна?

Все совершаемое человеком в силу действия воли в его организме сопровождается процессом горения, мышление вызывает отвердение организма, отложение в нем твердых продуктов. Действие же воли сопровождается горением. Только это происходящее внутри горение не надо представлять себе внешним образом, например как его представляет себе химия или физика. Горение свечей — это внешний

процесс. Только материалисты представляют себе подобным горению свечи то, что принято называть горением внутри человека. Точно так же, как в человеке природные процессы пронизаны духом, окрашены душевно, как вещества внешней природы действуют в человеке совершенно иначе, чем вне его (например, в растении), так и процесс горения в нем совершенно отличается от процесса, наблюдаемого при горении свечи. Этот процесс горения всегда сопутствует в организме действию воли также и тогда, когда мы остаемся неподвижными. Но этот процесс горения разрушает в нас то, что восстановить способен только сон. Организм пришел бы в совершенный упадок, если бы сон не умерял его постоянно настолько, насколько это необходимо. Сон выравнивает процесс горения. Он выравнивает его благодаря тому, что распространяет на весь организм, ибо вне сна горением охвачены только органы движения.

Видите ли, телесные движения мы можем выполнять двояким образом. Как, например, нередко учат двигаться детей. Надумывают, — материалистическая цивилизация все надумывает, хотя и мнит о себе, что считается с фактами, — надумывают, что ребенок должен, чтобы быть цивилизованным человеком, проделывать то или иное движение — неважно, в игре или в гимнастическом упражнении. Как правило, предпочитают такие движения, которые приняты у взрослых людей, и видят идеал в том, чтобы ребенок уподобился взрослому, навязывая ребенку в форме игры то, что считают правильным для взрослого. Считают: ребенок должен это уметь, потому что это умеет цивилизованный человек.

И вот, исходя из абстрактного, внешнего суждения, говорят ребенку: «Ты должен выполнить такое-то и такое-то движение». Сами гимнастические снаряды изготавливаются с расчетом на то, чтобы ребенок выполнял определенные движения — это вызывает такие процессы горения, с которыми организм уже не в состоянии справиться. Он не в состоянии их нейтрализовать. Такого рода внешняя культура тела является причиной беспокойного сна.

Это не грубая зависимость, и внешняя медицина не смогла бы ее подтвердить, речь идет об интимных, тонких процессах организма.

Когда, следуя чисто внешним, абстрактным соображениям, мы побуждаем детей выполнять телесные упражнения, они лишаются того глубокого полноценного сна, в котором нуждаются, их организм уже не получает в состоянии сна необходимого ему обновления.

Однако результаты воспитания будут совершенно иными, если то, чему ребенок должен научиться в школе, мы станем преподавать художественно. Точно так же как, с одной стороны, *художественная жизнь* слишком насыщена и стремится к обеднению непосредственно интеллектуального, благодаря чему интеллектуальное элементарным образом извлекается из художественного, так, с другой стороны, вследствие художественной деятельности, которая ведь полностью поглощает человека, возникает своего рода жажда телесной активности. После нескольких уроков в школе (продолжительность должна быть обдумана и установлена), на которых преподавание велось с помощью художественного подхода, в организме ребенка возбуждается потребность в некоторых совершенно определенных движениях.

Тому, что на занятиях рисованием делали руки, тому, что на занятиях пением делали голос или — это следует вводить как можно раньше — тому, что сопутствовало игре на музыкальном инструменте, тому, в чем, стало быть, более или менее непосредственно участвовало тело, нужно предоставить возможность постепенно перейти, излиться, преобразоваться в *пространственные движения*, в подвижные игры: это должно быть продолжением того, что совершается в организме в процессе художественной деятельности. Так телесное воспитание окажется естественным следствием обучения в школе и будет находиться с ним в полной гармонии.

И когда в области телесного воспитания, телесных упражнений ребенок будет получать именно то, в чем испытывает потребность благодаря своей художественной деятельности, тогда у него будет именно такой сон, в каком он нуждается. Заботясь о правильной жизни в бодрственном состоянии, мы извлекаем интеллектуальное из художественного, а заботясь о правильной жизни в состоянии сна, в которой компенсировались бы все процессы горения, мы так-

же и телесное воспитание делаем следствием художественного подхода. Чем больше склонности проявляет учитель к художественности формы, чем более он внутренне музыкален, чем сильнее проявляется в нем потребность превращать *абстрактно-прозаические* тексты в поэтические, чем больше он в самом себе заключает *пластически-музыкального*, тем лучше удастся ему организовать подвижные игры, построить телесные упражнения так, чтобы они служили *полноте художественного проявления*.

Сегодня люди хотят, чтобы духовное было как можно более удобным. Они не хотят слишком напрягаться ради достижения духовных идеалов. Как я уже говорил, все признают, что их воспитывали плохо, но все также убеждены в том, что сами они прекрасно знают, как должно воспитывать. Характерно еще и то, что люди не слишком склонны задумываться о таких тонких процессах в человеческом организме, как выведение гимнастических упражнений из художественной деятельности, задумываться над вопросом о том, почему человеческий организм испытывает потребность движения в пространстве. Люди не склонны к тому, не склонны здесь подходить художественно, они предпочитают заглянуть в книгу. Это вообще любимое занятие современного культурного человека: заглянуть в книгу и справиться, как обстояло дело во времена древних греков. Показательным примером здесь может служить возобновление олимпийских игр. Олимпийские игры в наше время устраивают не в соответствии с требованиями человеческого организма, как это делали греки, их изучают по книгам или по документам, пользуясь тем, что дошло до нас внешним образом.

Но современные люди — не древние греки, и по античным источникам невозможно воспроизвести настоящие олимпийские игры. Ведь тот, кто действительно постиг дух той эпохи, должен сказать себе: «В танцах, в хороводах дети получали гимнастическое воспитание; но как научились всему этому греки? Они научились этому из олимпийских игр, которые по своему характеру были не просто артистическими, художественными, а к тому же еще и религиозными; в лоне греческой цивилизации олимпийские игры возникли ху-

дожественно-религиозным образом. Руководствуясь непосредственно педагогическим инстинктом, греки черпали художественное из олимпийских игр и переносили его на телесные упражнения, на детскую гимнастику».

Абстрактное, прозаическое, нехудожественное построение телесного воспитания, гимнастических упражнений совершенно противоречит дидактике, ибо находится в противоречии с развитием человека. Сегодня стоило бы не столько перелистывать книги, чтобы устроить своего рода ренессанс олимпийских игр, сколько поставить перед собой вопрос: как постичь внутреннюю природу человека? Тогда будет обнаружено, что неорганические, т.е. выведенные не из человеческой природы, телесные упражнения сжигают человека. У того, кто выполняет их в детстве, впоследствии мускулы будут недостаточно крепки, они не смогут быть полноценными проводниками его души, его духа.

Это — неправильное, интеллектуалистическое телесное воспитание, ведущее к внутреннему отвердению тела; вместо того чтобы в едином движении воспарять вместе с телом, наши кости испытывают перегрузки. А мягкие части организма подвергаются чрезмерному горению. Так постепенно мы становимся обернутой в пену деревяшкой, человеком, который, с одной стороны, скован тяжестью образовавшихся в нем солей, а с другой стороны, вследствие чрезмерности процесса горения, постоянно стремится испариться, разлететься.

Для того чтобы привести в равновесие горение и солеобразование, необходимо достичь глубокого понимания человеческой природы. Тогда отверждение, возникающее вследствие того, что художественное переводится в интеллектуальное, будет правильным образом, как на весах, уравновешиваться с помощью такого умеренного процесса горения, которое, воздействуя на соль, не делает его беспокойным (как это сегодня имеет место вследствие телесных упражнений), но крепким, ровным и спокойным. Дети, воспитываемые телесно в принудительном порядке, делаются во сне душевно непоседливыми, а днем из-за этого процесс горения в их организме протекает неправильно.

Таким образом, вы видите, какое огромное значение имеет подлинное, глубокое познание человеческой природы. Если человека в его земном бытии мы признаем драгоценным творением богов, мы должны прежде всего задаться вопросом: что вложено в него богами и каким образом мы можем способствовать предначертанному ему развитию!

Вплоть до 7-го года своей жизни человек является по преимуществу подражающим существом, а затем, с наступлением смены зубов, он становится существом, которое стремится внутренне созидать себя, прежде всего в соответствии с тем, что ему, в самом широком смысле, открывается в общении с неоспоримым для него авторитетом. Пожалуйста, не подумайте, что я, некогда написавший «Философию свободы», теперь намерен проповедовать авторитаризм, исключительный и полный примат принципа авторитета в социальной жизни. Земная жизнь человека — также и тогда, когда мы рассматриваем ее с духовной точки зрения и с точки зрения импульса свободы — точно так же подчинена определенным закономерностям, как и жизнь природы, поэтому, воспитывая ребенка, мы не можем исходить из того, что нам симпатично или несимпатично, мы обязаны соотноситься с тем, чего *хочет человеческая организация*. И точно так же, как до начала смены зубов, т.е. до 7-го года жизни, человеческая организация предрасположена каждым движением, каждым положением тела, в самой пульсации циркуляции крови, в дыхании и системе сосудов подражать тому, что происходит в окружающем, как, стало быть, окружающее представляет собой образец для подражания, так для того, чтобы развиваться здорово и свободно, чтобы впоследствии правильным образом воспользоваться свободой, ребенок в возрасте от 7-го до 14—15-го годов, т.е. до времени наступления половой зрелости, должен развиваться в направлении этой свободы под руководством неоспоримого для него авторитета.

Для самостоятельного суждения мы делаемся зрелыми на 14—15-м годах жизни. В данном возрасте ребенок развит уже настолько, что учитель может воздействовать на него с помощью суждения. Теперь что-либо обосновывать учитель может посредством мышле-

ния. Но, обращаясь к ребенку с обоснованиями прежде этого времени, мы причиним ему вред, воспрепятствуем всему его развитию. Для последующей жизни будет величайшим благодеянием, если между 7-м и 14-м годами (приблизительно, разумеется) ребенок окажется в состоянии воспринять ту или иную истину не потому, что увидит ее обоснованность, — его интеллект еще не созрел для этого, — но потому, что почитаемый им учитель эту истину признает. Также и чувство прекрасного развивается правильным образом, когда красивым ребенок считает то, красоту чего ему открывает почитаемый учитель с его неоспоримым, не навязанным, а естественно переживаемым авторитетом. И добро ребенок чувствует правильно, так что строит последующую жизнь по его законам не благодаря тому, что получает разъяснения: «существуют заповеди и законы, ты должен им следовать, с ними соотнобразовываться», но благодаря тому, что в идущих от сердца учителя словах он ощущает его любовь к добрым делам и нелюбовь к дурным. Благодаря тому, что своими словами учитель делает его горячим сторонником добра и вызывает у него неприязнь ко злу.

Так ребенок растет не в атмосфере догматизма, но испытывает подлинную любовь к тому, что является красотой и добром для почитаемого им учителя. У того, кто в продолжение школьных лет воспринимает истину, красоту и добро в художественных образах, получаемых от почитаемого им учителя, импульс истинной красоты и добра по-настоящему прочно связывает себя с *человеческой сущностью*. Ибо склонность к добру воспитывается не посредством интеллекта. Человек, который слышит лишь догматические наставления: «так должен ты поступать, так поступать ты не должен», обладает лишь холодным, трезвым пониманием добра. Тот же, кто в детстве научился испытывать любовь к добру и нелюбовь ко злу, кто в детстве всего душою сам хотел быть добрым и избегать зла, тот чувство добра и неприятие зла воспринял в свой *ритмической организм*. Став взрослым, в атмосфере зла он буквально задыхается, зло стесняет ему дыхание, ритмическая система приходит в расстройство.

Это относится ко времени, когда принцип подражания, которым мы руководствуемся, воспитывая детей в возрасте до начала смены зубов, сменяется соответствующим школьному возрасту принципом авторитета. Такой авторитет не утверждается в принудительном порядке, и порочным было воспитание, насаждавшее авторитет с помощью битья.

Я прошу прощения за то, что вчера, как мне указали, я был недостаточно четок, говоря о наказаниях на теле, и можно было подумать, будто я считаю, что они повсеместно отменены. Я же сказал только, что их желают отменить гуманные устремления цивилизации. Мне сказали, что в Англии телесные наказания процветают, а то, что я говорю, просто не соответствует действительности. Дело же заключается в том, что, если мы желаем воспитывать правильно, мы не должны насаждать авторитет насильственно, например посредством наказаний, он должен утверждаться естественно, благодаря тому, что мы собой представляем. Настоящими учителями, духом, душою и телом, мы являемся, если умеем, опираясь на подлинное познание человека, его правильно видеть. Правильному видению ребенок открывается как творение богов. Поистине во всем пространном мироздании нет зрелища более величественного, чем то, свидетелями которого мы являемся: как новорожденный ребенок постепенно формируется телесно, как его неопределенные, барахтающиеся движения все более направляются душевной жизнью, как то, что действует внутри, все более проявляет себя внешним образом, как заключенный в теле дух все более выходит на поверхность, — посланное из божественных сфер на землю человеческое существо мы можем воспринять как само откровение божества. Человек в процессе становления — это величайшее божественное откровение. Если мы познаем его не просто внешним образом, не просто анатомически и физиологически, если мы познаем, как душа и дух изливаются в тело, то это наше познание преобразуется в религию, в благоговение перед тем, что восходит на поверхность мира из божественных глубин. Вот то, что поддерживает и утверждает нас как воспитателей, то, что чув-

ствуют дети, что превращается для них в естественный авторитет. Вместо того чтобы вооружаться розгами (это касается и душевных розг, о которых я вчера говорил, что они бичуют внутренне), лучше вооружиться подлинным познанием человека, подлинным наблюдением человека, которое преобразуется в нравственно-религиозное чувство, в нравственно-религиозное благоговение перед божественным творением.

Тогда в школе мы стоим на правильной позиции и обращаем наш взор (это абсолютно необходимо в процессе воспитания) на определенные моменты в развитии ребенка, знаменующие собой новый этап, метаморфозу в его жизни. Одним из таких переходных возрастов является период между 9-м и 10-м годами жизни. У одних детей он может наступить раньше, у других позже.

Материалисты не склонны обращать на это внимание. Для того же, кто умеет по-настоящему наблюдать, очевидно, что между 9-м и 10-м годами жизни с каждым ребенком происходит нечто примечательное. Внешне ребенок становится более беспокойным. Он не ладит с окружающими людьми. Он делается более робким, более замкнутым. В форме интимного, тонкого процесса это происходит почти с каждым. Ребенок ненормален, если с ним этого не происходит. На уровне чувства перед ребенком между 9-м и 10-м годами жизни встает чрезвычайно важный вопрос. Он и не мог бы сформулировать его в понятиях, передать в словах. Это — чувство, но чувство столь сильное, что относиться к нему надо крайне заботливо. До сих пор ребенок почитал своего воспитателя, своего учителя, следуя естественному влечению души. Теперь им владеет чувство: учитель должен чем-то особенным подтвердить, что заслуживает почитания. Ребенок испытывает неуверенность, и, заметив, что этот этап наступил, учитель должен ему соответствующим образом помочь. Речь идет не о чем-то замысловатом, просто в том, что мы делаем, должна быть больше видна наша любовь, просто мы должны стать внимательнее к ребенку и больше к нему обращаться, чтобы он заметил, что учитель особенно благосклонен к нему, проявляет к нему интерес; так

мы поможем ему миновать этот подводный камень, сделав тем самым нечто чрезвычайно важное для его будущего. Ибо то, что остается в душе ребенка как неуверенность, будет не приметно проявляться в продолжение всей жизни; свой отпечаток она наложит на его характер, на его темперамент, на его телесное здоровье.

Мы должны во всех случаях знать, как дух действует в материи, тем самым влияя на здоровье, и как следует заботиться о духе, чтобы он оказывал на здоровье благотворное влияние. В искусстве воспитания в особенности мы должны рассматривать дух и материю не как противоположность, а как то, что должно пребывать в гармонии, мы должны познать, в чем состоит задача воспитания в условиях современной цивилизации. В нашей культуре господствует материализм, природа постигается материалистически. Неудовлетворенные тем, что говорит естествознание, ударяются в спиритуализм и с помощью того, что полностью противоречит познанию, пытаются пробиться к духам. Это трагическая особенность нашей цивилизации.

Материализм стремится все *интеллектуализировать*. С помощью доступных ему понятий он только и знает, что говорить о материи. Внутри материи он не проникает. А современный спиритуализм? Он хотел бы постичь духов, хотел бы сделать их доступными, осязаемыми, духи должны расстаться с присущим им свойством быть незримыми, бесплотными, тогда иметь дело с ними будет значительно удобнее.

Это поистине трагично: материализм говорит только о материи и духа не касается, но самой материи он не понимает, он лишь изрекает о ней понятия, полученные посредством дистилляции духа. В свою очередь, спиритуализм говорит только о материальном, хотя и убежден, что ведет речь о духе. Для нашей цивилизации характерен этот раскол на материализм и спиритуализм. Материализм ничего не смыслит в материи, а спиритуализм ничего не смыслит в духе. И вот перед нами нелепая картина: человек, распавшийся на дух и тело. Для воспитания же

необходима их гармония. Воспитание всегда должно быть направлено на то, чтобы в материальном в той или иной мере скрывался дух и спиритуальное было отправным пунктом для понимания материального. Тот, кто правильно постигает материальный мир, обретает дух, тот, кто в спиритуальном постигает духовное, приходит не к материальной спиритуальности, но к подлинному духовному миру.

Вот в чем нуждаемся мы — подлинный духовный мир и правильно понятый материальный мир, — чтобы с помощью воспитания способствовать не упадку, но возвышению человечества.

ЛЕКЦИЯ ВОСЬМАЯ

Ижли, 12 августа 1923 года

Уважаемые слушатели этого курса, рабочие дни недели были посвящены рассмотрению воспитания как определенного рода культурной деятельности. Давайте же сегодняшней лекцией — она выйдет из ряда собственно педагогических — воспользуемся для того, чтобы от земного воспитания человека, которому мы бы хотели научиться как искусству, обратить взор на великое божественное воспитание, ведущее человечество от эпохи к эпохе, так что в каждую эпоху перед человечеством вставала новая задача в области религиозно-нравственного видения мира.

Увиденная в целом история при всех неисчислимых гребнях и провалах, волнах ее потока предстает в образе непрерывного воспитания человеческого рода, в образе непрерывного становления и обновления того, что можно было бы назвать религиозно-божественным сознанием человечества.

Той науке посвящения, которую я попытался описать в своей книге «Как достигнуть познания высших миров», т.е. современной науке посвящения, которая от простого природопознания возводит нас к *духопознанию*, во все времена, во все эпохи развития человечества соответствовала своя собственная наука посвященных. В пути, по которому идет развитие человечества, она различает три стадии.

Можно указать на древнюю эпоху развития, завершившуюся где-то в VIII в. до Рождества Христова. Можно говорить об эпохе развития, достигшей своего зенита в мистерии Голгофы, в вечном неиссякающем импульсе, изливающимся в развитии человечества после Иисуса Христа. И можно говорить о третьей эпохе, эпохе восхождения, которой мы являемся современниками и которую нам предстоит углублять с помощью новой науки посвящения.

Каждая из этих эпох сверх того, что присуще человеку в силу его естественного развития, в силу деятельности его рассудка, воли и внутреннего чувства, сверх того, что приходит к нему как бы само собой благодаря земному воспитанию, устремлена и еще к чему-то иному. Каждая из этих эпох ощущает глубинно связанную с человеческой судьбой загадку бытия. И в каждую из эпох эта загадка бытия принимает новый облик, ибо в различные эпохи человечество проходит через различные *душевные состояния*. Только нашему *абстрактному времени* человеческие души представляются сохраняющими неизменность с тех пор, как они (согласно, разумеется, совершенно ошибочной гипотезе) развились с предшествовавшего животного состояния.

Тому, кто с помощью *углубленного научного подхода* может непредвзято видеть действительность человеческой жизни, души людей, живших в первую из упомянутых эпох, представляются образованиями совершенно иного рода, чем души людей, живших в эпоху, ознаменованную мистерией Голгофы, или души людей нашей эпохи, которым надлежит вновь искать мистирию Голгофы, дабы она была не вовсе утрачена для познания.

Обратив взор на состояние душ людей, живших на древнем Востоке, с которого к нам достигает сияние той мудрости Вед, философии Веданты, которую мы сегодня (конечно, впадая во многие заблуждения) вновь для себя открываем, обратив взор на эти души, — собственно, и тогда, когда мы взираем на древние халдейско-ассирийско-вавилонские души, на египетские души, да и на гречество в его древнейшее время (как уже было показано в данных лекциях по педагогике), мы видим, что то были души совершенно иного склада, чем сегодня.

Те души были погружены в грезящую, духовную жизнь значительно в большей мере, чем души современные, которые в бодрственном состоянии полностью отдаются впечатлениям чувственного восприятия, тому, во что преобразует эти впечатления рассудок, тому, что, будучи от этих восприятий удержанным, составляет душевное содержание.

Все свойства современных душ отнюдь не были присущи душам древней эпохи, которые в значительно большей мере обладали инстинктивной мудростью. Их достоянием было не то, что мы, следуя привычке чувственного познания, считаем способностью ясно сознавать, а та внутренняя жизнь, в слабое подобие которой мы погружаемся в наших сновидениях, в которой люди черпали знание не только о том, что души, делающие их людьми, наполняют и оживляют собой их тела, но и о том, что эти души низошли из божественного духовного мира, в котором они жили до того, как облеклись на земле в плоть.

Можно было бы сказать: в древности человек как бы грезил наяву, он переживал себя как душу, и душа для него была тем, что живет в теле и для чего тело является как бы одеянием или необходимым для земного бытия орудием. С *грезящим сознанием души* человек жил и в бодрственном состоянии. Для него было совершенно очевидным, что, прежде чем облечься на земле в тело, его душа жила в духовном мире, в царстве богов. Таким образом, древний человек о душевно-духовной жизни знал из непосредственного созерцания. Поэтому его представление о смерти совершенно отличалось от современного. Современный человек сроднился с телом. Он не может, подобно человеку древности, высвободить *душевное сознание* из *телесного сознания*. Рождение представляется ему началом, а смерть — концом бытия. Вечную природу души человек древности признавал столь живо, что чувствовал себя как бы стоящим выше рождения и смерти. Они были для него этапами роста, метаморфозами жизни. Для него было очевидным, что он существовал и до того, как стал жить на земле. Поэтому он не сомневался в том, что его существование продолжится после того, как он пройдет врата смерти. Но во все времена у человека была потребность свои внутренние переживания и то, что давало ему обычное воспитание, дополнить духовной мудростью, — обычное воспитание дополнить духовной мудростью, дополнить тем, что могла поведать ему наука посвящения. Древние посвященные, учителя мудрости, обладавшие своего рода инстинктивным ясновидением, должны были давать людям ответ на один совершенно определенный вопрос. В отношении ду-

ховно-душевного древнее человечество было, так сказать, в курсе дела. Но вот что звучало в душах как неразрешенная загадка: «Через зачатие и рождение ты вступаешь в земную жизнь, ты одеваешься в физическое тело, в котором заключены те же вещества и силы, что и в лежащей вонне природе. Ты одеваешься в чужеродное. Между рождением и смертью ты заключен в теле, принадлежащем царству природы. Ты рождаешься физическим образом. Этот физический образ рождения чужд тому, что ты ощущаешь как свое собственное бытие». Великий вопрос, стоящий перед душами людей древности, был не душевным или духовным вопросом, но природным вопросом, который человек задавал, когда находился в полноте переживания себя как духовно-душевного существа и желал понять, почему он облечен в чуждое ему физическое тело.

И вот науке посвящения надлежало наставлять людей в том, что те же силы, с помощью которых человек внутренне воспринимает духовно-душевную жизнь, могут быть направлены и на внешнюю природу, иначе остающуюся немой и являющую взору лишь свою наружную сторону. Если после соответствующего обучения — как говорила наука посвящения — силу, которая обычно используется для направленного внутрь познания, обратить на камни, растения, животных, на облака, на звезды, на путь Солнца и Луны в небе, то можно познать также и внешний мир. Тогда духовных существ можно будет видеть не только внутри самого себя, но и в бурлящем источнике, в стремительном потоке, в горной вершине, в плывущем облаке, в громах и молнии, в камне, растении, в животном. Наука посвящения говорила человеку: «Ты привык находить божественное, когда взираешь в самого себя и ощущаешь свою духовно-душевную сущность. Наука посвящения научит тебя тем силам, с помощью которых ты видишь божественное в человеке, направлять на познание божественного в природе. Это послужит тебе утешением, ибо ты узнаешь, что физическое тело, в которое ты облечен, также божественного происхождения, а твое физическое рождение перенесло тебя не в лишенный божественного мир, но в мир земной божественности».

Задачей древней науки посвящения было сообщить человеку великую истину: богорожденным являешься ты не только, когда взираешь внутрь себя, ты являешься им также постольку, поскольку ты живешь в твоём теле, вошедшим в мир через физическое рождение.

В более позднее время в трех возвышенных, проникновенных словах было запечатлено то, что возвещала душам древняя инициация Отца: «Из Бога рождается» —

Ex deo nascimur.

Так обращалась к людям древнейшая мудрость посвященных, так она создала в них религиозное сознание. Древние индийские религии были природными религиями, потому что человек стремился религиозно оправдать свое физическое рождение в природном мире. Перед его душой стояла загадка природы. И в словах «*Ex deo nascimur*» она получала разрешение, так что в своём земном существовании он чувствовал себя умиротворенным, несмотря на то что от пробуждения до засыпания ощущал себя высшим по отношению к физическому миру духовно-душевым существом.

В ходе эволюции человечества грезящее восприятие душевно-духовной реальности, которая для древнего человека являлось познанием своего собственного существа, постепенно отступало на задний план, и соответственно все более умело обращался он с инструментом своего физического тела. Грезящее восприятие духовно-душевного мира, являющееся праинстинктом человеческого рода, угасало, утрачивая ясность, человечество же научилось (и произошло это только в последнем тысячелетии перед мистерией Голгофы) пользоваться направленной вовне способностью чувственного восприятия и связанным с ней рассудком. То, что мы сегодня называем природой, предстает человеку во все более непосредственном переживании. Если древние посвященные, говоря о природе, должны были указывать на её духовность, то теперь душам представала, вопрошая их, физическая внешность природы. К древней загадке земной природы человека прибавилась вторая великая загадка, загадка его земной смерти.

Только в последнем тысячелетии перед мистерией Голгофы человек стал интенсивно переживать смерть. Если прежде ощущение своего духовно-душевного существа для него было значительно сильнее ощущения своего тела, то теперь самого себя он чувствовал и переживал именно в физическом теле. И таинственное событие, совершающееся с физическим телом, он в этой второй эпохе развития человечества переживал как величайшую загадку бытия: он стоял перед тайной смерти. Мы видим, например, что древние египтяне чрезвычайно интенсивно переживали тайну смерти. Они бальзамировали трупы, они уже познали страх человека перед смертью, они чувствовали сродство со смертью того, что человек ощущает как то физическое тело, в котором он находится. И если первой загадкой для человека было: «Почему я живу в этом физическом теле?», то теперь перед ним стояла вторая великая загадка: «Как мне пережить смерть?»

В ту эпоху, когда духовно-душевный мир благодаря своего рода инстинктивному ясновидению непосредственно открывался взору человека, он знал: «Перестав быть связанным с земным бытием, я пройду через метаморфозу и вновь соединюсь с внеземным, со звездами». Ибо в древности, благодаря инстинктивному чувству духовного, души знали: судьба человека исходит от звезд. Читая по звездам, человек постигал свою судьбу. Он чувствовал себя связанным с Солнцем и Луной. До того как прийти на Землю, он жил в духовном мире звезд, и к звездам, в духовный мир звезд он возвратится, пройдя через врата смерти. Здесь перед ним вставала загадка. Свой взор он обращал к смерти и видел в ней конец жизни тела. Он чувствовал, что его душа тесно связана с этим телом и спрашивал себя: «Что будет со мною после смерти? Как пройду я ее врата?» Ничто земное не могло указать путь к разрешению этой загадки. Древние посвященные давали ответ на загадку природы. В переводе на более поздний язык это звучало как «Ex deo nascimur».

Знание о том, откуда низошел человек в земное бытие и куда направится он, пройдя через врата смерти, которое было совершенно открыто душам в древности, теперь погасло в них. Человек не

мог уже, как прежде, обращаться к своему духовно-душевному существу, к миру звезд и инстинктивно получать от него знания. Тогда свершилось великое: дух звезд, дух мира звезд, которому более позднее время дало имя Христос — а ранее в Греции он назывался Логос — сам, как субстанциональное существо, низшел на землю, воплотившись в человеческом теле Иисуса из Назарета. Человечество на земле стало свидетелем того, как то, что в древности люди созерцали, взирая на звезды, то божественное, частью чего является также божественное, заключенное в земной природе, само прошло через физическое бытие, прошло через врата смерти. Ибо главным для христиан, постигших христианство, были прежде всего смерть и воскресение Христово.

Этот путь Бога, прежде открывавшего себя лишь в звездах, прошедшего через облачение в человеческое тело, через смерть человеческого тела, явил собой для посвященных, живших во времена так называемого гнозиса, когда совершилась мистерия Голгофы, разрешение второй великой загадки, загадки смерти. Теперь посвященные разъясняли, что то, что в древности воспринималось как залог вечной жизни, то, что обитало в мире звезд, облеклось в человеческое тело и в этом теле преодолело смерть. Христос воплотил в себе *экстракт всего духа*, Логоса мира. Если древние посвященные, указывая на природу, говорили человеку: «Твое естество рождено из Бога», то теперь посвященные указывали человеку на то, что может связать себя с божественным существом, вошедшим в Иисуса из Назарета, и в человеке Иисусе из Назарета вместе с прочим человечеством прошло через смерть, победив ее. Так благодаря науке посвящения (теперь христианизированной), подобно прежней загадке природы, разрешалась загадка смерти.

Если буддистская традиция, повествуя об откровении четырех великих истин, говорит о том, что одна из них явилась Будде, когда он взирал на труп и его столь поразило связанное с мертвым человеческим телом чувство полной безнадежности, говорит о том, что приблизительно за шесть столетий до мистерии Голгофы, Будда, созерцая труп, узрел последние отблески древнего мировоззрения, то

приблизительно шесть столетий спустя после мистерии Голгофы сформировалось мировоззрение, центральным образом которого стало распятое на кресте мертвое человеческое тело. И если Будде в облике мертвого человека, как бы в последнем отблеске древнего мировоззрения, открылось страдание жизни, то теперь христианизированное человечество, взирая на распятое на кресте мертвое человеческое тело, ощущало великий небесный залог победы жизни над смертью, которую Христос преодолел в Иисусе.

В то время когда в душах еще звучали слова «*Ex deo nascimur*», египтяне, побуждаемые страхом перед смертью, бальзамировали трупы, дабы хоть в какой-то мере уберечь природное в человеке от уничтожения, а первые христиане, в которых жил импульс христианского посвящения, погребали умерших и, будучи уверенными в том, что, соединившись с Христом, душа побеждает смерть, совершали над ними богослужение. Гроб стал алтарем. Из мистерии Голгофы человек черпал уверенность — связав себя с Христом, который, будучи духом звезд, низошел на Землю и в человеческом теле проделал путь через жизнь, смерть и воскресение: «я сам смогу победить смерть».

Как отвечало посвящение Бога Отца на загадку природы, так отвечало посвящение Христа на загадку смерти. У смерти было отнято ее жало. Отныне было получено более весомое, чем прежде, подтверждение того, что смерть является метаморфозой жизни. Обращая взор к мистерии Голгофы, к Христу, нисшедшему на Землю и пробудившему к новой жизни то, что было обречено смерти, христианские посвященные наставляли человечество в истине о возможности для смертного на земле связать себя с Христом, благодаря которому человек освобождается от своей обреченности смерти и пробуждается к жизни. Посвященные теперь прививали человечеству сознание бессмертия.

Посвященные говорили людям: «Вы можете связать свои души с тем, кто прошел через мистерию Голгофы; ваши души могут стать причастными жизни, смерти и воскресению Христа, живя на земле не просто природным образом, живя так, что вся ваша жизнь, в особенности ваше общение с другими людьми, явится пробуждени-

ем Христова царства, вы будете жить сообща с самим Христом, божественное существо Христа вы сделаете своим братом. Приняв смерть, вы примете жизнь, ибо вы умрете во Христе». Древняя мудрость о рождении из лона Бога Отца дополнилась жизнью с Солнечным Богом, со Христом, что впоследствии нашло выражение в другом состоящем из трех слов изречении: «Во Христе умираем» (и, значит, живем как души) —

«*In Christo morimur*»

Так для людей, живших в ту эпоху, начавшуюся за 1000 лет до мистерии Голгофы и закончившуюся в XV столетии нашей эры (мы живем в третьей эпохе, которую нам надлежит еще правильно понять), в осуществляемом божественным водительством мира великом воспитании человеческого рода к словам «Из Бога Отца мы рождаемся» прибавились слова «Во Христе мы умираем, дабы жить».

Великие загадки первой и второй эпох отчетливо прозвучали в истории человечества. Загадка третьей эпохи, продолжающаяся уже несколько столетий, хотя еще мало сознается, мало выражается в словах, однако подсознательно сегодня она столь же настоятельно требует своего разрешения, как когда-то его требовали жившие в душах загадки земной природы и земной смерти человека.

В продолжение эпохи, начавшейся в XIV—XV столетиях н.э., человечество обогатило себя глубоким знанием физической природы. Достаточно указать лишь на то, как звездное небо, к которому были когда-то устремлены *познающие грезы* древнего человечества, открывавшие ему его судьбу, как это звездное небо вплоть до наших дней все более и более исследовалось посредством вычислений геометрии и механики. Достаточно указать лишь на то, как в форме чистого естествознания созидалась наука о минералах, животных и растениях.

Так не было в первую эпоху развития человечества, так не было и во вторую эпоху его развития, когда в сокровенных глубинах своих душ люди чувствовали: то, что когда-то открывалось в звездах инстинктивным ясновидением, что как Христос соединилось с плотью в

Иисусе из Назарета, это живет среди нас. Человечество второй эпохи обращало свой взор к Христу, принимало его в сердце и в сердечном единении со Христом чувствовало то же самое, что когда-то благодаря древнему грезящему ясновидению оно знало от Духа космоса и чем оно оправдывало свое земное существование. Человечество второй эпохи жило, так сказать, в космических далях, ибо оно жило с Христом, нисшедшим из космических далей на Землю.

И вот наступила третья эпоха развития человечества, которая с помощью вычислений механики, телескопа, фотоскопа видит в звездных мирах то же, что находит она как мертвое или, максимум, как эфирно-живое на Земле. В эту эпоху человечество не может больше видеть в Христе того, кто нисшел к нему из звездных миров, потому что оно утратило знание о пронизывающем космос звездном Духе. Космос стал для человечества безбожным.

Современному человечеству угрожает опасность вообще утратить сознание Христа. И мы видим уже первые признаки этой утраты. То богословие, которое в продолжение столетий хранило высокие идеи об откровении Христа, сегодня уже не в состоянии видеть Христа, видеть Бога в человеке Иисусе из Назарета. Многие из тех, что обращают свой взор к мистерии Голгофы, открывают в ней для себя не Христа, не духовный экстракт, не духовную космическую сущность, но только человека Иисуса из Назарета. В звездном небе они видят только обезбоженную природу и поэтому не могут в том, кто прошел через мистерию Голгофы, признать сущность, физическим царством которой является весь космос и которая при этом была воплощена в человеке Иисусе из Назарета.

Возможность все это глубоко пережить отличает сегодня того, кто проходит путем мудрости посвящения, от того, кто следует путем внешнего естествознания. Следуя этому утратившему связь с Духом космоса внешнему естествознанию, человечество уже не видит Христа в Иисусе из Назарета.

Поэтому те, кто глубоко понимает современное естествознание, чувствуют, как в течение третьей эпохи развития человечества назревает третья великая загадка его земного бытия. Они взирают на

первую великую загадку — загадку природы, на вторую великую загадку — загадку смерти, и их взору является третья великая загадка, в то время как они говорят себе то, что человечество пока не склонно говорить, но что уже довольно отчетливо ощущает человеческое сердце. Современные посвященные говорят себе следующее: «Мы живем в мире, в котором некогда Дух из космоса обращался к человеку, так что, находясь в этом мире, человек как бы бодрствовал в космосе. Это бодрствование космоса стало в нем постепенно угасать, нарушилась его связь с Христом, который, будучи сущностью бодрствующего в человеке духовного космоса, нисшел на Землю, мы живем в космосе, который открывает нам лишь свою внешнюю природу. Мы живем в идеях-грезах о космосе, во взвешенном на весах, в рассмотренном в телескоп Космосе. Это — наш сон, удаляющий нас от его подлинного Духа».

Поэтому тот, кто в новой, третьей эпохе развития человечества причастен не только внешней науке, но и науке посвящения, стоит перед третьей великой загадкой: перед загадкой сна познания, великого сна наяву, в который погружено человечество.

Это чувствовали глубокие умы. Это чувствовал Декарт, выражавший сомнение в истинности всего, что может сказать внешнее познание природы. Но то было скорее предчувствие. Постепенно все глубже должно осознаваться, что все познание последних трех, четырех, пяти столетий, которым так гордится человечество, представляет собой сон наяву, что третья великая загадка должна все настойчивее заявлять о себе. Однажды люди должны спросить себя: «Почему мы живем в физических земных телах?» — и далее: «Почему мы проходим через смерть?» В-третьих, перед их сердцами должен встать вопрос: «Почему мы спим наяву, хотя мы стремимся к познанию природы? Как от пригрезившегося исчисленного космоса, внешним образом исследованного с помощью астрофизики и астрохимии, найти путь к космосу, который сокровенные глубины нашего существа вновь свяжет со своими собственными сокровенными глубинами? Как пробудиться нам от одолевшего нашу цивилизацию сна познания?»

И если древние посвященные на вопрос: «Почему я живу в земном теле, в физическом земном теле?» — отвечали человеку мудростью, заключенной в словах «Ex deo nascimur»; если посвященные эпохи, когда совершилась мистерия Голгофы, разрешали загадку смерти, помогая человеку связать себя с прошедшим через мистику Голгофы Иисусом Христом, что впоследствии было выражено в словах «In Christo morimur», то новой науке посвящения, теперь и в продолжение нескольких следующих столетий предстоит постепенно привести человека к *божественному сознанию*, к религиозной жизни, к внутреннему пробуждению и духовному познанию космоса. Наука посвящения, основание для которой полагает *духовная наука*, лежащая в основе и излагаемой здесь педагогики, не будет служить умножению современного грезящего знания, которым человечество столь гордится и чьи внешние успехи столь прославляет: будучи антропософской наукой посвящения, она стремится пробудить это спящее знание, она стремится пробудить человека, захваченного рассудочной, интеллектуалистической грезой.

Наука посвящения, основанная на духовной науке, явится не умножением сведений, а импульсом к пробуждению, деятельным ответом на вопрос: «Как нам пробудиться от сна наяву!»

И как древние посвященные раскрывали значение слов «Ex deo nascimur», как посвященные следующей эпохи раскрывали значение слов «In Christo morimur», так посвятельная мудрость, благодаря которой пробудится духовное познание будущего, благодаря которой углубится религиозная жизнь, заключающая в себе подлинное сознание божественного, приведет к тому, что Христа мистерии Голгофы люди снова переживут как сущий в Космосе Логос. И когда человек вновь обретет себя в космическом бытии, тогда новая наука посвящения, которая даст людям подлинную спиритуальную христологию, а также и новую педагогику, эта наука посвящения в большом и малом, с религиозной преданностью служа жизни (ибо она желает реализовать себя в практике), будет непрестанно стремиться к словам: «Из Бога рождаемся мы в нашем физическом теле» и «Во Христе мы умираем и, значит, живем как души», прибавить

третье: «С помощью нового посвящения достигнув Духа, мы живем в Духе уже в этом земном бытии, мы пробудимся, пробудится наше познание, которое всю нашу жизнь пронизет светом религиозного чувства, светом рожденной из подлинной внутренней религиозности морали и нравственности». Короче: новая наука посвящения будет стараться к древнему посвятельному изречению: «Ex deo nascimur» — и посвятельному изречению средней эпохи: «In Christo posuimus» (полностью разрешая обе эти загадки человеческой души) — прибавить, возжечь в сердцах третье, ведущее к духовному пробуждению душ, к *религиозности познания*: «Постигая подлинный живой дух, мы пробудим себя самих как тело, душу и дух» —

«Per spiritum sanctum reviviscimus».

ЛЕКЦИЯ ДЕВЯТАЯ

Илкли, 13 августа 1923 года

В предыдущих лекциях я говорил о том, что обучение ребенка, когда он в возрасте смены зубов приходит в школу, должно быть художественно-образным. Сегодня я хотел бы к уже рассмотренным принципиальным положениям кое-что добавить и показать, что благодаря преподаванию, проводимому так, как это было охарактеризовано позавчера, мы воздействуем на внутренние чувства ребенка и так достигаем всех наших целей.

Рассмотрим на нескольких характерных примерах, как на основе рисования можно построить обучение письму. Я уже говорил, что при обучении, соответствующем природе ребенка, письмо должно предшествовать чтению, ибо при письме в большей мере задействован весь человек, чем при чтении.

При письме совершает движение один орган, к которому, однако, устремляет себя, в сущности, весь человек. При чтении задействована только голова, интеллект, но чтобы обучение было органическим импульсы должны исходить из всего человека. Представим, стало быть, что вы сначала наблюдаете с детьми за тем, как течет вода.



Потом они учатся изображать текущую воду, изображать, как на ее поверхности образуются волны. Так начинаем мы работать над тем, чтобы ребенок усвоил первую букву слова «Welle». Мы стараемся произнести это так, чтобы выделилось звучание начальной буквы данного характеризующего слова. Обращая внимание ребенка

на то, как на покрытой волнами поверхности воды выделилась эта линия. И от изображения линии, возникающего на волнах текущей воды, мы переходим с ребенком к рисованию форм буквы «W».



Благодаря такому образу ребенок фиксирует в «W» игру, линию волн. Так из созерцаемых образов выводится написание букв.

Или, например, ребенок рисует рот. Линия верхней губы выде-



ляется, постепенно она преобразуется в начальную букву слова «Mund». На одном из вечерних занятий я уже рассказывал о том, как ребенок рисует рыбу (Fisch). Затем в нарисованной форме он должен увидеть начальную букву слова «Fisch».



Так через рисование можно прийти к написанию большинства букв. Например, мы предлагаем ребенку изобразить, как движется

ветер. (Конечно, все это можно делать очень по-разному.) Изображая дующий ветер, ребенок рисует следующую форму. Короче: фик-



сируя живописно или линейно предметы или движения, можно прийти к написанию почти всех согласных.

При написании гласных следует исходить из жестов, ибо гласные звуки являются откровением душевной жизни. Звук *А*, например, в сущности, всегда выражает удивление. Здесь большую помощь может оказать эвритмия. Ибо эвритмические жесты точно соответствуют внутреннему чувству. Написание звуков *А*, *И* и т.д. может быть выведено из соответствующих эвритмических движений. Гласные следует выводить из жестов, сопровождающих внутреннее чувство.

Так к абстрактному письму можно перейти от совершенно конкретной рисуночной живописи, живописного рисования, при этом ребенок всегда будет исходить из чувства образа и связывать буквы с душевным чувством — тогда и все письмо в целом будет исходить из движения внутреннего чувства.

Переходя к чтению, в сущности нужно лишь позаботиться о том, чтобы ребенок головой узнал то, что он уже научился проделывать посредством всего тела. Чтение заключается в узнавании ребенком той деятельности, которую он сам уже совершал. Это чрезвычайно важно. Весь процесс развития человека оказывается подорванным, если он прямо приводится к абстрактному, если какую-либо деятельность он учится выражать понятием. Здоровое развитие обеспечивается в том случае, когда сначала преподается деятельность, а уже из нее развивается понятие.

Чтение вообще *живет в понятиях*, поэтому к нему обращаются во вторую, а не в первую очередь. В противном случае ребенку грозит слишком раннее головное развитие.

5 Штейнер Р.

Итак, вы видите, что преподавание всегда может быть ориентировано на человека в целом, всегда может основываться на художественном подходе. Таким оно должно быть вплоть до того времени, когда ребенку исполняется приблизительно девять с половиной лет. Оно должно опираться на образ и ритм, все прочее может причинить вред. Поэтому совершенно невозможно до того, как ребенок достиг определенного возраста, обучать его, проводя резкое различие между самим человеком и внешним миром. Научиться отличать самого себя от внешнего мира ребенок может не раньше, чем между 9-м и 10-м годами жизни. Поэтому дело заключается в том, чтобы все то внешнее, с чем имеет дело школа, преобразовать в своего рода живые существа; поэтому речь должна идти не просто о растениях, а о растениях как живых существах, которые беседуют с нами и друг с другом, поэтому рассмотрение природы и человека должно быть обильно снабжено фантазией. Растения говорят, деревья говорят, облака говорят. В данном возрасте ребенок совсем не должен чувствовать различие между самим собой и миром. Благодаря художественному воспитанию в нем должно жить чувство, что окружающие предметы могут точно так же разговаривать, как он сам. Чем полнее нам удастся установить такую связь ребенка с окружающим его миром, чем больше мы будем говорить обо всем: о растениях, животных, камнях — так, что его повсюду будет овеять *живая говорящая духовность*, — тем лучше мы будем соответствовать тому, чего, собственно, в глубине своего существа желает от нас в данном возрасте ребенок, тогда мы будем воспитывать его так, что в те годы, когда внутренняя жизнь чувства должна претворяться в дыхание и кровообращение, в формирование сосудов, должна претворяться в весь организм человека, чувство получит правильную пищу, так что ребенок, соответственно своей природе, будет под влиянием жизни чувства правильно органически развиваться.

Для ребенка будет необычайно благотворным, если письму он будет обучаться, следуя за внутренним чувством, а интеллектом лишь слегка воспользуется для того, чтобы то, что он научился писать, снова узнать при чтении. Так наилучшим образом подведем мы

ребенка ко времени, когда ему исполнится 9 лет. Между 7-м и 9-м (или 9,5) годами жизни все преподавание должно апеллировать к внутреннему чувству, с тем чтобы формы букв ребенок действительно воспринял чувством.

Таким образом, для жизни ребенка мы делаем нечто чрезвычайно важное. Ибо кости, сухожилия, хрящи у ребенка в сравнении с остальным организмом чрезмерно отвердевают, если писать мы его учим механически, если, уча его выводить линии букв, мы апеллируем к механике тела, а не к его глазам.

Если художественно преподавать написание букв, апеллируя к взаимосвязи, устанавливающейся между глазами и движением кисти руки, буквы будут выводиться рукою не просто механически, но так, что взгляд будет с удовольствием покоиться на выполняемом рукою. Благодаря этому душа будет правильным образом участвовать в процессе. Благодаря этому в данном возрасте *жизнь чувства* будет правильно развиваться и наилучшим образом воздействовать на физический организм.

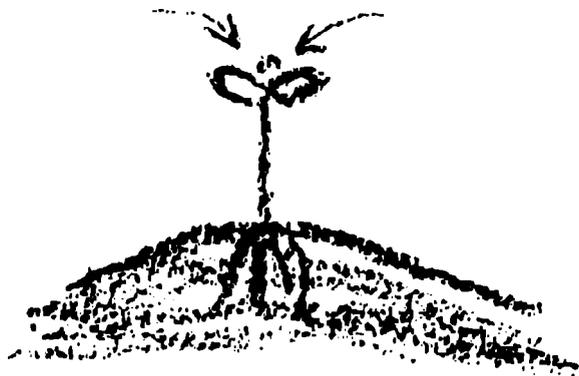
Что бы вы сказали, если бы тот, кому подали к столу рыбу, тщательно отделял бы в ней мясо от костей и, отложив мясо, съел бы кости?! Вы, очевидно, испугались бы, что этот субъект подавится. Не говоря уже о том, что его организм не может действительно усвоить рыбы кости.

Но точно то же самое происходит, хотя и в другой области, когда вместо живых образов, вместо того, что захватывает всего ребенка, мы преподносим ему сухие, абстрактные, трезвые понятия. Эти сухие, абстрактные, трезвые понятия годятся на то, чтобы ими несколько подкрепить усвоенное душою в виде образов. Воспитывая ребенка описанным мною способом, выводя все из образов, вы достигнете того, что понятия, которыми он обладает, будут подвижными, а не застывшими. Такой ребенок, когда он достигнет девятого—девятого с половиной годов жизни может быть органично обращен на понимание мира, поскольку он уже должен отличать самого себя от находящихся в мире вещей, совершающихся в нем событий. После того как мы достаточно долго рассказывали ребенку о расте-

5*

ниях как наделенных речью существах и он пережил растительный мир в образах, мы можем сообщить ему о растительном мире то, чему человек лучше всего учится, начиная с 9—10-го годов жизни, и для понимания чего он вполне созревает на 10—11-м годах. Человеческий организм тогда оказывается достаточно зрелым для того, чтобы ребенок мог внутренне, в идеях постичь растительный мир. Разумеется, чтобы стать живым, действительно способствующим развитию ребенка предметом обучения, наука о растениях должна принять форму, совершенно отличающуюся от той, в какой сегодня зачастую мы преподаем ее в школе; ведь и нам самим преподавали ту же науку о растениях. Для человеческой жизни, какова она есть, не имеет никакого значения, хотя это может иметь формальное значение, то, что ребенку показывают то или иное растение, сообщают его название, число тычинок, цвет лепестков и т.д. И то, что ребенок изучает таким образом, остается ему чуждым. Он чувствует себя вынужденным изучать это. Тот же, кто ребенку на 10—11-м годах его жизни преподает науку о растениях, ничего не понимает в природных закономерностях, если рассматривает отдельное растение само по себе, приносит его домой и затем его рассматривает как отдельный предмет — делает совершенно то же самое, что и при рассматривании отделенного от тела одного волоса, когда, положив на лист бумаги, его рассматривают сам по себе. Волос не может существовать сам по себе, не может сам по себе возникнуть, сам по себе волос лишен какого бы то ни было значения. Значение волос имеет лишь тогда, когда он растет на голове человека или на теле животного, *живой смысл* он имеет лишь в связи со всем организмом. Вот и растение имеет *живой смысл* только в связи с землею, с солнечными силами и — я еще скажу об этом подробнее — также с другими силами. Поэтому с детьми мы никогда не должны рассматривать какое-либо растение иначе как во взаимосвязи с землей и с солнечными силами.

Я имею возможность здесь лишь наметить то, что в течение ряда уроков должно быть преподано детям с помощью наглядного, образного подхода. Итак — здесь находится Земля. С Землею



интимно связана, принадлежит Земле жизнь растения. Это — единственно правильное представление, ибо только оно является живым: Земля и корень составляют одно целое. Другое единственно правильное представление заключается в том, что цветок извлекается из растения солнцем и его лучами. Так происходит *живое знакомство* ребенка с мирозданием. Лучше всего живую связь растения с мирозданием детям в том возрасте, о котором у нас идет речь, может раскрыть учитель, сам обладающий внутренней живостью. Сначала он позаботится о том, чтобы ребенок почувствовал, как Земля насыщает своими веществами корень, как корень срастается с Землей и как затем, когда корень дает всход, Земля рождает росток, подобно тому как Солнце дает тепло и свет листьям и цветам, как Солнце извлекает из растения цветы, так и Земля заботится о корне. Затем с ребенком можно рассмотреть то, как влажная Земля, Земля, содержащая в себе влагу, воздействует на корень иначе, чем сухая Земля, как в сухой Земле корень делается вялым, а во влажной Земле корень делается крепким, сочным и жизнеспособным. Ребенку можно указать на то, что падающие вертикально солнечные лучи извлекают из растения желтые цветы львиного зева, или цветы лютика, или им подобные, или розы, а солнечные лучи, падающие косо, как бы скользящие по растению, извлекают темно-фиолетовые осенние безвременники. Итак, всегда корень ставится в связь с Землей, а листья и цветы — с Солнцем.

Далее, после того как ребенок связал для себя образ растения с космосом, мы можем рассмотреть с ним, как в верхней части растения силы роста стягиваются в почку, из которой возникает новое растение.

Теперь речь пойдет об одной истине, как бы предназначенной для данного возраста, однако сегодня высказывать ее открыто следует с некоторым стеснением, ибо к ней могут отнестись как к предвзвешенности, или как к чему-то выдуманному, или как к чему-то мистически-неопределенному. Но как Солнце извлекает цветок с его окраской, так лунные силы вытягивают из растения продукт стягивания — почку.

Так живое растение испытывает тройное: земное воздействие, солнечное воздействие, лунное воздействие. Только о лунном воздействии сегодня следует пока умалчивать, ибо если дети придут домой и расскажут, как их учили тому, что почки как-то связаны с Луной, то (даже когда сами родители не выразят никакого неодобрения) в гостях может оказаться биолог, который станет уговаривать родителей немедленно забрать ребенка из школы. Об этом, следовательно, пока нужно умалчивать, как и вообще сегодня, учитывая внешний характер нашей цивилизации, о многом следует умалчивать. Однако именно на данном ярком примере мне хотелось бы показать, как можно развивать живые понятия, извлекая их не из чего-то, что само по себе даже и не существует (ведь растение не существует само по себе, без Солнца, без Земли оно — ничто), но получая их из *подлинной действительности*.

Далее, с ребенком следует рассмотреть, как здесь находится Земля.



Земля слегка вспучивается, и образуется холмик. Он пронизывается

силами Солнца и воздуха. Это уже больше не Земля. Он становится тем, что помещается между сочным листом растения и погруженным в сухую Землю корнем, он становится стволом дерева. На уже выросшем растении растут другие растения, на дереве растут ветви. Так мы приходим к тому, что ствол дерева — это выросшая вверх Земля.

Так ребенок получает понятие о близком родстве между древесиной и царством Земли. Нужно указать ему на то, как при гниении древесина становится все более *землистой* и в конце концов, распавшись в прах, совершенно уподобляется Земле и как, в сущности, весь песок, все камни таким образом возникли из того, собственно, что должно было быть растением, как Земля по сути представляет собой одно огромное растение, одно колоссальное дерево, на котором все отдельные растения растут подобно ветвям. Так ребенок получает понятие о том, что Земля в целом является живым существом, а растения включены в ее организм.

Чрезвычайно важно, чтобы ребенок получал не путаные понятия современных геологии и геогнозии, представляющих Землю неким минеральным образованием и приписывающих ей лишь минеральные силы, но знал, что растительные силы принадлежат Земле в той же мере, что и минеральные. Важно, чтобы речь сначала вообще не заходила о минеральном самом по себе, хотя можно будет заметить, что дети в некоторых отношениях весьма любопытны. Но если им рассказать об извлекаемом Солнцем и возникающем из Земли растительном покрове как о неотъемлемой части Земли, они не будут проявлять любопытства по отношению к тому, чем являются рассматриваемые сами по себе камни. Они еще не интересуются минеральным. Для ребенка в высшей степени благоприятно, если до 11—12-го годов жизни он не интересуется мертвым минеральным и представляет себе Землю целым живым существом, своего рода деревом, от которого, подобно ветвям, растут все растения. Вы видите, что тут создается великолепная возможность для перехода к отдельным растениям.

Например, я говорю детям: «У растения корень уходит в почву, а цветы извлекаются Солнцем. Предположим, корень хочет расти,

но не находит нужной почвы, он находит одну негодную почву, поэтому и Солнце не извлекает цветов. Что же это за растение,



которое не находит подходящей почвы, у которого нет настоящего корня и которое не цветет? Это — гриб».

И далее детям можно объяснить, что гриб, которому не подходит Земля, мог бы расти там, где Земля больше, чем в обычной мере, является растением, что, не имея возможности расти на обычной почве, он растет на живом холме, на стволе дерева. Так возникает лишайник, растущий на стволе дерева серо-зеленый лишайник-паразит.

Так в живой деятельности Земли можно обнаружить то, что находит выражение в каждом из растений. Благодаря знакомству с произрастанием растений, с растительным миром, с ботаникой, ребенок получает представление об облике Земли. Облик Земли там, где имеются желтые прорастающие растения, не таков, как там, где растения увядают. От науки о растениях возможен переход к географии, которая окажется чрезвычайно важной для развития ребенка, если будет опираться именно на ботанику. Представление об облике Земли складывается у ребенка из знания о том, как произрастают растения в тех или иных ее областях.

Таким образом, у ребенка развивается не мертвый интеллект, но живой. Для развития живого интеллекта возраст между 9-м, 10-м и 11-м годами жизни является наилучшим. Раскрывая ребенку живую деятельность Земли из своей витальной силы, порождающей раз-

личные формы растений, мы сообщаем детям не мертвые, но живые понятия, понятия, подобные органам человеческого тела. У ребенка все органы должны расти. Если заключить руку в железную перчатку, она не сможет расти. Понятия с четко очерченными контурами, понятия-дефиниции подобны этой перчатке. Наихудшее, что мы можем преподать ребенку, — это дефиниции, четко очерченные понятия, ибо они не растут, но организм человека растет. Ребенок должен получать подвижные понятия, способные постоянно преобразовываться вместе с взрослением ребенка. Не нужно, чтобы в возрасте 40 лет, столкнувшись с каким-то понятием, мы вспоминали то, что мы изучали когда нам было 10 лет. Нужно, чтобы понятие преобразовалось в нас, наподобие того как преобразовались наши органы, весь наш организм.

Подвижные понятия закладываются не тогда, когда ребенку преподают так называемую науку (причем характерно, что сегодня учащиеся в результате по большей части просто ничего не знают), мертвую науку, которую надо изучать, но тогда, когда ребенок непосредственно вводится в *жизненное, в природное в мире*. Благодаря этому душа ребенка может расти в теле вместе с самим телом. Тогда воспитание будет состоять не в том, как это часто бывает, что в тело, растущее согласно закономерностям природы, слагается мертвое, не способное к росту душевное содержание. Для правильного развития ребенка необходимо, чтобы в живом, растущем физическом организме действовала живая, растущая душа, живая, растущая душевная жизнь.

Наилучшим образом этого можно достичь, если все растительное рассматривать в связи с обликом Земли, если жизнь Земли и жизнь растения ребенок будет представлять себе как единое целое, а с безжизненным он сначала познакомится на примере того, как дерево, сгнивая, обращается в прах. Если сначала безжизненное он познает как следствие деятельности живого. С ребенком в возрасте, о котором у нас идет речь, мы должны изучать не минеральное, но понятия и идеи живого. Вот о чем речь.

Как растительный мир мы должны представить ребенку во взаимосвязи с Землею, чтобы растение ребенок воспринимал как про-

должение организма Земли, так и животный мир мы должны как некое единство поставить в связь с человеком, для ребенка это является живым откровением природы, живым откровением мира. Он учится понимать, что растительный покров принадлежит земному организму. С другой стороны, он также учится понимать, что все виды животных, которые населяют Землю, в некотором отношении являются *путями человеческого становления*. Растения ведут к Земле, животные приводят к человеку — таков принцип преподавания. Я могу это обосновать только в общем виде. Подробности о животном мире 10—12-летним детям должны даваться на основе подлинно художественного подхода.

Если же мы захотим в простой, быть может, даже в примитивной форме обратить душевный взор ребенка на человеческое существо, то это будет возможно благодаря художественной подготовительной работе, которую я описал. Ребенок научится различать (хотя бы и примитивно) три части *организации человека*. Мы рассматриваем с ним *организацию головы* (ее мягкие части заключены внутри) — как в ней нервная система обросла твердой оболочкой, как она некоторым образом уподобляет себя земному шару, как она вчленена в космос. Нужно употребить все подходящие средства для того, чтобы как можно более наглядно-художественно представить ребенку организацию головы, а затем перейти к второму члену человеческого существа, к *ритмической системе*, в которую входят органы дыхания и кровообращения. Мы дадим детям представление об организации груди, рассматривая с ними, как (подобным образом мы *пластически-художественно* рассматриваем с ними округлые кости головы, заключающие в себе мягкое содержимое) позвонок к позвонку выстраивается позвоночник, от которого расходятся ребра. Нужно дать представление о всей *организации груди*, включая системы дыхания и циркуляции, короче, о всем *ритмическом существе* в его своеобразии. Затем следует перейти к третьему члену организации человека, к *организации конечностей, обмена веществ*. Будучи органами движения, конечности по существу поддерживают процессы обмена веществ, ибо движение регулирует процессы сго-

рания. Они принадлежат к среде обмена веществ. Система конечностей и обмена веществ представляет собой единое целое.

Так мы представляем человека состоящим из трех компонент. И если учитель обладает художественным чувством и использует образы, он сможет успешно донести до детей представление о *трехчленном человеке*.

Далее, мы обращаемся с детьми к живущим на Земле различным видам животных. Сначала мы рассматриваем низших животных, в особенности тех животных, у которых мягкие части тела расположены внутри, тех простейших животных, которые состоят из заключенной в более твердую оболочку протоплазмы. С детьми можно будет обсудить, что именно эти низшие животные своим строением подобны человеческой голове.

Наша голова представляет собой поднятое на высший уровень низшее животное. Ища аналогии для головы человека, для его *нервной организации*, мы должны обратиться не к млекопитающим, не к обезьянам, но возвратиться к самым простейшим. Мы должны углубиться в те слои Земли, в те древнейшие ее формации, в которых можно обнаружить животных, состоящих более или менее из одной головы. Мир низших животных мы должны раскрыть детям как *царство примитивной организации головы*. Затем мы должны познакомить детей с несколько более высшими животными, группирующимися вокруг класса рыб, у которых развился позвоночник. У этих, так сказать, «средних животных» сильно развито только то, что в человеке является *ритмической частью*, все прочее у них недоразвито. Таким образом, соответствие голове человека в животном мире мы находим на его древнейшей стадии у низших животных, а соответствие организации груди человека мы находим в классе рыб, внешней особенностью которого является одностороннее развитие ритмической организации. Ища соответствие организации конечностей — обмена веществ, мы переходим к высшим животным. У них особенно сильно и разнообразно развиты органы движения. Призовите на помощь художественное чувство и рассмотрите с детьми механизм движения оснащенной

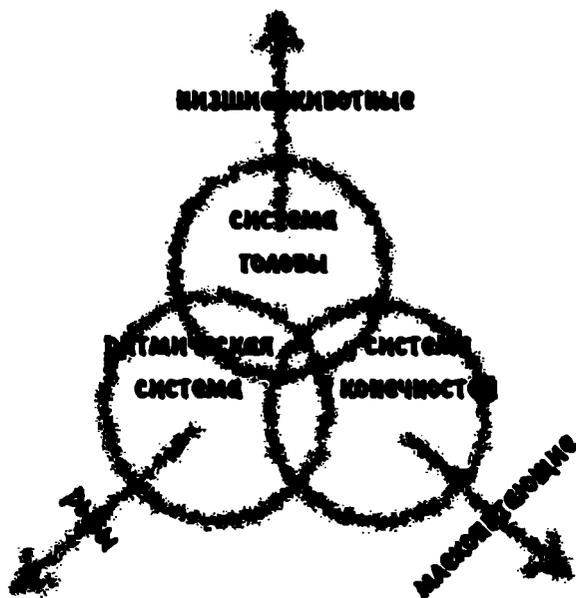
копытом ноги лошади, когтистой лапы льва, приспособленных к шлепанью по воде конечностей болотного животного. Какое прекрасное сравнение можно провести между ногой человека и односторонне развитой нижней конечностью обезьяны. Короче: рассматривая высших животных, мы учимся понимать все животное в целом по его членам, исходя из формы его органов движения, а также устройства органов пищеварения. Хищники отличаются от жвачных животных тем, что у последних кишечник значительно длиннее, а у первых сердце и кровообращение играют заметную роль в пищеварении и особенно развиты по сравнению с другими органами.

На примере высших животных наглядно прослеживается развитие того, что у человека является системой конечностей, — обмена веществ. Можно показать, что у животных организация головы представляет собой, собственно, лишь передний отдел позвоночника. У животного система пищеварения вдается в организацию головы. В сущности, голова у него — один из органов пищеварения, как желудок и кишечник. И рассматривать ее следует в связи с желудком и кишечником. У человека голова сохранилась, так сказать, в девственном состоянии и представляет собой просто твердую оболочку с мягким содержимым, опирающуюся на систему конечностей — обмена веществ, которая у животного имеет своим продолжением голову.

Можно наглядно показать, как у некоторых животных *организация челюстей* будет лучше всего понятой, если верхнюю и нижнюю челюсти рассматривать в качестве *передних конечностей*. Это наилучший подход к пластическому пониманию головы животного.

Итак, мы представляем человека, состоящим из трех систем: системы головы, системы груди и системы конечностей и обмена веществ; а в животном одна из систем всегда односторонне развита. Например, простейшие животные соответствуют системе головы. Животные с преимущественным развитием грудной системы — рыбы, подобные им рептилии и пр. Животные с преимущественным раз-

витиём конечностей — млекопитающие, птицы и пр. Животный мир — это разъятый на составные части человек, веерообразно



распространивший по Земле свои члены. Как растение следует рассматривать совместно с Землею, так распространенные на Земле роды животных следует рассматривать совместно с человеком, в котором весь животный мир поистине сведен воедино.

Таким образом, отправляясь от физической организации человека, мы объясняем детям ее трехчленность и, далее, на примере отдельных видов животных, показываем, как у них в том или ином направлении односторонне развито то, что у человека объединено в гармоническое целое; мы увидим, что у одних животных односторонне развита грудная клетка, у других — кишечник, у третьих — верхние пищеварительные органы и т.д.; мы увидим, что у некоторых животных отдельные органы прошли через преобразование, например у птиц в пищеварении участвует зоб и т.д. Таким образом, каждый род животных является представителем одной из трех систем органов человека, животный мир в целом — распростертым по всей Земле человеческим существом, человек — сведенным воедино животным миром.

Сначала достигнув того, что дети будут видеть в животном мире человека, односторонне развившего ту или иную систему своего

физического тела, затем, когда они приблизятся к возрасту 12 лет, можно будет снова обратиться к человеку, поскольку ребенок в этом возрасте, как нечто само собой разумеющееся, поймет, что человек, в силу того, что он несет в себе дух, становится синтетическим единством, художественным обобщением отдельных фрагментов самого себя, представленных населяющими мир животными, ибо человек носит свой дух в себе самом. Благодаря этому он органически дополняет низшую животную организацию, которую он усложняет и преобразует в организацию головы, сочетающуюся с организацией груди, которую он также преобразует, чтобы она сочеталась с другими частями организма; он несет в себе, стало быть, организацию рыбы и организацию высшего животного и гармонически соединяет это в единое целое. Так мы определим отношение животного мира к человеку и в то же время покажем, как он, будучи носителем духа, над этим животным миром возвышается.

Тот, кто будет преподавать таким образом, основываясь на непредвзятом познании человека, увидит, что, как подобного рода преподавание науки о растениях способствует формированию у ребенка живых понятий и сообщает ему представления, с помощью которых он сможет правильно ориентироваться в мире и плодотворно проявлять себя в жизни, так его воля весьма укрепится благодаря усвоенному живому представлению о своей связи с животным миром.

То, что я сейчас излагал в продолжение 20 минут, в действительности должно излагаться в продолжение долгого времени, поэтапно, так что ребенок постепенно всем своим существом срастется с этими представлениями. Представления утверждают человека на том месте, которое он занимает на Земле. Его воля укрепляется, когда он видит себя как бы вырастающим из слияния животных элементов и понимает, что синтез этот совершается благодаря живущему в нем духу. Так крепнет воля человека.

В процессе обучения мы заботимся не только о том, чтобы сообщить детям знания о растениях, знания о животных, но, раскрывая ребенку мир растений и сообщая ему живые понятия, раскрывая ребенку мир животных и укрепляя его волю, мы участвуем

в формировании его характера, мы участвуем в формировании человека в целом.

Для ребенка в возрасте между 9-м и 12-м годами жизни мы устанавливаем такую связь с другими живущими на Земле созданиями — растениями и животными, что благодаря, с одной стороны, мудрости живых понятий, а с другой стороны, воле, укрепляющей в нем сознание своего места в мире, он и находит в мире свой путь.

Это и есть то, о чем прежде всего должно заботиться воспитание: чтобы молодой человек благодаря этим обеим сторонам мог найти свой путь в мире. Из той жизни внутреннего чувства, которую мы развили в ребенке в возрасте между 7-м и 9-м или девятым с половиной годами, далее развились мудрость и сила воли. Таким образом, между мышлением, внутренним чувством и волей установилась гармония. В чувстве коренится все остальное. У ребенка его следует воспитывать в первую очередь, и уже на этой основе воспитываем мы мышление, ставя его в такую живую связь с миром, которая не допускает, чтобы оно было мертвым: мы воспитываем мышление на рассмотрении растительного мира. На основе чувств мы воспитываем волю, рассматривая в человеке то, в чем он подобен животному, и то, что его над животным возвышает.

Для жизни мы даем нашему воспитаннику подлинную мудрость и подлинную волю, в этом наша задача — мы должны воспитывать целого человека.

ЛЕКЦИЯ ДЕСЯТАЯ

Илкли, 14 августа 1923 года

Счет, арифметика, геометрия, т.е. математика, занимают в обучении и воспитании совершенно особое место. Учитель должен всегда точно знать, что в действительности происходит с ребенком, когда он его так или иначе учит или воспитывает. Лишь в том случае, когда учитель знает, какие последствия для ребенка имеет все, что он делает, обучение может быть по-настоящему живым, а между душами учителей и учеников будет происходить подлинное общение.

Человек — это существо, состоящие из тела, души и духа, причем его телесность формируется его духовностью. Учитель должен знать, что происходит в душе, что происходит в духе при формировании тела и, наоборот, какие следствия для тела будет иметь то или иное воздействие на душу или на дух.

Занимаясь с ребенком тем, что развивает образное представление, т.е. тем, что мы вчера определили как живописное, графическое, мы подводим его к процессу письма; если мы преподаем ребенку науку о растениях таким образом, как это было описано вчера, то это воздействует прежде всего на тот член человеческого существа, о котором я уже говорил в этих лекциях, называя его «эфирным телом» или «телом образующих сил».

Так человек обладает физическим телом, которое воспринимается посредством обычного чувственного восприятия. Кроме того, он обладает также особенной *внутренней организацией*, воспринять которую можно только посредством *имагинации*, посредством *имагинативного познания*: сверхчувственным телом, эфирным телом, телом образующих сил. И еще одной организацией обладает человек — воспринять ее можно только посредством *инспирации*. Повторяю, что эти выражения не должны быть камнем преткновения, это просто

устоявшаяся терминология. Посредством инспирации воспринимается так называемое астральное тело и собственное «я» человека.

От рождения и до смерти эфирное тело, *первая сверхчувственная организация*, никогда не отделяется от физического тела — это происходит только после смерти. Во время сна эфирное тело человека остается неразрывно связанным с его физическим телом. Когда человек спит, физическое и эфирное тела лежат в постели, а астральное тело и «я»-организация при засыпании выходят из физического тела и из эфирного тела, чтобы при пробуждении вновь в них вернуться.

Занимаясь с ребенком арифметикой, геометрией или тем, что я вчера назвал «живописным рисованием», мы воздействуем на его физическое и эфирное тела. То, что при этом входит в эфирное тело, пребывает в нем во время сна.

Если же мы занимаемся с ребенком историей или наукой о животных, то воздействие оказывается на его астральное тело и «я»-организацию. При засыпании это отделяется от физического и астрального тел и переносится в духовный мир.

Таким образом, существует большое различие между тем, когда я преподаю письмо или науку о растениях (это пребывает в постели вместе с физической и эфирной организацией), и тем, когда я преподаю историю или науку о человеке («я» и астральное тело при засыпании уносят это в духовный мир) — таково принципиальное различие в воздействии на человека.

Важно знать, что все, что ребенок усваивает образно, имажинативно, имеет тенденцию совершенствоваться во время сна. А то, что ребенок усваивает, например, из области истории или науки о человеке воздействует на его душевно-духовную организацию и имеет тенденцию во время сна забываться, делаться несовершеннее, блекнуть. Поэтому при обучении нужно учитывать, усваивается ли даваемый нами материал эфирным и физическим телами или «я»-организацией и астральной организацией.

Преподавание письма, чтения, науки о растениях, о котором я говорил вчера, полностью обращено к физическому и эфирному те-

лам. Мы еще рассмотрим преподавание истории, как уже рассмотрели преподавание учения о животных и учения о человеке. Оно обращено к тому, что выступает из физического и эфирного тела во время сна. Арифметика и геометрия относятся и к тому и к другому. Такова их особенность. Поэтому для обучения и воспитания арифметика и геометрия, так сказать, подобны хамелеону: по своей природе они соответствуют всему человеку. И если в отношении учения о животных и учения о растениях надо обращать внимание на то, чтобы они преподавались в определенной форме в совершенно определенном возрасте, то арифметикой и геометрией занимаются в течение всего детства, внося соответствующие изменения в зависимости от изменений, присущих возрастным особенностям.

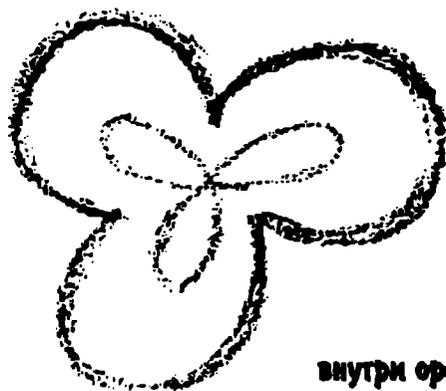
Важно не упускать из виду, что эфирное тело обладает самостоятельностью, что оно остается деятельным и тогда, когда «я» и астральное тело покидают его и предоставляют самому себе. Благодаря свойственной ему вибрации эфирное тело имеет тенденцию совершенствоваться все им воспринятое. В отношении астрального тела и «я» мы довольно-таки глупы. То, что воспринимается ими, не делается совершеннее. А эфирное тело, после того как днем мы вложили нечто на занятиях счетом, продолжает сверхчувственно заниматься счетом во сне. Когда мы спим, мы не находимся в нашем физическом и эфирном телах, однако они продолжают заниматься счетом, продолжают сверхчувственно чертить геометрические фигуры, доводят их до совершенства. Если это нам известно и мы на этом строим преподавание, то в результате мы достигаем колоссальной живости всего существа человека. Нужно лишь позаботиться о том, чтобы у эфирного тела была соответствующая возможность совершенствоваться то, что оно воспринимает при обучении.

Поэтому нельзя в геометрии начинать с тех абстракций, с тех интеллектуальных построений, с которых начинают обычно. Необходимо начинать не с внешнего рассмотрения, а с внутреннего созерцания — например, пробудить в ребенке внутреннее чувство симметрии.

Это можно начинать уже с самыми маленькими детьми. Например, вы рисуете на доске какую-нибудь несложную фигуру, затем



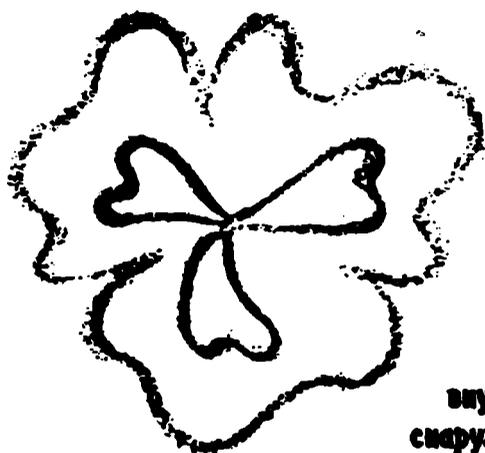
проводите такую линию [ось симметрии], затем частично выполняете симметричные изображения и стараетесь, чтобы ребенок почувствовал, что рисунок неоконченный, требует завершения. Нужно привести его к тому, чтобы он сам дополнил изображение. Так мы пробуждаем в нем стремление завершать неоконченное. Так будет формироваться у него *представление действительности*. Здесь учитель должен проявить изобретательность, и вообще — хорошо, когда учитель обладает ею; нужно, чтобы его мышление было подвижным и изобретательным. После того как учитель, привлекая подвижное, изобретательное мышление, некоторое время рисует это с детьми, он переходит к другим упражнениям. Например, он рисует



внутри оранжевый
снаружи голубой

такую фигуру и старается достичь того, чтобы ребенок ее себе *внутренне пространственно представлял*.

Затем он должен постараться достичь того, чтобы при варьировании внешней части фигуры ребенок преобразовывал ее внутреннюю часть так, чтобы она соответствовала изменениям внешней.

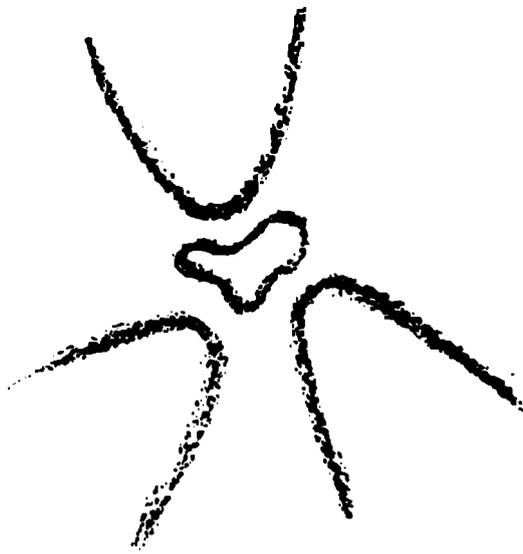


внутри голубой
снаружи ореховый

Линия, например, может начать извиваться; здесь она образует выемки. Нужно, чтобы ребенок понял: между внутренней и внешней частями фигуры должна установиться симметрия, выпуклостям снаружи соответствуют выемки внутри. Или следующее упражнение. Учитель рисует три фигуры внутри, а затем три фигуры снаружи, так что между ними устанавливается взаимная гармония. Далее,



можно попробовать достичь того, чтобы внешние фигуры были устремлены не вовнутрь, а наружу, не сходились, а расходились, постепенно утрачивая определенность. Ребенок должен представить себе некую убегающую точку, за которой линии стремятся, но догнать ее не в состоянии.



Я могу здесь это лишь приблизительно наметить. Таким образом ребенок научится чувствовать также асимметрию. Так в бодрственном состоянии эфирное тело подготавливается к тому, чтобы благодаря свойственным ему вибрациям во время сна совершенствовать воспринятое наяву. А когда ребенок утром просыпается, его эфирное тело бывает *внутренне подвижным и органически подвижным* — то же и в отношении его физического тела. Это сообщает человеку чрезвычайную живость.

Конечно, для того чтобы этого достичь, нужно в какой-то мере представлять себе деятельность эфирного тела, в противном случае речь может идти лишь о внешних, механических мерах.

Настоящий учитель учитывает не только то, что происходит с человеком в бодрственном состоянии, но и то, что с ним происходит во сне. Нужно вполне уяснить себе все, что с этим связано. Многие знают по опыту, как, будучи уже взрослыми людьми, им приходилось вечером отходить ко сну после тщетных попыток разрешить какую-нибудь проблему — наутро решение как бы само собой приходило в голову. Почему? Потому что эфирное тело всю ночь оставалось деятельным. Для многого бодрственное состояние не помощь, а препятствие — подчас нам нужно наше физическое и эфирное тела на некоторое время предоставить самим себе, чтобы эфирное тело не оглуплялось вследствие присутствия астрального тела и «я». Так нередко бывает в жизни: вечером человеку, несмотря на все усилия, проблема

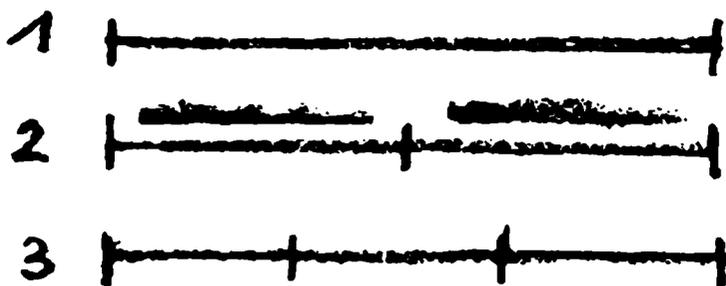
представляется неразрешимой, а утром он просыпается с чувством некоторого беспокойства, идет к письменному столу и — вдруг понимает, что ночью, в бессознательном состоянии, он нашел решение.

Это не выдумки, такое случается и проверено на опыте не хуже иных экспериментов. Что же произошло?! Ночью, хотя человек при этом ни разу не проснулся, эфирное тело продолжало свою работу, но это уже чрезмерно, и не к этому мы стремимся.

Бессознательная помощь эфирного тела достигается, если геометрию начинать не с треугольников и т.п., к чему всегда пришивается интеллектуальное, но создавая наглядное представление о пространстве. То же можно сказать и о занятиях арифметикой.

Вы получите прекрасное представление о том, как, стремясь к подобным результатам, обращаться с наглядным математическим материалом; будь то арифметика или геометрия, ознакомившись с брошюрой доктора Баравалля, посвященной преподаванию физики и математики. Вы увидите, что в ней данный подход распространяется также и на обучение физике. И хотя речь в ней идет о высших разделах математики, тот, кто проникнет в ее дух, извлечет из нее превосходную путеводную нить для того, чтобы в этой области вести преподавание соответствующим *человеческой организации* образом. Эта книжечка является прямо-таки отправным пунктом реформы преподавания математики и физики учащимся от самых младших до самых старших классов, нужно только уметь то, что здесь было сказано касательно наглядно-пространственного, распространить на арифметику. Дело, собственно говоря, заключается в том, что любое внешнее обучение вычислению или даже порядковому счету действует на организм ребенка умертвляюще. Все, что исходит из одного и вследствие прибавления постепенно увеличивается, действует умертвляюще. Все же, что, расчлняя целое, сначала вызывает представление целого, а уж затем его частей, действует на организм ребенка оживляюще. Это необходимо учитывать уже при обучении порядковому счету. Обычно числам учатся, обращаясь к чисто внешним, физически-чувственным мерам.

Учась считать, мы начинаем с единицы, т.е. одного. Затем мы прибавляем 2, 3, 4 и т.д. — горошина к горошине, у нас отсутствует какое бы то ни было представление, какая бы то ни была идея о том, почему одно прибавляется к другому, зачем это нужно, — считать учатся посредством произвольного прибавления. Мне хорошо известно, что такое произвольное прибавление многообразно варьируется, однако метод, который я имею в виду, сегодня используется менее всего: *от целого переходить к частям*. Если уж так необходимо, можно изобразить это графически, с помощью линии (с таким же успехом можно было бы воспользоваться яблоком). Это одно,



теперь мы переходим к его частям: из одного получается два — но и целое осталось, разделенное надвое целое. В результате дальнейшего деления получается три. При этом мы всегда имеем также целое. Таким образом мы получаем 4, 5 и т.д. На этом пути мы получим представление о том, какое количество предметов можно одновременно удерживать в сознании. Мы обнаружим, что человек ограничен в наглядном восприятии чисел. Некоторые современные народы наглядно воспринимают лишь до 10 предметов, здесь, в Англии, считая деньги, для наибольшего их количества пользуются числом 12. Но это уже предел наглядного восприятия. После этого счет начинается сначала. Предметы считают до 10, а после этого считают десятки: 2 раза по 10 — всего 20, 3 раза по 10 — всего 30. Тогда уже не воспринимают конкретные вещи, а считают числа, но для элементарных понятий требуется, чтобы количество предметов было наглядным. И если современная цивилизация гордится тем, что в области порядкового счета мы продвинулись весьма далеко, а народы, находящиеся на первобытной стадии развития, при счете

пользуются десятью пальцами, то на самом деле причин для гордости не так уж много. Мы считаем до 10, потому что мы чувствуем наши конечности, чувствуем симметричное строение кистей рук с их 10 пальцами. Это — конкретное чувство [целого], и ребенку надо помочь совершить переход от целого к части, к числу. Тогда легче будет перейти также к такому счету, при котором одно присоединяется к другому. Тогда можно будет считать 1, 2, 3 и т.д. Чисто аддитивный счет вторичен, ибо он имеет значение исключительно для условий физического пространства. Тогда как процесс членения целого продолжается в колебаниях эфирного тела даже и тогда, когда человек [своим дневным сознанием] уже в нем не участвует. Вот что должен знать педагог.

Далее важно, чтобы, таким образом справившись со счетом, мы вводили сложение не как что-то безжизненное, механическое и не громоздили слагаемое на слагаемое. Живым сложение будет в том случае, если мы будем исходить не из слагаемых, а из суммы, если исходным у нас будет какое-то количество предметов, скажем шариков, например 14 шариков. Воспользовавшись понятием части, мы можем разделить их: 5 шариков, 4, еще 5 — сумма распадается на 5, 4 и 5. Так от суммы я перехожу к слагаемым, от целого — к частям. Всегда начинаю с суммы и стремлюсь к тому, чтобы ребенок понял, как сумма разделяется на составляющие ее слагаемые.



Итак, чрезвычайно важно, чтобы, подобно тому как лошадь запрягают не с хвоста, а с головы, так же в душевном отношении, при счете, мы исходили из суммы, из целого, которое ведь всегда налично; это соответствует реальности. 14 яблок, которые можно разде-

лить всевозможными способами — вот реальность, а не составляющие 14 слагаемые. Так, исходя от целого, переходить к частям и как следующий шаг — заняться обычным сложением.

При таком подходе в том, что является основой счета в эфирном теле, которое следует побудить к соответствующей деятельности, возникают колебания, продолжающиеся и в отсутствии мешающих им астрального тела и «я».

Преподавание станет также значительно живее, если и другие операции счета поставить с головы, на которой они по большей части сегодня стоят, на ноги. Важно, чтобы ребенок, например, ставил вопрос следующим образом: «Если у нас есть 7, сколько нужно отнять, чтобы получилось 3?» — а не так: «Что получается, если от 7 отнять 4?» У нас есть 7 — и это реальность, и то, что мы хотим получить, — это также реальность. «Сколько нужно отнять от 7, чтобы получить 3?» Такая постановка вопроса исходит из жизни, а другая постановка вопроса исходит из абстракции. Начав с первого, впоследствии легко будет перейти ко второму.

Аналогичным образом при умножении, при делении не следует спрашивать: «Что получается, если 10 разделить на 2?» — но: «Как нужно разделить 10, чтобы получить 5?» Исходная величина — это реальность, а результат — это то, что имеет значение для жизни. Есть 2 ребенка и 10 яблок, которые между ними нужно поделить, — таковы реалии. А то абстрактное, что для этого нужно сделать, помещается посередине. Такая расстановка согласуется с жизнью. Соответствующее ей преподавание счета в отличие от умертвляющего, аддитивного, чисто внешнего многократного приложения одного к другому влияет оживляюще. Утром мы опираемся на бессознательное, т.е. на то, что активно во сне или подсознательно действует в бодрствующем состоянии. Ибо человек не думает обо всем сразу, он в состоянии думать лишь о небольшой части того, что пережил в душе, а все остальное продолжает действовать. Предоставим же физическому и эфирному телам ребенка работать самостоятельно. Но это возможно лишь в том случае, если в преподавание арифметики и геометрии мы вносим увлекательность, интерес, жизнь.

На днях меня спросили, хорошо ли преподавать математику эпохами, как это делается в вальдорфской школе. Такая организация обучения является наиболее плодотворной. Преподавание эпохами заключается в том, что учебные предметы не наезжают постоянно один на другой, например с 8⁰⁰ до 9⁰⁰ — арифметика, с 9⁰⁰ до 10⁰⁰ — история, или география, или что-нибудь другое, что удобно было поставить в учебный план, но в продолжение 3, 4, 5 недель утром, длящийся 2 часа главный урок посвящается одному и тому же предмету. Затем следующая эпоха — 5—6 недель на главном уроке в продолжение 2 часов проходится другой предмет. Так что в продолжение нескольких недель дети концентрируются на чем-то одном.

Меня спрашивали: не получается ли так, что дети слишком многое успевают забыть из того, что они усвоили? Но если преподавание велось правильно, то в промежутке, когда проходится другой предмет, предыдущий предмет продолжает прорабатываться на подсознательном уровне. Преподавание эпохами рассчитано на подсознательную деятельность. Ничего не может быть плодотворнее, чем после 3—4 недель преподавания оставить предмет в покое, чтобы он продолжал работать в человеке без участия самого человека. Можно легко убедиться в том, что, когда преподавание ведется правильно, тогда на следующей эпохе того же предмета материал освежается в памяти совершенно иначе, чем когда преподавание ведется неправильно. Но все это упустил бы из виду тот, кто стал бы возражать, говоря, что преподавание в том и должно заключаться, чтобы ученики ничего не забывали. Да, забывание — это то, с чем необходимо всерьез считаться! Подумайте, чем бы только ни была забита наша голова, если бы мы не умели забывать и вспоминать забытое! Поэтому правильное преподавание ориентируется не только на усвоение, но и на забывание.

Это не значит, что следует специально заботиться о том, чтобы дети забывали (с этим они справятся и без нашей помощи), но погружаться в подсознание усвоенное должно так, чтобы его затем соответствующим образом можно было оттуда извлечь. Весь чело-

век — это не только сознательное, но также и бессознательное. И хотя воспитание и обучение апеллирует не только ко всему человеку, но и к отдельным его частям, исходить всегда необходимо именно из целого, сначала охватить целое, а затем — часть. Но целый человек остается незадействованным, когда в процессе счета одно присоединяется к другому, когда слагаемое прибавляется к слагаемому. Целый человек охватывается, когда сначала берется целое, а затем из него извлекаются части, когда от суммы, от уменьшаемого, от результата совершается переход к составляющим его частям.

Особенностью преподавания истории является опасность упустить из виду человека. Чтобы преподавание было плодотворным, необходимо для каждой вещи найти соответствующее ей место. Мы видели, что, преподавая ботанику, необходимо рассматривать растение в связи с Землей, а преподавая зоологию, необходимо распространенные на Земле виды животных рассматривать в связи с человеком. Подобным же образом преподавание истории не должно упускать из виду человека и все ставить с ним в связь.

Важно, чтобы мы понимали, что ребенок в том возрасте, когда он предрасположен столь живо представлять себе растение и Землю как единый организм, в том возрасте, когда он предрасположен живо представлять себе все животное царство, заключенное в человеке, — он совершенно неспособен к восприятию так называемой причинной связи в истории. Мы [взрослые] можем в соответствии с привычной исторической схемой описывать эпоху за эпохой и показывать, как одно вытекает из другого, как причина обуславливает следствие. Например, в истории искусств, рассмотрев Леонардо, выводим из него, как следствие, Микеланджело. Но во всем том, что сегодня общепринято у взрослых, в каузальных мотивах истории, во всем этом ребенок до 12-го года жизни вообще ничего не в состоянии понять. Каузальный подход к истории, выводящий последующее из предыдущего для ребенка то же самое, что для уха беспорядочный стук по клавишам фортепиано. Знакомиться с так изложенной историей ребенок станет разве что по принуждению. Его душа будет воспринимать ее подобно желудку, воспринимающему проглоченные камни. Мы

вообще точно так же должны заботиться о том, чтобы душа получала удобоваримую для нее пищу, как мы заботимся о том, чтобы в качестве питания желудок получал не камни, а хлеб. Мы должны преподавать ребенку подлинно живую историю, подлинную историческую жизнь. Для этого прежде всего нужно преподавать ему связанное с человеком понятие исторического времени.

Если у нас есть учебник по древней истории, учебник по средневековью и учебник по истории Нового времени, то для понятия исторического времени этим почти ничего не сказано. Но если я говорю ребенку: «Тебе теперь 10 лет, и ты уже жил в 1913 году. Твой отец тебя намного старше, он жил уже в 1890 году, а его отец уже жил в 1850 году». «Представь себе, — говорю я ему, — что здесь стоишь ты и, протянув руку назад, даешь ее твоему отцу, который тоже протягивает руку назад и дает ее своему отцу, твоему деду, и т.д.; так ты достигаешь 1850 года. За 3—4 поколения можно вернуться назад приблизительно на 100 лет». Мы живем в XX столетии. Если мы выстроим цепочку, в которой каждый протянет руку стоящему сзади и так достигнем 60-го праотца или 60-й праматери (т.е. нужно вообразить, что 60 человек стоят друг за другом во времени — можно представить себе это в большом зале), то пространство преобразуется во время, тогда 60-й будет соответствовать предку, который жил при Рождестве Христовом.

Таким образом мы сообщим ребенку представление о том (если быть изобретательным, можно достичь этого иначе, я хотел бы указать лишь на сам принцип), что он тоже обладает своим местом в истории и что место в ней таких знаменитых людей, как Альфред Великий, Кромвель и др. можно определить так же, как если бы они были его предками. Этим живым понятием исторического времени можно пользоваться в продолжение всего школьного курса истории.

Нельзя отделять историю от человека, нельзя, чтобы ребенок думал, что история напечатана в книге или что-нибудь подобное, — некоторые люди, право же, так полагают. Но нужно употребить все

средства для того, чтобы история представлялась чем-то живым, в чем каждый человек занимает свое собственное место.

Сообщив детям живое представление об историческом времени, мы переходим к тому, чтобы посредством живой наглядности внести жизнь в саму историю. Сегодня много рассуждают о наглядности, но нужно, чтобы наглядность была живой, а не мертвой; например, когда ребенок выполняет описанное выше упражнение на симметрию, его душа живет в наглядности — это живая наглядность. Для того чтобы преподавание истории детям в возрасте между 9-м и 12-м годами было здоровым, учитель должен ее внутренне, сердечно, душевно оживлять.

В оживлении преподавания истории — в особенности — должно участвовать сердце. Нужно давать учащимся как можно больше образов. Описания исторических лиц не должны быть холодными. Жизнь в них может вдохнуть религиозная и моральная окраска, только не следует использовать их для религиозных и моральных нравочений. История обращается к чувству и воле ребенка, а это значит, что у него должно складываться свое собственное отношение к историческим лицам и к образу жизни в различные периоды всемирной истории.

Не ограничиваясь личностями, можно изобразить, например, как в XII столетии протекала жизнь какого-нибудь города. То, что при этом отписывается, должно быть обращено к чувству и воле ребенка. Движение души, симпатия и антипатия к образу оказывают на него формирующее воздействие. Вы видите, какую важную роль в преподавании истории играет художественный элемент. Для того чтобы он по-настоящему вошел в преподавание, оно должно быть экономичным.

Экономичным преподавание является в том случае, если, входя в класс, учитель уже несет в себе в главном готовый урок, если ему не приходится по ходу занятий что-то додумывать, если благодаря проделанной подготовке пластический образ урока стоит перед его внутренним взором. При экономичном преподавании подготовленным является все, кроме художественного элемента. Тогда перед

учителем стоят не вопросы заинтересованности и прилежания учеников, но в первую очередь вопросы его собственной заинтересованности; его собственного прилежания.

Урок должен быть всегда заранее пережит учителем в духе. Поэтому, разумеется, учительский коллектив должен быть организован так, чтобы учитель всегда имел достаточно времени для полной и интенсивной внутренней подготовки.

Учитель, вынужденный во время урока одолевать учебный материал, бродящий между партами с книгой в руках, представляет собой нечто ужасное! Кто не чувствует, что это страшно непедагогично, тот не имеет представления о том, что бессознательно происходит в детских душах и какую чрезвычайно важную роль играет это бессознательное. Учитель, пользуясь записной книжкой, производит не на сознание, но на подсознание ученика совершенно определенное впечатление. Тогда подсознательно у него возникает совершенно определенное интеллектуальное суждение, глубоко укореняющееся в его организме: «Почему должен знать я все это? Он же этого не знает, он сначала читает, а потом нам пересказывает; я тоже потом так буду делать, совсем не обязательно сейчас это учить». Данное суждение живет в ребенке не в такой сознательной форме, но бессознательно живущие в душе суждения значительно важнее сознательных.

Преподавание должно быть живым, свежим, вестись с воодушевлением, без напряжения, возникающего, например, вследствие необходимости вспоминать по ходу изложения хронологические данные. Именно для преподавания истории необходимо, чтобы учитель не только обращался к человеку — как я это показал на примере введения понятия исторического времени, когда одно за другим выстраиваются поколения, — но чтобы то, что он сообщает, с непосредственной силой выходило из его человеческого существа, чтобы учитель воздействовал не абстрактно, а как человеческая личность. Поскольку уже неоднократно говорилось, что преподавание должно быть обращено ко всему, к полному человеку, а не к одной из его частей, постольку необходимо подчеркнуть еще следующее: насколько

важно постоянно говорить о том, как учится ребенок, что должно воспитываться, его интеллект или его воля, настолько же необходимо для педагогики отвечать на вопрос о воздействии учителя. Если воспитывается весь человек целиком, то и учитель должен быть цельным человеком, т.е. не таким человеком, который преподает, исходя из механической памяти или исходя из механистической науки, но таким, который преподает или воспитывает, исходя из всего человека как целого. В этом все дело!

ЛЕКЦИЯ ОДИННАДЦАТАЯ

Илки, 15 августа 1923 года

Мне кажется, что, ознакомившись с изложенными мною принципами преподавания таких разделов естествознания, как учение о растениях и учение о животных, можно увидеть, что вальдорфская педагогика стремится учебный процесс, учебный план привести в полное соответствие с силами и особенностями, присущими каждому этапу развития ребенка.

Я уже с самых различных сторон характеризовал здесь тот перелом, который совершается между 9-м и 10-м годами жизни ребенка. Сегодня я хотел бы в особенности подчеркнуть, что в данном возрасте ребенок начинает отличать себя от мира, а до этого, стало быть, в своих представлениях, в своих ощущениях он не проводит такого различия. Соответственно о вещах и явлениях мира, о растениях, о животных, о горах и реках с ребенком до 9-го года его жизни нужно говорить языком сказок, обращаясь преимущественно к его воображению, растения, горы, ручьи говорят [человеческим языком], так что то же самое существо, которое ребенок открыл сначала внутри самого себя, как бы отзывается из внешнего мира.

В возрасте, о котором у нас идет речь, знакомясь с растительным и животным царством, ребенок учится по-новому связывать себя с окружающим миром. Теперь растение для него неотделимо от Земли: Земля — это живое существо, из которого растения произрастают так же, — но живее, но богаче по форме, — как благодаря витальной силе из головы произрастают волосы. То, что ребенок ставится в такое отношение к растительному миру и ко всей Земле, благоприятно сказывается на его душевной жизни, на его способностях чувственного восприятия.

Когда же, преподавая учение о животных, мы рассматриваем человека как совокупность распространенных по Земле животных видов, тогда мы помогаем ребенку встать в правильное отношение к населяющим Землю живым существам.

Преподавая таким образом эти разделы природоведения детям в возрасте до 11—12-го годов жизни, мы прежде всего рассматриваем, как связан человек с миром, в котором он живет.

Затем ребенок становится старше и может изучать то, что происходит во внешнем мире независимо от человека. Поэтому с ребенком в возрасте между 11-м и 12-м годами можно приступить к изучению минералов. Тот, кто сначала знакомит ребенка с камнями и минералами, а не с учением о растениях (которое ведь произрастают из Земли, из камней), совершенно разрушает внутреннюю подвижность его душевной жизни. Минеральный элемент не имеет отношения к человеку. К минеральному следует переходить после того, как ребенок в значительной мере пережил в представлении и чувстве растительный и животный мир и учение о животных воспринял в свою волю.

То, что справедливо в отношении *минерального*, справедливо также в отношении понятий из области физики и химии и столь же справедливо в отношении так называемых объективных взаимосвязей в истории и географии, когда эти взаимосвязи рассматриваются как не зависящие от человека.

Изучение глобальных исторических закономерностей, которые не могут быть рассмотрены в связи с человеком так, как я это характеризовал вчера, следует отнести к возрасту после 11—12-го годов. Мы принимаем ребенка в школу не ранее чем на 7-м году его жизни, когда начинают меняться зубы. До этого, собственно говоря, в школе ему делать нечего. Если же мы принимаем его в школу раньше, нам приходится идти на всевозможные компромиссы, но я хотел бы разъяснить именно принципы. Ребенку, начавшему учиться в школе, мы преподаем учитывая, что он еще не в состоянии проводить различия между самим собою и миром. Когда он достигает 9—10-го годов жизни, мы начинаем обучать его тому, что он воспринимает с

6 Штейнер Р.

помощью рассудка, рассудка подвижного и живого, — учению о растениях и тому, что укрепляет волю, — учению о животных. Посредством учения о минералах, посредством химии и физики мы воздействуем лишь на интеллект. Как я уже вчера говорил, это можно уравновесить с помощью занятий искусством. Ребенок на 11-м или 12-м году жизни уже достаточно развит для того, чтобы с помощью интеллекта усваивать причинно-следственные взаимосвязи, что необходимо при занятиях физикой или химией. Если простые физические или химические процессы, такие, как горение, мы рассматриваем с детьми моложе указанного возраста, то это должно быть не более чем образным описанием, в котором главную роль играет имагинативный элемент, а не мыслительная связь между причиной и следствием.

Чем меньше мы говорим с ребенком моложе 11—12-го годов жизни о так называемой причинности, тем лучше, тем сильнее, тем крепче и тем глубже будет его душевная жизнь; но она засохнет, если прежде данного возраста ему будут даваться мертвые понятия и мертвые чувства, сопутствующие рассмотрению причинно-следственных связей.

Согласно принципам вальдорфской педагогики, учебный план строится исходя из самого человека. Вы видите, что, сообразуясь с этапами развития ребенка, мы вводим в преподавание то, на что нам указывает человеческая природа. Это — с одной стороны. А с другой — мы стремимся к тому, чтобы, выйдя из школы, человек смог плодотворно участвовать в жизни общества и вообще правильным образом утвердился в мире. Когда дети достигают 14—15-го годов жизни, занятия химией и физикой переводится в практическое русло.

В этом году в учебный план нашей вальдорфской школы мы включили учебные предметы, которые должны давать человеку наибольшие представления о практической жизни: прядение, ткачество, изучение приемов ремесла. Учащиеся должны знать, как готовится пряжа, как ткется материя. Они должны ознакомиться также с основами химической технологии, изготовлением красителей и пр. Они должны

получить широкое практическое представление об окружающей их жизни, о том, что сегодня для многих — из-за того, что школа не находит возможности своевременно от человека перейти к миру — последний остается чем-то непонятным, непостижимым. В жизни есть немало такого, мимо чего человек не может пройти без того, чтобы это не нанесло ущерба всему его душевному развитию.

Подумайте, ведь органический человек чрезвычайно уязвим: например, он не в состоянии дышать воздухом с примесью какого-нибудь неподходящего вещества.

В социальной жизни все обстоит по-иному. В ней мы вынуждены принимать вещи, которые, по-видимому, нам очень мало подходят. Но они станут для нас более подходящими, если мы в соответствующем возрасте правильным образом с ними познакомимся. Подумайте, сколько людей сегодня, едзя на трамвае, не знают, как он приводится в движение, как он устроен. Многие из тех, кто ежедневно видит проходящие поезда, не имеют ни малейшего представления об устройстве локомотива. Значит, они живут среди множества вещей, являющихся произведениями человеческого духа, не имея к этому человеческому духу никакого касательства. Вот что делает жизнь антисоциальной.

В вальдорфской школе дети на 14—15-м годах жизни помимо [теоретического] обучения получают знание о практической стороне жизни. Это тот самый возраст, который можно было бы назвать возрастом половой зрелости.

Факт половой зрелости сегодня рассматривают исключительно односторонне. В действительности он означает, что человек полностью открывается для внешнего мира. Если прежде он жил более в себе самом, то теперь, став открытым для мира, он должен научиться понимать вещи, которые мир в себе содержит, понимать других людей и *вещи мира*. Поэтому, следуя закономерности развития ребенка, мы сначала обращали взор на то, что связывает человека с природой. Теперь мы начинаем знакомить учащихся в самом широком объеме с творениями человеческого духа. Благодаря этому впоследствии они будут с пониманием участвовать в социальной жизни.

Если бы подобный педагогический принцип утвердился в школах уже 60 или 70 лет назад, тогда бы то, что сегодня в Европе и Америке называют социальным движением выглядело бы совершенно иначе. Техническая квалификация, коммерческая квалификация человечества возросла в чрезвычайной мере. За последние 60—70 лет было сделано необыкновенно много. Мы достигли огромного технического прогресса, мы совершили переход от национального рынка к рынку всемирному, наконец, от национального хозяйства мы перешли к хозяйству мировому.

Внешние социальные отношения совершенно изменились, но детей продолжали обучать так, как будто все осталось по-прежнему. В соответствующем возрасте, на 14—15-м годах жизни, их не знакомили с практической стороной жизни.

Вальдорфская педагогика вовсе не приветствует неотесанности и не желала бы полностью упразднить столь благотворное во многих отношениях гимназическое образование; при наличии соответствующего желания родителей мы готовим наших учащихся к гимназическим экзаменам, но мы не упускаем из виду того, что требует понимания в наше время. Древние греки, стремившиеся к тому, чтобы образование было полезным для жизни, уж конечно, не обучали своих детей египетскому языку, который принадлежал далекому прошлому, а современное образование вводит юношей — и вслед за ними девушек — в мир, который никак нельзя было бы назвать современным. Ничего удивительного, что в наше время люди так мало разбираются в жизни. Судьба мира столь трудна именно потому, что образование не смогло правильно отреагировать на социальные изменения. Вальдорфская педагогика видит свою задачу в том, чтобы человек полностью развил в себе человека, чтобы человек правильным образом поставил себя в человечестве.

В вальдорфской школе мы в первую очередь стремимся воспитать человека так, чтобы он полностью раскрылся как человек и приобрел все необходимое для плодотворного участия в жизни мира. В частности, у нас этому служит то, как у нас поставлено преподавание языков.

Разумеется, преподавание родного языка, так же как и преподавание других рассмотренных мною учебных предметов, соотносится с возрастом учащихся. Однако к особенностям вальдорфской школы принадлежит то, что, как только ребенок приходит в школу, на 6—7-м годах жизни, мы начинаем заниматься с ним двумя иностранными языками: французским и английским.

Так мы стараемся дать ребенку то, что ему необходимо для будущего. Преподавая иностранные языки (если преподавать действительно *по-человечески*), прежде всего следует заботиться о том, чтобы язык глубоко вращал во всего человека. Родной язык глубоко укоренен в *системе дыхания, в системе циркуляции, в сосудистой системе*, так что влияние родного языка распространяется не только на дух и душу, но на дух, душу и тело. Но мы должны учитывать, что различные языки — в языках первобытных народов это проявляется значительно нагляднее, чем в языках цивилизованных народов — совершенно по-разному пронизывают и выражают человека.

Среди европейских языков есть один, полностью коренящийся в ~~области внутреннего чувства~~, хотя со временем элемент чувства в нем *значительно интеллектуализировался*; но интеллект и волю в человеке данный язык пропитывает в меньшей мере. Поэтому такие душевные способности следует развивать, включая другие языки.

Далее, есть язык, в котором очень значительную роль играет элемент *пластического воображения*. Данный язык, так сказать, живописует вещи посредством звуков речи. Занимаясь им, ребенок развивает в себе естественную пластически-образную силу.

В другом европейском языке особенно *сильно выражен элемент воли*. Его интонации, звучание его гласных и согласных буквально пропитаны волей. Говорящий на этом языке производит такое впечатление, будто, выталкивая воздух, он хотел бы сдержать морские волны. Есть также язык, в котором очень силен *чувственно-музыкально-фантазийный элемент*. Каждый язык иначе связан с человеком.

Теперь вы, наверное, от меня хотели бы услышать, как охарактеризованные мною языки называются. Но я воздержусь от того,

чтобы сказать это, ибо сегодня нам, живущим в цивилизованном мире, еще недостает той объективности, которая необходима для того, чтобы слышать такие вещи и спокойно смотреть друг другу в глаза. Но то, о чем я сейчас говорил, характеризуя языки, делает совершенно необходимым (если мы хотим дать ребенку общечеловеческое, а не специализированное человеческое, национальное воспитание), чтобы то, что от гения языка через один какой-нибудь язык напечатлевается естеству человека, выравнивалось благодаря занятиям другим языком. Это и есть педагогическо-дидактическое основание тому, что в вальдорфской школе самым младшим детям мы сразу начинаем преподавать три языка; и преподаем их в весьма большом объеме.

Раннее обучение языкам дает прекрасные результаты, ведь вплоть до 9—10-го годов жизни учащийся в школе ребенок сохраняет еще то, что я определил как наиболее типичное для первого — от рождения до начала смены зубов — этапа развития человека. Родному языку человек учится полностью на основе принципа подражания. Почти не прибегая к услугам интеллекта, ребенок *внутренне подражает* речи, которую слышит. Наряду с внешне-фонетическим он слышит в языке его *внутреннедушевный музыкальный элемент*. Первым языком ребенок овладевает — если так можно выразиться — как тонкой привычкой. Язык тогда пронизывает собой всего человека.

Когда с наступлением смены зубов ребенок приходит в школу преподавая языки, мы обращаемся уже более к собственно душевному и в меньшей мере к телесному. Однако до 9—10-го годов жизни ребенок сохраняет значительную способность к *пропитанной воображением имитации*. Поэтому обучение мы можем строить так, чтобы иностранный язык он воспринимал всем своим существом, а не посредством только душевно-духовных сил.

Соответственно очень важно преподавать иностранные языки детям уже 1, 2, 3-х классов. Это и есть дидактическо-педагогическое, гуманное основание того, почему в вальдорфской школе иностранные языки начинают изучать дети первого же класса.

Я мог бы и не упоминать о том, что преподавание буквально соответствует возрасту учеников. В наше время люди имеют весьма хаотические представления о действительности. Полагают, что связаны с ней самым тесным образом, ибо мышление стало материалистическим. Однако люди сделались куда более *теоретичными*. Наибольшие практики, т.е. те, кто в наше время себя таковыми считает, на самом деле чистые теоретики. Они мнят, что то или иное является правильным, но эту уверенность в правильности черпают вовсе не из практики. И в педагогическо-дидактических вопросах, обнаружив что-то неправильное, впадают в предельный радикализм в пользу другой крайности.

Например, пришли к выводу, что преподавание латинского и греческого языков, традиционно основывавшееся на изучении грамматики, на изучении правил языка, было слишком внешним, слишком механистичным, и, не будучи в состоянии рассмотреть данную проблему последовательно, провозгласили противоположный принцип. Когда же заметят, что дело обстоит неблагоприятно, то снова впадут в прежнюю крайность. Так пришли к решению вообще не заниматься грамматикой. Новая нелепость! Под определенным углом зрения это значит не что иное, как предоставить человеку сознание, но не допустить его до самосознания. Между 9-м и 10-м годами жизни ребенок от сознания переходит к самосознанию. Он отличает себя от мира. Это тот момент в его развитии, когда — разумеется, неспешно — с ним можно переходить к грамматическим, к синтаксическим правилам, ибо теперь он мыслит не только о мире, но и о себе самом. Мыслить о себе самом, в сфере языка, означает не просто инстинктивно разговаривать, а уметь строить речь согласно рациональным правилам. Итак, изучать язык без грамматики не годится. Отказавшись от правил, мы не развиваем в ребенке некой необходимой ему для жизни внутренней способности. Однако ни в коем случае нельзя упускать из виду того, что совершить переход от простого сознания к самосознанию ребенок готов не ранее чем на 9—10-м годах жизни, а до того какое бы то ни было преподавание грамматики причинит ему вред.

То же справедливо и в отношении родного языка. Душевной жизни ребенка наносится огромный вред, если ранее указанного возраста с ним изучают грамматические или синтаксические правила. До тех пор пока он не достиг этого рубежа в своем развитии, родной язык должен быть для него чем-то инстинктивным, привычным, полностью опирающимся на подражание. Самосознание следует вводить в речь — и, как правило, самосознание заявляет о себе в грамматике и синтаксисе — между 9-м и 10-м годами жизни. В преподавании иностранных языков вальдорфская педагогика ориентируется на возрастные этапы развития человека, она хотела бы научить учителя читать, но не в книге, не в изложении педагогической системы, а в человеке.

Вальдорфский учитель должен учиться читать в чудеснейшем документе мира — в человеке. Это чтение даст ему неиссякающий энтузиазм для обучения и воспитания. О том, как читать так, чтобы тело, душа и дух человека непосредственно побуждались к всесторонней деятельности (она необходима учителю), написано лишь в Книге Мира. А все прочее обучение, все прочие книги, все прочие писания только помогают педагогу читать в великой Книге Мира. Научившись этому, он обретет необходимый для преподавания энтузиазм, источник энергии и силы импульса, одушевляющего жизнь класса.

Тот принцип общечеловеческого в обучении и воспитании, который я характеризовал на примерах преподавания различных учебных предметов, в вальдорфской школе проявляется, в частности, в том, что она не представляет собой школы, насаждающей какие-либо религиозные или философские убеждения или какое-либо определенное мировоззрение. В системе образования, разработанной на основе антропософии, специальное внимание было необходимо уделить тому, чтобы вальдорфская школа ни в каком отношении не являлась школой антропософской. Можно было бы сказать: каждый день прилагаются усилия, чтобы вследствие излишнего усердия какого-нибудь учителя или искренней приверженности антропософии (которая, разумеется, имеет место, ибо учителя являются ан-

тропософами) не произошло уклона в какого-либо рода антропософскую односторонность. В дидактическо-педагогическом отношении целью вальдорфской школы является человек [как таковой], а не человек с определенным мировоззрением.

Для родителей с определенными конфессиональными предпочтениями наша школа пошла, я бы сказал, на требуемый временем компромисс: поначалу она берет на себя только общечеловеческое воспитание, а для преподавания религии приглашаются представители конфессий. Одним детям религию преподает католический священник, а другим — евангелический пастор. Но в вальдорфской школе учится немало так называемых диссидентских детей, которые вообще остались бы без уроков религии, если бы преподавание было только католическим или евангелическим. Вальдорфская школа была основана как школа для детей рабочих (поначалу она была школой при фабрике, каковой уже, однако, перестала быть), поэтому первое время преобладали именно дети, не принадлежавшие к какой бы то ни было конфессии. Они, как это имеет место в очень многих школах Средней Европы, остались бы вообще без уроков религии. Поэтому мы ввели так называемое свободное преподавание религии.

Наше свободное преподавание религии ни в коей мере не является обучением теоретической антропософии. Это было бы в корне неправильным. По сей день антропософское учение сформулировано только для взрослых, и то, что говорится об антропософии, обращено к взрослым. Все связанные с нею понятия и ощущения выражены подходящим для взрослого восприятия образом. Взять нашу предназначенную для взрослых антропософскую литературу и начать изучать ее со школьниками в педагогическо-дидактическом отношении означало бы делать как раз противоположное принципу вальдорфской педагогики. Дело заключается в том, чтобы по возрастным особенностям детей, которые приходят к нам для свободного религиозного обучения, определить, каким именно должно быть преподавание.

Во всяком случае, под свободным преподаванием религии в вальдорфской школе, которое к тому же связано с соответствующим

культом, не следовало бы представлять себе насаждение в школе антропософского мировоззрения. Свободное преподавание религии в высшей мере ориентировано на возраст детей. Его посещает большинство учащихся, причем их родители должны непременно выразить на то свое согласие. Наше преподавание религии является в самом строгом смысле христианским. Оно обладает таким сильным *христианизирующим* воздействием, что вся школа погружена в атмосферу христианства. Праздники — Рождество, Пасху — дети, посещающие у нас свободное христианское религиозное преподавание, переживают значительно глубже, чем это обычно теперь имеет место.

При преподавании религии возраст детей должен учитываться особенно тщательно. Именно здесь методические ошибки причиняют им большой вред. Поэтому на уроках религии речь сначала идет об *общебожественном в мире*.

Как вы помните, детям в возрасте между 7-м и 9-м годами мы преподаем, предоставляя говорить растениям, облакам и ручьям. Весь окружающий мир является ребенку одушевленным. Благодаря этому мы без затруднений вводим представления об *одушевляющем, всепроникающем, божественном, отеческом принципе*. Если другие предметы преподаются так, как я это описал, ребенок легко усваивает представление о божественном происхождении всего сущего.

Опираясь на то, что в сказочной форме, образной форме он уже узнал о природе, мы пробуждаем в нем чувство благодарности по отношению ко всему происходящему в мире. Благодарность по отношению ко всему, что делают люди, а также по отношению ко всему существующему в природе направляет религиозное чувство по правильному пути. Вообще, необыкновенно важно воспитать в ребенке умение быть благодарным.

Человек должен научиться испытывать чувство известной благодарности — может быть, это звучит парадоксально, но это истинно так, — когда в его начинаниях ему благоприятствует погода. Испытывать чувство благодарности по отношению к миру, к космосу —

пусть это происходит хотя бы на уровне, так сказать, имагинативно-го переживания мира — вот что может углубить наше религиозное мироощущение.

К чувству благодарности должна прибавиться любовь ко всему существу; если до 9—10-го годов жизни ребенка вы правильно руководили его развитием, для нас не составит труда раскрывать ему в живом нечто такое, к чему он будет относиться с любовью. Любовь к каждому цветку, любовь к каждому дереву, любовь к солнечному свету и дождю — вот что религиозно углубляет восприятие мира.

Развив в ребенке до 10-го года его жизни чувство благодарности и любви, мы сможем правильным образом развить и то, что называют долгом. Вводя слишком рано, посредством заповедей, понятие о долге, мы не достигнем религиозной искренности. Прежде всего мы должны пробудить в ребенке чувство благодарности и любви — тогда его этически-моральное и религиозное развитие будет правильным.

Кто хочет воспитывать детей в подлинном смысле по-христиански, должен иметь в виду, что то, что открывается миру в мистерии Голгофы, то, что связано с личностью и божественной сущностью Иисуса Христа, невозможно правильным образом провести перед душой ребенка до тех пор, пока он не достиг 9—10-го годов жизни. Мы подвергаем его большой опасности, если до этого возраста не даем ему представления об *общебожественном*, о божественном принципе Отца, если мы не раскрываем ему, как в природе все пронизано данным божественным принципом, как божественный принцип действует в жизни человека, как повсюду, куда направляется наш взор, будь то камни, будь то сердца людей, во всем, что взрослые делают для ребенка, во всем живет божественный отеческий принцип. Ребенок учится испытывать к нему благодарность и любовь, помощь в этом ребенку оказывает естественный авторитет учителя. Так готовим мы детей к тому, чтобы в возрасте между 9-м и 10-м годами они могли перейти к переживанию мистерии Голгофы.

Бесконечно важно научиться понимать человеческое существо также и с точки зрения его развития во времени. Представим себе

все различие между тем, когда что-то из Нового Завета ребенок узнает на 7-м или 8-м годах жизни, и тем, когда — после того как в каждом живом существе он научился почитать Бога — с Новым Заветом к нему обращаются уже в возрасте между 9-м и 10-м годами жизни. Тогда он правильно подготовлен, тогда может он почувствовать сверхземное величие Евангелия. В более раннем возрасте все останется лишь на уровне слов, на уровне трезвых понятий, не затрагивающих всего человека, и возникнет опасность засыхания его религиозного чувства, и таким засохшим, а не живым, понижаящим все восприятие мира, оно останется на всю жизнь. Лучше всего к восприятию Иисуса Христа в его славе ребенок бывает подготовлен, если перед этим мы раскроем ему божественную природу мира.

Вот к чему стремится исходящее из чисто человеческого принципа свободное христианское преподавание религии, которое дети (их становится все больше) посещают по желанию своих родителей и которое по воскресеньям мы увенчиваем соответствующим отпращиванием культа. Окончив школу, за ее стенами те, кто прежде посещал свободное преподавание религии, находят метаморфозу этого отпращивания культа. Другое отпращивание культа, связанное со свободным преподаванием религии в вальдорфской школе, очень сходно с мессой, но оно приведено в полное соответствие с возрастом участников.

Особенно трудно было ввести в свободное преподавание религии наш вальдорфский принцип, принцип следования развитию человека, ибо сегодня в том, что касается религиозных установок, люди наименее склонны отказываться от своих предубеждений. Много говорят о всеобщечеловеческой религиозности. Однако у каждого она окрашена в краску его конфессионального предпочтения. Что касается задачи человечества будущего, то мы уже служим ей в надлежащей мере посредством такого свободного преподавания религии, начало которому мы положили в вальдорфской школе.

Духовная наука, как она сегодня излагается для взрослых, безусловно не станет предметом обучения в вальдорфской школе, но

вальдорфская школа даст человеку то, чего он жаждет: постижение божественного — божественного в природе, божественного в истории человечества — благодаря правильному переживанию мистерии Голгофы. Внести это также и в преподавание — вот в чем видим мы свою задачу.

К тому же таким образом всему учебному процессу мы придаем необходимую ему окраску. Я уже говорил о том, что нужно, чтобы учитель рассматривал преподавание как действие нравственное и религиозное, чтобы преподавание для него было своего рода богослужением.

Для тех, кто сегодня этого уже желает, мы должны вносить в школу также и религиозно-нравственный элемент. И настолько, насколько позволяют социальные условия в вальдорфской школе, мы достигаем этого уже сегодня благодаря урокам религии. Мы стремимся, разумеется, не к слепому рационалистическому христианству, но к подлинному постижению импульса Христа во всем земном развитии человечества. И мы не желаем ничего иного, как дать ребенку то, в чем он еще нуждается, став благодаря всему остальному преподаванию *цельным человеком*. Ибо хотя благодаря всему остальному преподаванию можно стать *цельным человеком*, но есть также и то, в чем нуждается *цельный человек*, чтобы стоять в мире так, как это соответствует его индивидуальной сущности: религиозное углубление. Воспитать *цельного человека* и углубить его религиозно — такова одна из важнейших задач вальдорфской педагогики.

ЛЕКЦИЯ ДВЕНАДЦАТАЯ

Илки, 16 августа 1923 года

Обучая и воспитывая, приходится заботиться о двойном: с одной стороны, учебные объекты и проходимые в школе предметы, а с другой — сам ребенок, опирающееся на подлинное наблюдение человека развитие индивидуальных способностей ребенка.

Если преподавание происходит описанным мною образом, оно в соответствующее время апеллирует к соответствующим способностям ребенка. Нам особенно следует заботиться о том, чтобы в правильной мере нагружать память ребенка, его способность вспоминать. В прежнее время вследствие недостаточного знания человеческой природы память обычно перегружали. Поэтому в наши дни, следуя той тенденции, о которой я уже вчера, в другой связи, упоминал, педагоги придерживаются противоположной крайности, новейшее обучение хотело бы совсем обойтись без памяти. Однако как недостаточное, так и чрезмерное напряжение памяти в обучении является злом. Дело в том, что в возрасте до начала смены зубов, т.е. в дошкольном возрасте, память ребенка следует полностью предоставлять самой себе.

Как мы видим, в это время физическое, эфирное, астральное тела и «я»-организация действуют совершенно согласованно. А благодаря тому, что, подражая, ребенок воспроизводит все, что воспринимает в своем окружении, в его существе, вплоть до физического тела, пробуждаются силы, наилучшим образом способствующие развитию памяти, так что в этом возрасте память ребенка может быть вполне предоставлена себе самой.

Но после того, как зубы начали меняться и духовно-душевное до известной степени эмансипировалось от телесного, становится чрезвычайно важным методически правильно обращаться с памятью.

Видите ли, в продолжение всей жизни опорой памяти является физическое тело. Если оно не получит всестороннего развития, память будет также в некотором отношении ущербной. Сегодня и неспециалистам известно, что определенные повреждения головного мозга немедленно сказываются на памяти.

Однако, поскольку речь идет о ребенке, недостаточно обращать внимание лишь на явные душевные симптомы болезни, педагог должен улавливать и малозаметные, интимные воздействия душевно-духовного на тело. Ибо неправильное развитие памяти может на всю жизнь повредить физический организм человека.

Как же обеспечить правильное развитие памяти? Мы должны ясно представлять себе, что абстрактные понятия, понятия, сформированные рационалистически, интеллектуалистически, всегда отягощают память, в особенности в возрасте между началом смены зубов и наступлением половой зрелости, а представления, полученные ребенком благодаря описанному мною *живому преподаванию, пластически-живописные представления*, стимулируют силы, способствующие ее правильному развитию. *Художественное построение урока* — вот важнейшая предпосылка правильного развития памяти у учащихся начальной школы. Искусство благотворно воздействует на *способность телесного движения*. А предоставляя детям возможность быть художественно-деятельными так, что, когда они рисуют, пишут, музицируют, тело и дух пребывают в совместной деятельности, — о том, как это происходит при занятиях эвритмией я расскажу завтра, — мы правильным образом формируем то, что, переходя из души в тело, обеспечивает развитие памяти. Было бы заблуждением думать, что, отказавшись нагружать память или нагружая ее лишь слегка, мы делаем для ребенка что-то хорошее.

Вот три золотых правила для развития памяти: понятие отягощает память, образно-художественное формирует память, напряжение воли, деятельность воли укрепляет память.

С помощью этих правил мы можем развивать память на уроках естествознания и истории, если занятия ведутся описанным мною образом. На уроках арифметики также можно прекрасно воспитать

вать память. Как я уже показал, поначалу обучение арифметике требует в высшей степени художественного подхода.

Однако, действительно позаботившись о том, чтобы элементарное, скажем числа до 10 или даже до 20 и арифметические операции с ними, было воспринято наглядно, на последующем этапе мы можем без смущения предоставить ребенку дальнейшее усваивать посредством памяти. Мы не должны перенапрягать принцип наглядности, точно так же мы не должны перенагружать память. Понятия, становясь слишком сложными, отягощают память. Так что, развивая память, мы должны внимательно наблюдать за каждым ребенком.

Вы видите, сколь важно, чтобы учитель в какой-то мере разобрался в сопутствующих развитию человека здоровых и болезненных тенденциях. Сегодня приходится об этом выслушивать довольно странные мнения.

Однажды нашу вальдорфскую школу посетил один господин, специалист по вопросам обучения и воспитания. Я постарался ему дать по возможности полное представление о духе деятельности вальдорфской школы. Кое-что осмотрев и послушав мои объяснения, он сказал: «Н-да, но в таком случае учителя должны неплохо разбираться в медицине!» Он считал заранее невозможным, чтобы учитель настолько разобрался в медицине, насколько этого требует дух подобного преподавания. Я сказал ему: «Если это соответствует природе человека, то медицина в той мере, в какой это нужно для школы, должна преподаваться при подготовке учителей. Мы никогда не согласимся здоровье детей полностью передать в ведение школьного врача».

Я считаю большим счастьем вальдорфской школы то, что школьный врач принадлежит к учительской коллегии. Будучи медиком, он профессионально заботится о здоровье детей и в то же время является членом учительского коллектива. И забота о телесном состоянии детей осуществляется в полной гармонии с обучением и воспитанием.

В сущности, это необходимо: подготовка учителей должна быть расширена, она должна включать в себя то, что относится к здоровью и к болезням ребенка. Например, учитель замечает, что один из его

учеников делается день ото дня все более бледным, а другой приметно краснеет. Если он умеет наблюдать, он заметит также, что тот, который стал более красным, сделался к тому же беспокойным и вспыльчивым. Подобные наблюдения нужно уметь правильным образом оценить с духовно-душевной точки зрения. Следует знать, что чрезмерная бледность является симптомом перегруженной памяти. Значит, нужно перестать нагружать память. Тенденция к покраснению свидетельствует о недостаточной активности памяти. В этом случае следует дать ребенку задание, связанное с запоминанием, а затем убедиться в том, что он его выполнил. Таким образом, бледный ребенок нуждается в разгрузке памяти, а проявляющий склонность к красноте нуждается в том, чтобы память упражнять.

При таком подходе, когда духовно-душевное взаимосвязано с телесным мы надлежащим образом охватываем всего человека. Другое, на что мы в вальдорфской школе обращаем внимание, стремясь охватить человека в духовно-душевно-телесной взаимосвязи, — это темперамент ребенка.

В классах мы рассаживаем детей так, чтобы вполне мог проявиться холерический, сангвинический, меланхолический или флегматический темперамент каждого. Когда холерики сидят рядом, они наилучшим образом «обтачиваются» друг о друга; то же и меланхолики. Но темперамент нужно еще научиться видеть. Тогда, имея с ним дело, можно оказывать *глубокое влияние, вплоть до телесного развития.*

Предположим, что мы имеем дело с сангвиническим ребенком, невнимательным на уроке, легко отдающимся любому внешнему впечатлению, которое затем из его души сразу же исчезает. С таким сангвиническим ребенком мы должны позаботиться о том, чтобы в его пище было по возможности меньше сахара; при этом не следует впадать в крайность, но в той мере, в какой мы будем сокращать количество сахара в его пище, будут смягчаться и сангвинические свойства его темперамента. Имея же дело с меланхолическим ребенком, легко впадающим в задумчивость, нужно поступать наоборот: подслащивать ему пищу.

Таким образом мы воздействуем на физическую организацию пе-

7 Штейнер Р.

чени, ибо в зависимости от того, сколько сахара ест человек, деятельность печени значительно изменяется. Все то, что человек делает внешним образом, оказывает глубокое влияние на его физический организм.

В связи с этим мы в вальдорфской школе поддерживаем тесный контакт между учителями и родителями. Разумеется, он достигается в той мере, в какой родители готовы проявлять понимание, но мы стараемся, чтобы он был как можно более тесным. Как правило, родители обращаются к классному учителю, а он рекомендует подходящую их ребенку диету. И это так же важно, как и то, что происходит в классной комнате.

Разумеется, ребенка, у которого не действуют руки, невозможно обучать игре на фортепиано. Речь, однако, идет не о том, что, как считают материалисты, все зависит от тела. Но мы должны иметь в распоряжении инструмент тела. И как невозможно обучать игре на фортепиано ребенка, у которого не действуют руки, так невозможно (хотя абстрактная педагогика и считает это возможным) и ребенка с излишне активной деятельностью печени одними лишь душевными средствами освободить от меланхолии. Если же деятельность печени регулировать с помощью диеты, подслащая пищу, ребенок получает возможность пользоваться этим телесным органом как исправным инструментом. Тогда помогут и соответствующие духовно-душевные меры.

В наше время, реформируя обучение и воспитание, слишком полагаются на абстрактные принципы. Все знают, что именно полезно при обучении, каждому известно, как следует воспитывать... Но настоящее умение воспитывать предполагает постепенное, шаг за шагом приобретаемое знание человека. Поэтому те превосходные педагогические знания, которыми обладает каждый — я не хочу с ними дискутировать или их критиковать, — просто ни на что не годятся. По их поводу мне приходит на ум одно сравнение, как если бы кто-то выражал желание: «Я хотел бы, чтобы был построен дом». — «Как бы вы хотели, чтобы он был построен?» — «Я хотел бы, чтобы дом был построен так, чтобы он был красивым, чтобы в нем не дуло и было удобно». Далее нужно строить. Этот человек знает, что дом

должен быть красивым, непродуваемым и удобным, но в том, что он это знает, нет никакого проку! Примерно столь же много знают и о воспитании — и хотят его реформировать.

Следовало бы обратиться к строителю, который в подробностях знает, как чертится план, как делается кладка, какой должна быть толщина несущих балок. Необходимо детально знать, что следует делать, и не рассуждать о человеке в общем, как о доме: «Он должен быть красивым, непродуваемым и удобным».

Все значение этих принципов проявляется, когда нужно находить подход к совершенно различным индивидуальностям детей. В свое время в систему школьного обучения был внедрен принцип не допускать, чтобы неуспевающие дети переходили в следующий класс. Для обучения, которое я описал, дело обстоит таким образом, что ребенку в каждом возрасте преподается то, что данному возрасту соответствует, для такого обучения представляется совершенно невозможным оставить ребенка на второй год в том же классе. Ведь в таком случае он выпадет из соответствующего его возрасту процесса обучения и воспитания. В вальдорфской школе в каждом классе учатся дети определенного возраста. Третьеклассник, остающийся в третьем классе, непереходящий в четвертый, должен проделывать несоответствующий его возрасту путь внутреннего развития. Этого в вальдорфской школе мы всячески стараемся избегать. Дети остаются на второй год лишь в самых исключительных случаях. Мы стремимся индивидуально работать с каждым ребенком, чтобы второгодничество стало просто ненужным.

Разумеется, для этого необходимо еще и нечто иное. Как известно, существуют дети с ненормальным развитием, для них мы организовали вспомогательный класс. Я бы сказал, что этот класс нам особенно дорог. В нем собраны дети со слабым интеллектом, или со слабым внутренним чувством, или со слабой волей. Если слабость какой-либо душевной способности у ребенка не позволяет нам оставлять его в обычном классе, мы переводим его во вспомогательный. Одной из замечательных особенностей вальдорфской школы является та, что всегда, когда какой-нибудь ребенок должен быть переведен из обычного класса во вспомогательный, между учителями за него разыгрывается своего рода

сражение. Дети также без симпатии относятся к тому, что их забирают из нормального класса и им приходится расстаться с любимым учителем. Однако это продолжается недолго, ибо ребенок, попадая к д-ру Шуберту, обладающему таким чудесным характером и замечательным темпераментом, таким умением любить, настолько привязывается к нему, что с большой охотой посещает вспомогательный класс и не желает его менять на другой. Человеческие качества, благодаря которым педагогическое искусство опирается на идеалы, на способность любить, на самоотдачу и жертвенность, чрезвычайно важны в такого рода отделенном вспомогательном классе, задачей которого является помочь детям продвинуться в развитии так, чтобы они снова смогли посещать соответствующий их возрасту класс.

Подлинное познание человека раскрывает нам следующее. Когда говорят о духовном нездоровье или о душевной болезни, в сущности говорят нечто нелепое, хотя, конечно, в отношении употребляемых в повседневной жизни оборотов речи не стоит быть фанатиком и педантом. Но в сущности дух и душа человека не бывают больными, больным бывает только являющееся их носителем тело, от которого нечто затем передается душе. Поскольку здесь, на земле, путь к духовно-душевному в человеке лежит через его тело, постольку, когда мы имеем дело с так называемыми ненормальными детьми, трудность заключается в том, что вследствие ненормальности тела невозможно воздействовать на их душу и дух.

Как только нам удастся установить тот телесный или телесно-душевный дефект, который отягощает тело, отрицательно сказывается на деятельности души и духа, главное можно считать достигнутым. Поэтому данная область требует тщательного изучения свойств тела и действующей в нем души.

Если у ребенка затруднено понимание, если не устанавливается нормальная связь между понятиями и восприятиями, это всегда указывает на нарушение в области нервной системы. В таком случае многого можно достигнуть, снизив темы преподавания, или стимулируя волю, или тому подобными средствами. Подчас во всем, что предпринимается по отношению к ненормальному ребенку, нужно

находить совершенно индивидуальный подход, и снижение темпа преподавания или активизация воли может подействовать поразительно благотворным образом. Разумеется, с таким ребенком особое внимание должно быть обращено на тело, на телесное воспитание. Я воспользуюсь простым примером для того, чтобы разъяснить то, что здесь является принципиальным.

Предположим, у ребенка ослаблена способность к наглядному восприятию. Можно исключительно многого достичь, если выполнять с ним телесные упражнения, основанные на том, что тело, весь организм приводится в движение душевным импульсом: «Коснись средним пальцем правой руки мочки левого уха!» Данное упражнение должно выполняться быстро. Затем его можно разнообразить, говоря: «Прикоснись мизинцем левой руки к темени!» Затем первое и второе быстро выполнять попеременно. Таким образом, ребенок должен *предоставлять мыслям быстро вливаться в собственные движения человеческого организма*. Нервная система становится благодаря этому *ловчее* и может исправно выполнять то, что необходимо для того, чтобы ребенок мог правильно соединять или разделять восприятие и понятие.

Подчас забота о теле может оказывать на дух самое благотворное влияние. Предположим, дефектом ребенка является то, что он снова и снова возвращается к какому-то определенному пункту. Подобная душевная ненормальность, так сказать, бросается в глаза. Ребенок как будто вынужден все время повторять некоторые слова, постоянно возвращаться к определенным понятиям и представлениям. Они как будто засели в нем, и он не в состоянии от них освободиться. Осмотр такого ребенка показывает (разумеется, это всегда индивидуально, а чтобы видеть индивидуально, необходимо подлинное знание человека): как правило, при ходьбе он опирается не на пальцы ног, не на переднюю часть ступни, а на пятки. С ним нужно упражняться в ходьбе так, чтобы у него вошло в привычку обращать внимание на каждый шаг, и вскоре можно будет заметить, что — если только время не упущено (как правило, здесь исключительно многого можно достичь с детьми в возрасте между 7-м

и 12-м годами жизни) — данный душевный дефект в значительной мере преодолевается. Далее, важно, например, знать, как движение пальцев правой руки влияет на организм речи, как посредством движений, выполняемых пальцами левой руки, можно через мышление благотворно воздействовать на организм речи. Нужно знать, как при ходьбе шаг с опорой на пальцы ног, шаг с опорой на пятку, влияет на речь, на способность мышления или также на волю. В этом отношении эвритмическое искусство, выходя за рамки чисто художественных целей, может оказать чрезвычайно эффективную помощь. Эвритмические движения, изначально предназначенные для того, чтобы их выполняли здоровые люди, преобразуются в терапевтические. Тогда они выполняются так, что опосредованно, через тело, стимулируется присущая периоду роста духовно-душевная способность. И конечно, то, что дух, душа и тело должны быть приведены в гармонию, становится наиболее очевидным, когда приходится иметь дело с ненормальными особенностями некоторых детей.

Как раз с этой категорией наших учащихся, благодаря таланту д-ра Шуберта, мы достигли замечательных результатов. Здесь необходимыми предпосылками являются также подлинная способность любить и жертвенность; во вспомогательном классе они совершенно необходимы. Следует иметь в виду и то, что желающий чего-либо в этой области достичь должен во многих отношениях обладать настоящим смирением. Ибо, разумеется, в этой области возможности ограничиваются тем, что удастся извлечь из самого человека. Когда удастся привести ребенка в нормальное состояние на четверть или наполовину, родители бывают не вполне довольны. Но существенным в человеческой деятельности, которая руководствуется духом и спиритуальными основаниями, является то, чтобы мы, не зависимо от внешнего признания, все более и более чувствовали направляющую нас силу. Она будет постепенно возрастать, если в основу будет положено такое искусство воспитания, которое, исходя из глубинных проявлений жизни, умеет видеть, как устанавливается полная гармония между духом, душой и телом ребенка. Видеть, воспринимать, уметь наблюдать это — вот первое, что необходимо учителю, тогда правильный импульс пронизывает все

его существо. Полученное благодаря наблюдению он *инстинктивно-художественно* претворяет в практике преподавания.

В определенном возрасте — но не слишком рано — ребенка следует от воспринимаемых в большей степени душевно дисциплин, изучающих растительный и животный мир, направить на те предметы, которые адресуются более к мышлению, к интеллекту, т.е. к минералогии, физике и химии. Вчера уже говорилось о том, какое огромное значение это имеет. Когда мы сообщаем ребенку идеи, из которых он усваивает, что в природе существуют причина, следствие и т.д., противовесом неорганическому, безжизненному естествознанию должны стать правильно поставленные занятия искусством.

Вполне понятно, что в этом возрасте ребенку действительно необходимо, чтобы не только с самого начала все преподавание выстраивалось художественно, но чтобы и самому искусству отводилась надлежащая роль. Что *пластически-живописному воспитанию* придается достаточно большое значение, видно уже из того, что обучение письму опирается на занятие рисованием. Согласно принципам вальдорфской педагогики, живопись и рисование преподаются детям уже в самом раннем возрасте. Лепке также уделяется большое внимание, лепить элементарным образом дети начинают у нас на 9—10-м годах жизни. Это необыкновенно оживляюще воздействует на способность зрения ребенка. Люди проходят по жизни разными путями, их окружают различные события и вещи, и многие не замечают при этом самого главного. Человеку нужно научиться так видеть мир, чтобы он мог обрести в нем достойное место. Для воспитания такого верного зрения особенно полезно как можно раньше начать с ребенком занятие лепкой, ибо увиденное он переводит с головы, с глаз в движение пальцев, в движение рук. Это поможет воспитать в ребенке вкус по отношению к тому, что его окружает; он захочет видеть в своей комнате сделанные со вкусом вещи. Но не только — он научится видеть, что будет достойно того, чтобы принять это в душу и сердце.

Благодаря тому что преподавание музыки у нас начинается с пения, а затем совершается постепенный переход к инструментальной музыке, мы достигаем такой ориентации воли ребенка в

мире, что не только развиваем музыкальное, но воспитываем также его волю и характер.

Разумеется, при этом необходимо, чтобы исходным в преподавании было пение. Однако вскоре совершается переход к инструментальной музыке. Ребенок учится отделять чисто музыкальное — ритм, метр, мелодию — от всего прочего, от подражательных моментов в музыке, от всего живописного и т.п. Так, вводя ребенка в искусство, мы сможем, когда это потребуется, а именно на 11—12-м годах его жизни, направить преподавание на воспитание у него художественного чувства. А это очень существенно для педагогических принципов вальдорфской школы: ребенок в соответствующем возрасте достигает соответствующего уровня понимания искусства. В этом возрасте, когда ребенок узнает, что природа подчинена абстрактно постигаемым рассудком законам, когда на уроках музыки он знакомится с тем, как в том или ином случае связаны между собой причина и следствие, — в этом же возрасте, чтобы уравновесить это, мы должны развивать у него понимание искусства. Ему нужно дать представление о том, как в различные исторические эпохи развивались различные виды искусства, как тот или иной художественный мотив видоизменялся от эпохи к эпохе. Так получит он то, что нужно для всестороннего раскрытия его существа. Так закладывается то (я буду говорить об этом завтра), что необходимо для *морального преподавания*.

Благодаря тому что человек учится понимать искусство, он встанет в совершенно иные взаимоотношения с другими людьми, со своими ближними. Ведь что существенно для понимания мира? Способность в нужный момент отказаться от абстрактных понятий.

Постичь минералы можно на основании причинно-следственных связей. То, что относится к физическому, может быть понято таким образом, однако в растении всего уже не постичь при помощи логики, рассудка, интеллекта. Должно пробудиться пластическое чувство. Тогда понятия, идеи переходят в образные формы. Навыки в пластицировании наделяют ребенка способностью постичь сущность растения через его формы. А при постижении животного мира фор-

мированию научных понятий должно предшествовать моральное воспитание. Ибо лишь благодаря ему мы можем постичь, что из области, недоступной чувственному восприятию, формирующе действует на облик животного. Как мало сегодня таких людей, как мало физиологов, которые знают, откуда животные получают свой облик! Его обуславливает строение тех органов, которые у человека становятся органами речи и пения. Это — центр формообразования, формирования внешнего вида животного. И только тот в состоянии постичь форму животного, кто знает, насколько «музыкально» формы животных возникают из того, что позднее в человеке преобразено в музыкальные органы.

Если же мы захотим перейти к человеку, нам понадобится всеобщее-художественный подход. Ибо только неорганическое в человеке постижимо для рассудка. Чтобы понять человека, способность представления мы должны преобразовать в художественное постижение.

Это в значительной мере подготавливается на занятиях по истории искусства. Если мы сами обладаем развитым художественным чувством и можем ввести ребенка в образы «Тайной вечери» Леонардо или «Сикстинской мадонны» Рафаэля, если мы можем показать ему, как на этих полотнах каждый человек изображен так, что мы видим, как он связан с другими людьми, показать, как данная историческая эпоха обращалась с красками, обращалась с перспективой, если преподавание естествознания и истории мы одушевим основанным на понимании искусства подходом, то в процесс обучения мы внесем человеческий, гуманный принцип.

Поэтому мы должны заботиться о том, чтобы на каждом этапе развития ребенка не упустить ничего из того, чем он должен пропитать себя как художественным элементом. Необходимого ей восхождения, подъема наша цивилизация достигнет лишь в том случае, если мы в большей мере будем вносить в школу художественный элемент. Я имею в виду не только то, о чем я говорил во всех лекциях как о художественной, артистической основе преподавания, но если также и прозаическому рассмотрению природы и истории мы созда-

дим противовес в виде живого, пронизанного художественной творческой силой обучения пониманию искусства.

Это — необходимый ингредиент педагогики вальдорфской школы; ведь истиной является то, что чувствует всякий настоящий художник: занимаясь искусством, мы имеем дело не просто с чем-то изобретенным людьми, но действуем в области, в которой человек на совершенно ином уровне проникает в тайны природы, в тайны всего мира. Лишь когда человек понимает, что сам мир является произведением искусства, лишь когда он умеет во всем, что есть в природе, во всем, что в ней происходит почитать ее художественный гений, тогда может он продвигаться по пути религиозного углубления. Глубокая истина скрыта в словах поэта Средней Европы: «Лишь чрез красоты зарю достигнешь ты познания страны». Поистине, когда искусством охвачено вот существо человека, он постигает мир как целое в полноте его бытия. Поэтому мы должны в максимально возможной мере в то, что в условиях нашей цивилизации необходимо усвоить в виде прозаического знания, приносить в преподавание чисто человеческое содержание. А этого можно достигнуть как благодаря художественному построению преподавания, так и благодаря соответствующему воспитанию способности понимать искусство.

Тогда, как мы увидим завтра, наука и искусство становятся правомерным средством морального и религиозного углубления.

ЛЕКЦИЯ ТРИНАДЦАТАЯ

Илки, 17 августа 1923 года

В вальдорфской школе вместе учатся мальчики и девочки, и благодаря этому, как мне кажется, достигаются две цели. Одна: строить преподавание исходя из *полного существа человека*. В школе, где учатся только мальчики, преподавание неизбежно становится односторонним. Второе — это то, что благодаря совместному обучению устанавливается необходимое для социальной жизни *понимание между людьми*. Задачей воспитания это понимание должно быть потому, что сегодня женщина стремится или побуждается к стремлению занять надлежащее место в нашем обществе. Педагогика вальдорфской школы считается также и с современными общественными устремлениями, поэтому многое из того, что обычно называют делом не мужским, а женским, в вальдорфской школе выполняется мальчиками и девочками сообща.

Вы видели, какое большое значение у нас придается тому, чтобы воспитание было обращено не только на дух и душу ребенка, но чтобы оно было обращено ко всему человеку, к его духу, душе и телу. Мы стремимся воспитать человека так, чтобы он обладал пониманием окружающей жизни.

У нас в вальдорфской школе вы увидите, как на уроках рукоделия мальчики и девочки сидят рядом и вместе вяжут спицами. В этом нет ничего бесчеловечного, скорее, наоборот, — все очень даже человечно; это подтверждается хотя бы тем, что мальчики вяжут у нас чулки и учатся их штопать с настоящим воодушевлением. Они не считают, что тем самым наносится ущерб их мужскому достоинству. Мы обучаем их этому не только для того, чтобы привить разнообразные навыки, но прежде всего для того, чтобы возникало взаимопонимание. Ибо одним из коренных пороков нашего общества как раз и является

то, что один человек очень мало разбирается в том, чем занимается другой. Мы должны быть не изолированными человеческими субъектами или группами людей, но относиться друг к другу с полным пониманием. Но и, разумеется, занятие таким рукоделием делает человека умелым в различных отношениях. Хотя это звучит действительно парадоксально, я все же убежден, что никто не сможет стать в полном смысле философом, если он не в состоянии заштопать себе чулок или починить одежду. Как можно что-то по-настоящему знать о великих тайных мироздания и не быть в состоянии при необходимости сшить себе обувь? Поистине, невозможно с человеческим участием проникнуть в тайны мироздания для того, кто в отношении того, что у него под руками, не обладает ни малейшей сноровкой? Я знаю, что это выглядит парадоксом, но я совершенно убежден, что даже философ должен немножко понимать в том, как изготавливаются сапоги, иначе он не пойдет дальше абстракции.

Это, разумеется, крайний случай, но на его примере я хотел бы показать, как наш педагогический принцип предполагает, с одной стороны, восхождение к высшей духовности, а с другой — погружение в заботу о теле.

От простого рукоделия дети переходят к изготовлению изделий, требующих настоящих ремесленных навыков. Уже довольно рано мы приступаем с ними к вырезанию игрушек из дерева, так в игру приносится художественный элемент. Это действительно соответствует требованию самой человеческой природы, что из игры постепенно вырастают художественные образы, а затем и те практические навыки, о которых я уже говорил. Исключительно интересно наблюдать, как при изготовлении игрушек в детях, будто сама собой, рождается *пластически-художественно-творческая деятельность*.

Далее, дети учатся изготавливать простейшие инструменты и приспособления для домашнего хозяйства, потом они учатся пользоваться пилой, стамеской и другими столярными инструментами. Мальчики и девочки с исключительным воодушевлением работают в наших мастерских и радуются, когда у них получаются полезные и нужные в жизни вещи. Таким образом стимулируются все важные для жизни

инстинкты. Одновременно воспитываются художественное чувство и чувство практическое.

Я уже упоминал о том, что исключительно интересно наблюдать, как, узнав что-нибудь новое о человеческом организме (например, о *пластическом формировании костной системы, о формировании системы мускулов*), узнав это в том художественном изложении, которое у нас в школе применяется при введении в строение и деятельность человеческого тела, дети (которые, выполняя практические работы, пользуются у нас исключительной свободой и охотно изобретают) практически воспроизводят формы какого-нибудь рассмотренного с ними на занятиях органа, не рабски копируя их, но преобразуя по своему усмотрению. Из детских душ рождаются интереснейшие формы, смотря по тому, как тот или иной ребенок научился познавать человека или животных *в реально-художественном творчестве природы*.

Познавая, ребенок познает всем своим существом. Вдумайтесь в то, что наша цивилизация воспитывает людей так, что все, что они знают, они знают головой, идеи покоятся в ней, как на диване. Они спят, эти идеи, ибо они немного значат. Мы [современные люди] как бы носим в себе коробку с идеями, а в остальном они никак не связаны с нашим существом.

Ученики вальдорфской школы не просто имеют идеи, а постоянно их переживают. Эти идеи распространяются у них на всю область внутреннего чувства. Их души переживают содержание этих идей. Эти идеи для них суть не понятия, но пластические формы. Совокупность идей в итоге выражается в облике человека, в итоге она преобразует волю. Ребенок учится тому, что он может претворять в дело. Так что он не вырастает в человека, у которого мысли находятся в одном месте, а воля — в другом, и действует лишь инстинктивно, будто это не человек, а особого рода оса! Есть такие осы: голова, из головы торчит длинная спина, а к ней прикреплено остальное тело. Они являются символом духовно-душевной жизни современного человека: наверху голова, затем длинная спина, а внизу то, что имеет отношение к воле. Так что с духовной точки зрения современные люди выглядят весьма странно: голове, которая болтается где-то наверху, попросту нечего делать со своими идеями.

Это и есть то, что можно преодолеть, сделав так, чтобы ребенок всегда соединял знания с чувством и волей. Педагоги, разумеется, уже давно заметили, что образование сделалось односторонне-интеллектуальным, что голова неприкаянно болтается наверху — и вот, опять же, ударились в другую крайность и принялись насаждать умение; так что сегодня наряду со школами знания устраиваются школы умения. Соединения, однако, не происходит. Соединить знание и умение возможно лишь тогда, когда знание закономерно переходит в умение, а умение, в свою очередь, охвачено мышлением, одушевлено и переживается духовно.

Отсюда опять-таки может быть перекинут мост к морально-религиозному воспитанию. Я уже говорил о нем. Сегодня я хочу лишь добавить, что все заключается в том, чтобы на занятиях некоторыми учебными предметами, при выполнении некоторых гимнастических упражнений ребенок чувствовал: телесное является откровением духовного, а духовное повсеместно стремится творчески воплотиться в телесном, — чтобы он нигде не воспринимал дух и тело раздельно. Тогда морально-религиозное будет правильным образом жить в его душе. И особое внимание следует уделить тому, что ребенка в возрасте между началом смены зубов и наступлением половой зрелости мы должны воспитать моральным и религиозным не посредством почерпнутых из катехизиса заповедей, но благодаря влиянию нашего авторитета на его чувства и ощущения — я уже говорил об этом, — чтобы он радовался добру и сторонился зла.

Преподавая историю, знаменательное в ней, исторических лиц и импульсы эпохи, нужно преподносить так, чтобы ребенок испытывал к ним живые моральные и религиозные симпатии и антипатии.

Когда ребенок достигает возраста половой зрелости, на 15—16-м годах жизни, в его душе совершается превращение, и потребность опираться на авторитет сменяется у него чувством свободы, а вместе с тем пробуждается способность самостоятельного суждения и потребность иметь свою собственную точку зрения. Тогда выступает нечто, требующее при воспитании и обучении самого пристального внимания. Если до вступления ребенка в возраст половой зрелос-

ти мы пробуждали в нем чувство добра и зла, чувство божественного и безбожного, то с наступлением возраста половой зрелости эти чувства восходят из самой его души. Его рассудок, его интеллект, его точка зрения, его способность суждения становятся независимыми, теперь он может самостоятельно выносить суждения.

Давая ребенку заповедь, мы говорим ему о том, что он обязан делать и что ему делать запрещено. Затем он приносит с собой эту заповедь в более старший возраст, тогда непрестанно выносятся суждения: то-то и то-то делать можно, а то-то и то-то — нельзя. Все делается согласно общепринятым установлениям. Но сегодня человек должен воспитываться не в соответствии с общепринятыми установлениями: о морали и религии он должен иметь свое собственное суждение. Он приходит к этому естественным путем, если мы его к этому преждевременно не побуждаем.

Человека на 14—15-м годах мы выпускаем в жизнь. Теперь мы общаемся с ним как равные с равным. Он оглядывается на наш авторитет, он рад нас видеть, если мы были хорошими учителями и воспитателями, но теперь у него есть свое собственное мнение. Мы не сковали его, если воздействовали только на чувство — отпуская ребенка, на 14—15-м годах, его душевное существо на свободу в так называемых старших классах, мы апеллируем к способности суждения, к точке зрения учащихся. Такое предоставление свободы возможно лишь в том случае, если мораль и религию мы не вводили догматически, в форме заповедей, а, когда ребенок находился в возрасте между началом смены зубов и наступлением половой зрелости, воздействовали только на его чувства и ощущения. Человека нужно так вводить в мир, чтобы он мог доверять своей способности суждения.

Воспитанный так, вполне по-человечески, человек будет так же себя чувствовать и ощущать *полным человеком*. Он ведь не может ощущать себя полным человеком, если, по несчастью, ему недостает ноги или руки — тогда он ощущает себя калекой. Дети, воспитанные описанным мною образом, на 14—15-м годах жизни начинают считать себя искалеченными, если у них отсутствует собственное моральное суждение и собственное религиозное чувство. Такой ре-

бенок ощущает, что ему недостает чего-то как человеку. Действительно, лучшим религиозно-нравственным воспитанием является такое, при котором мораль и религию человек считает частью своего существа и, если их действие в нем ослабевает, чувствует себя неполноценным человеком.

— Это достигается лишь тогда, когда идейное содержание религии и морали не преподается детям слишком рано и в соответствующем возрасте воздействие оказывается только на ощущения и чувства. Из детей, получивших идейное воспитание ранее 14-го года жизни, вырастают скептики, которые вместо здорового отношения к сопутствовавшим их воспитанию догмам проявляют скепсис: прежде всего — скепсис мышления, который еще не столь опасен; затем — скепсис чувства, из-за которого деградирует сама способность чувствовать; и, наконец, — скепсис воли, из-за которого утрачиваются моральные ориентиры.

Таким образом, чтобы оградить наших детей от скепсиса, мы не должны слишком рано преподавать им догматические идеалы, но морально-религиозное мы должны сначала изливать в их чувства. Тогда в соответствующем возрасте пробудится свободная религиозность и нравственность, и они почувствуют себя цельными человеческими существами. К такому воспитанию свободного человека, человека, который сам находит свой путь в жизни, мы стремимся в первую очередь в вальдорфской школе.

Вальдорфская школа — это целостный организм, и многие ее принципы будут неправильно поняты, если не видеть в ней самостоятельного организма. Когда какой-нибудь человек посещает нашу школу, он находится в ней 2—3 дня, наблюдает происходящее и думает, что этого довольно: он видел, как происходит обучение.

— Однако ничего особенного он не увидел. Увиденное им можно сравнить с вырезанным из картины фрагментом. Представьте себе, что вы кому-нибудь показываете кусочек, вырезанный из огромного живописного полотна на историческую тему. По этому кусочку он, разумеется, не сможет себе составить представление о всей картине. В вальдорфской школе все частности являются составными частями единого орга-

низма. Поэтому с вальдорфской школой лучше знакомиться, знакомясь с ее принципами, с ее структурой, с живой взаимосвязью между, например, 8-м и 4-м классами, 1-м и 10-м классами. Школа организована так, что каждое действие в ней выполняется в соответствующее время и на соответствующем месте и находится в гармонии с целым. Этому принципу подчинены отдельные предметы.

Принцип, которым мы руководствуемся, вводя те или иные учебные предметы, я хотел бы кратко пояснить на примере эвритмии.

Ничего не следует изобретать специально для обучения в школе, выдумывая что-нибудь особенное, подходящее для детей, как это происходит в детском саду Фрёбеля, — выдумывая специально предназначенную для детей деятельность и говоря, что она полезна для воспитания и ей следует обучать детей, мы, как правило, становимся на ложный путь. Ничто не должно специально изобретаться для школы, но все должно в нее вноситься из жизни. Учитель должен обладать способностью свободно, непредвзято видеть жизнь, он должен понимать ее и именно для нее он должен обучать и воспитывать детей. Чем непосредственнее связан учитель с жизнью, тем лучше для школы. Учителя с узким кругозором, не желающие ничего знать, кроме школы, менее всего способны делать то, что человек должен делать для другого человека. И вот преподавание эвритмии мы ввели, исходя не из той мысли, что, поскольку в школе нужна гимнастика, постольку мы хотели бы дать детям нечто особенное, — нет, эвритмия возникла не на основе воспитательных устремлений, она возникла в 1912 г. вследствие направленного судьбой стечения обстоятельств, вовсе не для нужд воспитания, но как самодовлеющее искусство. И тот, кто из художественной эвритмии вычленил особую, воспитательную эвритмию, делает ее в воспитательном отношении чем-то ущербным.

Поэтому я считаю более правомерным, что здесь сначала была показана художественная эвритмия, и зрители могли пережить ее как искусство. Являясь искусством, она принадлежит жизни и, таким образом, то, что принадлежит жизни, может быть перенесено в воспитание. Собственно говоря, составить себе мнение об эвритмии, выполняемой детьми, можно, лишь поняв, чем эвритмия хочет быть

в качестве искусства и чем она, по-видимому, является даже в большей мере, чем некоторые полагают.

Возникнув в 1912 г., эвритмия развивалась только как искусство, а вальдорфскую школу мы основали в 1919 г. Решив, что она может быть употреблена для воспитания детей, мы включили ее в учебный план. Но это было вторичным. Такое отношение школы к жизни нужно никогда не упускать из виду. Следует понимать, что детям не нужно преподавать какую-то особую живопись, но, если считать, что дети каким-то образом должны учиться живописи, ее принципы следует заимствовать из самого живого искусства, а не прибегать к надуманным педагогическим методам. В школу должно вноситься настоящее искусство, а не плоды деятельности рассудка. И как раз посредством эвритмии чистое искусство может быть внесено в нашу цивилизацию.

Я уже неоднократно здесь, на лекциях, и перед выступлениями говорил об эвритмии как искусстве видимой речи. Сейчас я хотел бы в дополнение сказать несколько слов об [изготовленных из дерева] эвритмических фигурах.

Идея изготовить их исходила от мисс Марион. Я сказал бы, что в них совершенно правильно переданы законы эвритмии.

С помощью этих фигур я хотел бы показать, как здесь перед вами зримо выражен звук «S» (Р. Штейнер показывает присутствующим выполненную из дерева фигуру звука «S»). Таким образом эвритмическое движение становится художественным. Вы видите, что это фигура человека, но если кто-то, в соответствии с духом современной культуры, предполагал увидеть, так сказать, красивого человека, то он обманулся в своих ожиданиях. Здесь он вообще не вносит ничего такого, что ему может нравиться в людях, когда он встречает их на улице.

Изготовитель этих фигур, вероятно, тоже не лишен вкуса к красивым людям, но перед ним стояла задача изображать не красивых людей, а то, что является непосредственным содержанием эвритмии: человеческое движение. Поэтому здесь нет ничего, что не выражало бы самого движения, того чувства, которое ему сопутствует, и того основного характера, которое это движение выражает. Когда человек поет, тогда то, что движет человеком, пребывает в

пределах его кожи, и движение остается незримым, движение полностью переходит в звучание.

Здесь вы видите движущуюся музыку — то, что чувствует душа, высвобождается из человека, становится движением тела в пространстве, выражается художественно. Зримым делается то, что обычно воспринимается лишь на слух. Поэтому смотреть надо исключительно на движение. Поэтому нужно абстрагироваться от всего остального, чем человек наделен от природы, и направлять взор лишь на *эвритмирующего* человека.

Сзади на фигурах написано, какие цвета соответствуют «движению» и чувству. Вы видели, как эвритмисты на сцене пользуются своими шляйерами (шляйер — прикрепленная к плечам эвритмического платья легкая шелковая вуаль. — *Прим. пер.*); по существу шляйер продолжает движение тела. В соответствующие моменты он *развевается, опадает, выравнивается, принимает различные формы*. В продолжающемся движении тела волнении шляйера выражается чувство. Если движение рук и ног эвритмист сопровождается правильным чувством, то это чувство у него инстинктивно выражается в том, как он действует шляйером. Третье — это «характер». В своем чувстве эвритмист может прийти к тому, что, выполняя движение, соответствующее, например, звуку «I», будет ощущать свою руку как бы парящей в воздухе, а не поддерживаемой идущей изнутри силой. В другой руке он чувствует как бы пробужденной и сконцентрированной всю силу мускулов. Одна рука как будто парит в невесомости, а в мускулах другой, напряженной руки он чувствует как бы легкое покалывание. Так движение обретает характер. Этот характер воспринимается зрителем.

Некоторые спрашивают: где же у этих фигур лица, где затылок? Но к эвритмии это отношения не имеет. Подчас на эвритмическом представлении зритель может увлечься милостивым личиком исполнительницы. Но это не следует причислять к чувствам, вызываемым эвритмией. У данной фигуры лицо как бы повернуто влево. Здесь цветом намечен характер: правая сторона головы как бы овеивается эвритмической силой, а левая сторона головы пронизана внутренней силой, так что общая форма получилась довольно асимметричной. Здесь был передан

подлинный характер движения. В этих фигурах изображено то, что следует видеть в эвритмическом исполнении. И так должно быть вообще в искусстве. За вещественным, за содержательным, за прозаическим нужно уметь воспринимать художественное, поэтическое. В эвритмии миловидное лицо девушки — это проза. А вот то, что она легко овеивает силой правую сторону головы, а в левой стороне головы переживает напряженность, представляет собой красоту в ее эвритмическом исполнении. Легко можно представить себе эвритмически необыкновенно красивым уродливое от природы лицо, а миловидное от природы лицо эвритмически может выглядеть весьма уродливым.

Итак, на примере эвритмии можно видеть — здесь со мной согласится любой художник — то, что является законом всех искусств. Не тот живописец велик, который может написать миловидное девичье личико, настоящий художник старое, морщинистое лицо может написать так, что в художественном отношении оно будет прекрасным. Это должно быть принципом любого искусства.

Я еще хотел указать на то, что в воспитании и образовании эвритмия служит чудесным дополнением для *внешней гимнастики*, а телесным упражнениям, как уже говорилось, в нашей вальдорфской школе уделяется достаточное внимание. Рассмотрев то, что называют гимнастикой в Германии, вы увидите, что во всех упражнениях этой гимнастики человек прежде всего воспринимает пространство, его направления. Человек ощущает направления в пространстве и вкладывает в него руку. Так, занимаясь гимнастикой, он отдается пространству.

Это будет создание здоровых гимнастических упражнений. Пространство различно по всем направлениям. Наше абстрактное представление о пространстве подразумевает три перпендикулярных друг другу направления, которые совершенно одно от другого не отличаются. Так обстоит в одной только геометрии. На самом деле вверху у нас находится голова, а внизу — ноги; это суть верх и низ. Далее, у нас имеется правая и левая стороны. Мы переживаем это направление, когда вытягиваем руки в стороны. Здесь речь не идет об абсолютном направлении, ведь мы можем поворачиваться. Затем у

нас есть еще направление спереди—назад. Все прочие пространственные направления ориентированы на эти основные. Только с таким представлением о пространстве возможно прийти к здоровым движениям в гимнастике, так человек отдается пространству.

В эвритмии характер движения извлекается из самого организма человека. Так душевное переживание определяет, какой именно звук речи выражается в движении. Что же происходит, когда силы изливаются в члены тела? Мы предоставляем человеку две возможности — посредством внешних гимнастических упражнений он *влагает* себя в пространство, а в эвритмии он может, *исходя из своего собственного существа, двигаться так, как ему подсказывает его организм*. Дать возможность внутреннему проявиться во внешнем движении — в этом сущность эвритмии. Человек заполняет внешнее собой и тем самым связывает себя с внешним миром — в этом сущность гимнастики.

Я убежден в том, что лучшие учителя гимнастики — это те, кто учился гимнастике у искусства. Древние греки для своей школьной гимнастики, для своих олимпийских игр черпали импульсы в искусстве. Если бы все в школе восходило к художественным импульсам, то и для других областей жизни было бы возможно то, что я показал на примере эвритмии. Ничего бы не изобретали специально для школы, но старались бы внести в нее жизнь. Тогда сама социальная жизнь могла бы вырастать непосредственно из школы.

В описанной мною организации школы каждая частность органически связана с целым, а нити от различных видов деятельности, составляющих жизнь школы, сходятся на учительских конференциях, которые проводятся как можно чаще. В продолжение этого года на многих конференциях я присутствовал сам.

Они предназначены не только для того, чтобы подготавливать детям ежегодные характеристики, обсуждать проблемы, связанные с управлением школой, или обсуждать наказания, которые могли бы быть применены к совершившим проступки ученикам, — эти учительские конференции представляют собой регулярную живую высшую школу педагогики. Таковы они потому, что для учителя все происходящее в

школе является предметом обучения самого себя, предметом самовоспитания. Действительно, кто, обучая и воспитывая, в то же время из непосредственной практики преподавания и из особенностей характеров и темпераментов детей извлекает материал самообучения и самовоспитания, тому постоянно открывается новое. Новое для себя и новое для всей учительской коллегии, которая на конференции обсуждает все, что как новое знание было получено в ходе деятельности школы. Таким образом, учительская коллегия представляет собой духовно-душевное целое: каждый знает, что делает другой, что происходит у него на уроках, как он продвигается благодаря тому, что ему открывается в общении с детьми. Учительская конференция — это настоящее сердце школы, снабжающее преподавание кровью, а к учителям от нее струится поток жизненной силы.

Важнейшим следствием этих конференций является, по-видимому, то, что в учителях поддерживается внутренняя живость, в духовном и душевном отношении они не стареют; а ведь к этому и должен стремиться учитель: в духовном и душевном отношении всегда оставаться молодым. Но это достижимо лишь в том случае, если духовно-душевная кровь течет через центральный орган, подобно тому как в человеке кровь проходит через сердце. Теперь я хотел бы сказать несколько слов об одном небольшом, но немаловажном обстоятельстве. Как я уже говорил, мальчики и девочки у нас в классах перемешаны. Поскольку детей к нам присылает сама жизнь, получается так, что в одних классах преобладают девочки, в других — мальчики, и есть классы, где число тех и других приблизительно одинаково, — этому нет никакой внешней причины. Какой-нибудь рационалист, интеллектуал, вероятно, не затруднился бы дать свое объяснение, но обычно подобные объяснения имеют мало общего с жизнью. Преподавание в классе, где большинство составляют девочки, проходит совершенно иначе, чем в классе, где больше мальчиков. Свое особое лицо класс получает даже не благодаря тем мелким недостаткам, которые проявляют мальчики и девочки, но преобладание одного из полов сказывается в чем-то совершенно неуловимом для интеллектуалистического наблюдения. Некоторое время изучая с этой стороны неуловимые,

невесомые особенности жизни класса, можно обогатить себя самыми интересными наблюдениями. Разумеется, делая свои наблюдения, учитель не стоит посреди класса со скрещенными руками — он преподает живо и с отдачей, просто правильным образом проведя это через ночной сон, он на следующий день просыпается, пробуждается с новым важным знанием о том, что происходило в школе.

Как существенным в центре школы является учительская конференция, так на ее периферии необыкновенно важны родительские собрания. Мы стараемся проводить их каждый месяц, во всяком случае более или менее регулярно. Вместе с родителями учителя обсуждают, как лучше наладить связь между школой и домом. Здесь мы в очень большой степени рассчитываем на понимание родителей, так как в обучении мы следуем не программам и предписаниям, но исходим из жизни. Мы не можем сказать себе: будем следовать предписанному учебному плану — и это будет правильным. Что именно является правильным, мы должны учиться чувствовать в общении с родителями, которые, будучи ответственными за своих детей, привели их к нам в школу, звучащее на родительском собрании эхо — это то другое, в чем нуждается учитель, в чем он нуждается для того, чтобы всегда сохранять внутреннюю живость. Живое существо живет не благодаря тому лишь, что оно заключено в кожу. Человек — это не часть пространства, ограниченная кожей. Мы всегда имеем в себе определенное количество воздуха. Незадолго перед этим этот воздух, находясь снаружи, был частью всей атмосферы. Затем мы выдыхаем его, и он вновь соединяется с атмосферой. Всякое живое существо принадлежит всему миру и вне мира немислимо: оно лишь член мироздания. Это распространяется на все существо и всю жизнь человека. Внутри социального порядка человек является не обособленным, но вчлененным существом. Он не может жить, не приходя в соприкосновение с внешней стороной социального порядка. Так же, как, будучи заключенными в кожу физическим организмом, он не может существовать, обособившись от воздуха и воды. Не нужно быть семи пядей во лбу, чтобы понять, что в этом отношении школа могла бы сделать необыкновенно много. Я всегда стараюсь пользоваться ха-

раактеристиками, почерпнутыми не из высокоумно переплетенных идей, но взятыми из самого ближайшего окружения.

Несколько дней назад здесь, в колледже, мне попались на глаза отчеты правления воскресных школ. На первой же странице я прочел о том, что на ежегодном собрании союза воскресных школ один из его председателей, весьма уважаемый человек, сказал, что означенное правление воскресных школ постепенно замкнулось в себе самом и совершенно обособилось от остальной религиозной жизни, о которой оно попросту мало что знает. Видите ли, этот отчет случайно попался мне на глаза, но он живо свидетельствует о том, в чем мы нуждаемся для оживления нашей цивилизации. С таким же успехом я мог бы подойти к другому столу и заглянуть в лежащую на нем брошюру или заглянуть в один из листков, которые раздают на улицах, — с этим сталкиваешься повсюду: вследствие полученного воспитания людям недостает широты жизненного горизонта, недостает понимания жизни. Как обособлены сегодня люди! Как господствует специализация! Современный человек сегодня попросту стыдится знать то, что не имеет отношения к его профессии. Он считает, что по каждому вопросу следует обращаться к соответствующему специалисту.

Нужно, чтобы люди стали душевно шире, чтобы душа человека участвовала в жизни цивилизации.

Это и есть то, что педагогика, о которой у нас идет речь, стремится преподавать — сначала учителям (ибо в вальдорфской школе воспитание начинается с воспитания учителей), а через них уже и детям. А наши дети, наши ученики — вот наша надежда, наша великая цель, к которой направлены все наши устремления, — понесут это дальше в жизнь.

Вот, я бы сказал, убеждение, лежащее в основе той педагогики, говорить о которой вам мне здесь представилась возможность. Весь смысл этого воспитания заключается в том, чтобы все воспитательные и дидактические средства извлекались из самого человека, чтобы весь человек — его тело, душа и дух — достиг полноты развития и чтобы, с другой стороны, благодаря правильной постановке в мире ребенок опять-таки телом, душой и духом в религиозном, эти-

ческом, художественном и познавательном отношении вращал в жизнь и в нем могли бы получить развитие те достоинства, благодаря которым человек в наибольшей мере может быть нужен и полезен своим ближним. Действительно, правильно воспитанным человек является, собственно, уже тогда, когда свои силы он готов отдавать служению ближним. На это, в сущности, должен быть ориентирован всякий идеал воспитания. Я чрезвычайно признателен организаторам за предоставленную мне возможность об этом говорить.

Я хотел бы подчеркнуть, что вальдорфский педагогический принцип хотя и возник в определенной языковой среде, однако ни в коей мере не является национальным, будучи общечеловеческим, он в самом лучшем смысле интернационален. Мы желаем воспитывать не лиц с классовой принадлежностью, не лиц с национальной принадлежностью, не лиц с обособленной принадлежностью вообще, но людей с самыми широкими душевными, общечеловеческими интересами. Поэтому, хотя это искусство воспитания сначала получило развитие в определенной языковой среде, я могу говорить о нем, обращаясь к людям, живущим в другой языковой среде.

И тем глубже было мое удовлетворение, когда то, что обсуждалось на этих встречах, послужило импульсом для основания комитета, ставящего себе целью, открыв школу, воплотить здесь вальдорфский педагогический принцип в жизнь. Сегодня, открывая такие школы, мы должны принимать то, что стало судьбою первой вальдорфской школы: мы должны создавать, так сказать, модель, образец школы. Ибо лишь после того, как то, что лежит в основе нашего принципа организации школы, получит признание в широких кругах общества, сам вальдорфский педагогический импульс может стать по-настоящему плодотворным.

Однажды в юности мне довелось в одном юмористическом листке прочесть сатиру, посвященную плану постройки дома, — о чем-то в этом роде я уже говорил вчера. Юмористический листок, обращаясь к людям с несколько банальным образом мыслей (именно среди них он набирал себе подписчиков), предостерегал, что не стоит обращаться к архитектору, который чертит мудреные проекты, входит в подробности и хочет все делать художественно, лучше пригласить

простого каменщика, который просто кирпич кладет на кирпич. Подобные представления применительно к воспитанию и образованию все еще широко распространены. Деятельность архитектора представляется несколько мудреной по сравнению с работой каменщика, который кирпич кладет на кирпич, и многим хотелось бы, чтобы все этим и ограничивалось, чтобы не нужно было входить в подробности того, как действительно возводится здание.

Я необыкновенно благодарен за то, что здесь были проявлены такой интерес и понимание. В особенности мне хотелось бы выразить признательность мисс Беверли и ее сотрудникам. Я признателен также нашим дорогим вальдорфским учителям и другим друзьям, приехавшим сюда и принявшим такое деятельное и плодотворное участие в наших встречах. Большое спасибо всем участникам художественных выступлений.

Чем шире будет распространяться интерес к вальдорфской педагогике, тем лучше сможем мы служить делу воспитания и обучения. Свою искреннюю заинтересованность в ней вы продемонстрировали, приняв такое живое участие в наших встречах. Я хотел бы завершить эти лекции, прочитанные исходя вовсе не из одного лишь интеллекта, но с глубоким сочувствием ко всему, что составляет основы воспитания, прощальным приветствием.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТЫРНАДЦАТАЯ

Илкли, 17 августа 1923 года

Об испытываемом мною чувстве благодарности к комитету, к мисс Беверли и ко всем вам, проявившим интерес к данной области в продолжении 14 дней, я уже говорил сегодня утром, и вы можете не сомневаться в том, что это благодарное чувство будет согревать меня на обратном пути.

К тому, что в продолжение последних дней уже рассматривалось с различных точек зрения, я хотел бы добавить лишь несколько слов. Большинству из вас хорошо известно, как вальдорфские педагогические принципы связаны с антропософской духовной наукой. Вот об этой связи я и скажу несколько слов в заключение наших собраний.

В сущности, сегодня мир еще придерживается превратного мнения в отношении антропософского движения. Это, вероятно, связано с неисполнимостью одного моего сокровенного желания. Ибо как верно то, что вальдорфское педагогическое движение выросло из антропософского движения, так верно и то, что мне более всего по душе было бы каждую неделю называть антропософское движение по-новому. Я понимаю, что это повлекло бы за собой ужасный хаос, но для меня лично так было бы лучше всего. Именно в наше время названия причиняют необыкновенно много вреда. Однако, подумайте, каждую неделю пришлось бы наново штамповать почтовые бланки, адресаты получали бы письма от имени общества, которое под таким названием существовало на прошлой неделе и которое на этой неделе уже так не называется — можно представить себе, какой в головах воцарился бы беспорядок! И все же для самого антропософского движения это было бы чем-то необыкновенно благотворным — если бы у него вообще не было постоянного имени, — ибо в результате того, что имеется имя, очень многие довольствуются тем, что оно им известно, и нисколько не стре-

мятся знакомиться с самим предметом. Оказывается, подчас попросту сверяются со словарем древнегреческого языка и, так или иначе переводя слово «антропософия» на свой родной язык, составляют себе мнение о самом явлении. Выдумывают себе сами «антропософию», а потом по таким «антропософиям» мир выносит о нас суждение. Люди считают, что они могли бы прекрасно обойтись одним названием. Однако, чтобы узнать, что в действительности представляет собой антропософия, нужно знакомиться с самим предметом. Поэтому лучше всего было бы вообще обойтись без названия.

Это, однако, индивидуально! Я полагаю, что благодаря такому курсу, посвященному одной из практических областей, одному из практических приложений антропософии, можно убедиться в том, сколь чужда антропософия сектантскому духу, сколь мало она склонна насаждать догмы; речь в ней идет лишь о том, чтобы познавать мир в его подлинной реальности. И тому, кто так или иначе желает участвовать в эволюции мира, нужно иметь представление о ходе событий.

Сегодня люди вообще так безнадежно не склонны вглядываться в ход мировых свершений, а антропософия как раз является движением, видящим в этом свою задачу. Поэтому, когда речь заходит о каком-нибудь социальном ответвлении, например о педагогике, нет нужды исходить из определенных пунктов программы и т.п.

Также и при основании нашей вальдорфской школы мы руководствовались этим — вводить что-либо в школу, не следуя неким застывшим догмам, которыми, как полагают, изобилует антропософия, но как раз по возможности оградить школу от того, что является антропософией взрослых; допустить антропософию исключительно в виде той силы в нас, благодаря которой мы непредвзято познаем людей, непредвзято всматриваемся во все, что есть в мире, чтобы затем быть столь же непредвзятыми в поступках.

Совсем недавно мне довелось прочесть одну адресованную мне критику. Собственно говоря, нас критикуют очень много, а я не намерен здесь на этом останавливаться. Меня упрекают в стремлении быть непредвзятым и, по-видимому, считают это весьма тяжким недостатком. Я-то думал, что в наше время быть непредвзятым, особенно в

духовной области, — общечеловеческий долг; но, оказывается, сегодня это заслуживает язвительного упрека. Я убежден, что именно в области педагогики между континентом и Англией может легко установиться понимание, и то, с каким ясным пониманием вы отнеслись к данным лекциям, я считаю исключительно благоприятным симптомом. Очень часто можно слышать, как, желая определить наше время, произносят абстрактную фразу: «Мы живем в переходное время». Но всякое время является переходным: предшествующее переходит в последующее — важно, что именно переходит. Симптомы нашего времени свидетельствуют о весьма важном переходе.

Вероятно, лучше всего этот переход можно охарактеризовать, оглянувшись на духовное развитие, совершавшееся здесь, в Англии, в XII—XIII столетиях, пожалуй, еще в начале XIV столетия. Еще в начале XIV столетия каждый образованный человек здесь умел говорить по-французски. Английский язык был представлен рядом диалектов, которые не объединяли народ, а языком ученых была латынь. Например, желая составить себе представление о том, что представляла образованность здесь в XIV столетии, следует обратиться к появившемуся тогда «Полихроникону» Гигдена. Он написан на латыни и свидетельствует о том, что основой образования здесь был латинский язык. Но в то же время, когда была написана эта книга и языком образованности являлась латынь, постепенно возникали школы, в которых, как и в других областях Европы, для обучения и воспитания употреблялось уже местное наречие. Мы видим, как в Винчестере и Оксфорде появляются школы, в которых родной язык становится обиходным. Во второй половине XIV столетия мы наблюдаем исключительно важный переход от интернационального латинского языка к родному.

Раньше или позже подобные переходы совершились во всех странах цивилизованного мира. Это очень знаменательное событие.

Здесь, в Англии, его следует датировать второй половиной XIV столетия. Ибо в 1364 г. Гигден в своей книге свидетельствует, что латинский язык является средством общения при воспитании и обучении. А в 1385 г., переводя эту книгу на английский, некий Тре-

виса замечает, что английская речь уже проникла в школы. Таким образом, к этому промежутку времени следует отнести переход от интернационального латинского языка, на котором в области воспитания и образования общался весь мир, к национальному языку, преобладающему теперь статус диалекта.

С позиций духовно-научного мировоззрения мы можем определить это как переход от души рассудочной к душе сознательной. Это — отличительная черта новой цивилизации: совершается переход от души рассудочной, обладатель которой чувствует себя еще частью мира, к душе сознательной, с которой связано сознание собственной свободы, своей способности самостоятельно выносить суждение, своей внутренней активности. Это и есть начало того всемирно-исторического процесса, свидетелями и участниками которого мы сегодня являемся.

Не сразу вошло в души и сердца людей то, что проявилось в утверждении национальных языков; сначала была эпоха Ренессанса, гуманистическое движение, пришедшее сюда, на север, с юга. Оно хотя и тяготело к тому, что можно назвать душой сознательной, однако неспособно было ее понять, предполагая, что подлинный человек должен быть непременно гуманистически образованным.

Эта борьба за человеческую свободу, за внутреннюю активность велась в продолжение столетий вплоть до сего дня. И постепенно становилось все более очевидным, в чем именно нуждается цивилизованное человечество. Во времена, предшествовавшие напору души сознательной, интернациональное шло от самого языка, благодаря которому образованные люди всего мира понимали друг друга.

Этот язык — перелом здесь датируется второй половиной XIV столетия — больше не мог служить средством интернационального взаимопонимания. В человеке росла потребность развивать идущую из глубины его существа активность. Его средством стал национальный язык. Но вместе с тем назревала необходимость достигать понимания на уровне более высоком, чем язык.

Мы нуждаемся в чем-то, что, будучи по природе духовным, исходит не просто из речи, но вырастает из души более непосред-

венным образом. Увиденная в исторической перспективе, в ее ствительном значении для настоящего момента истории, антропосфия является, так сказать, движением к всемирному интернациональному средству взаимопонимания, к средству взаимопонимания, обращенному от человека к человеку, к средству взаимопонимания на более высоком уровне, чем язык.

То, что человек сообщает человеку, язык передает через воздух с помощью звуков. В сущности, вместе с речью мы движемся в мире чувственного восприятия. Когда же мы понимаем друг друга в глубине наших душ, когда же поверх языка мы понимаем друг друга с помощью проникнутых чувством, проникнутых сердечной теплотой мыслей, тогда мы поднимаемся на уровень интернационального средства взаимопонимания. Но для этого мы должны обладать сердцем. Путь к духу мы должны пролагать поверх языка. Это означает — в духовно-научном движении наряду с тем, что относится к мировоззрению, к педагогике, к религии, к искусству — развивать язык мысли. Обычная звуковая речь пишется в воздухе, она живет в элементе чувственного восприятия. Движение речи, которое разовьется благодаря духовной науке, будет совершаться (это не просто образное сравнение) в чистом элементе света, струящегося от души к душе, от сердца к сердцу.

Подлинная цивилизация будет нуждаться в таком средстве взаимопонимания. Для нее оно будет не только инструментом высшего образования, но и тем, чем пользуются в повседневной жизни. Прежде чем это будет осознано, состоится немало конгрессов, на которых будет преобладать совсем другая точка зрения. Впрочем, в последнее время не слишком заметно, чтобы эти конгрессы плодотворно способствовали благоденствию человечества. Условием подлинного благоденствия человечества является взаимопонимание, и этому хотело бы служить антропосфское движение. Мы стремимся постичь данный исторический момент, в который мы снова можем стать единым человечеством, человечеством, обладающим сознательной душой, подобно тому как это уже было на другой стадии развития, когда интернациональным средством взаимопонимания был латинский язык.

Тогда латинский язык — теперь общечеловеческие идеи, благодаря которым на всей земле человек может обрести человека.

Во внешней практической жизни мира хозяйственные отношения уже создали тело, но это тело еще не обладает душой и духом. Однако всему, живущему в мире, помимо тела требуются душа и дух. Для этого всемирного тела, сформировавшегося в лоне цивилизации благодаря хозяйственной и другой практической деятельности. Антропософия хотела бы быть истинною душой и духом. Она не брезгует самыми практическими сторонами жизни. В эти самые практические стороны жизни она хотела бы внести то, что единственно и может служить подлинному прогрессу подлинного развития человечества.

Я бесконечно благодарен вам, мои дорогие слушатели, за ваши желания в отношении одной отдельной области, в отношении педагогики, понять, каким образом она, опираясь на антропософское движение, может соответствовать настоящему моменту истории человечества. Благодарен за ваш интерес к тем нюансам, которые я постарался изложить в ходе данных лекций, к моей характеристике места нашей педагогики в истории воспитания. Я благодарю вас за сердечное тепло, сопутствовавшее этому курсу, целью которого было показать, как в настоящий исторический момент вальдорфская педагогика может служить делу дальнейшего развития человечества. Мне хотелось представить вальдорфскую педагогику как соответствующую глубочайшим потребностям современного человечества. Память о вашем понимании, о вашем участии я буду бережно хранить в моей душе.