

Рудольф Штейнер

**Духовное обновление
педагогики**

GA 301

Перевод с немецкого Д. Виноградова

Полный перевод одного из важнейших обзорных курсов Рудольфа Штейнера (1861-1925) по вальдорфской педагогике. Этот публичный лекционный цикл (так называемый “Базельский курс”) читался Штейнером уже после нескольких лет работы первой вальдорфской школы, основанной им в 1919 году в Штутгарте.

Книга адресована тем, кто интересуется собственно вальдорфской педагогикой, а также вопросами серьезных инноваций в образовании. На русском языке книга издаётся впервые.

Содержание

Лекция первая, Базель, 20 апреля 1920
года.....7

Введение. Духовная наука и современная педагогика. Герbart. Социальный хаос вопреки превосходным педагогическим принципам. Благодаря духовной науке педагогика может стать искусством. Границы антропологического образа рассмотрения. Душа и тело; мышление, чувствование и воление. Этапы развития ребенка: молочные зубы, смена зубов, половое созревание. Метаморфоза сил. Значение авторитета. Речь и формирование воли. Воля и представление. Духовная наука руководствуется не абстрактными принципами, а знанием этапов становления человека.

Из ответов на вопросы по окончании первой лекции.....166

Лекция вторая, Базель, 21 апреля 1920
года.....20

Трехчленность существа человека. Духовная наука — не информативный бюллетень, ей присуще живое, творческое отношение к действительности. Человек как трехчленное существо: системы — нервная, ритмическая и обмена веществ. Моторные и сенситивные нервы. О музыкальном. Влияние ложных гипотез на формирование мировоззрения. Трехчленность душевной организации: мышление, чувствование, воление; симпатия и антипатия. Трехчленность с духовной точки зрения: бодрствование, сновидения, глубокий сон.

Лекция третья, Базель, 22 апреля 1920
года.....34

Познание человека — основа педагогики. Духовная наука и воспитание. Песталоцци, Дистервег.

Инстинктивная и сознательная педагогика. Живой образ человека. Теория Авенариуса — предпосылка большевистской практики. Память и воспоминание. Гетевское учение о цвете. Сердце — это не насос, а регулирующий кровообращение орган. Духовно-душевное значение физических органов. Принцип подражания — в первом и принцип авторитета — во втором семилетии жизни ребенка. Формирование зубов представляющими и образующими силами. Знание должно быть пронизано внутренним теплом.

Лекция четвертая, Базель, 26 апреля 1920 года.....46

Воспитание — формирование будущего душевного содержания человека. Абстрактные представления создают разделяющие людей барьеры. Интеллектуалистические построения — «отфильтрованный» дух. В духовной науке то, как она выступает, важнее того, что она несет содержательно. Внутренняя пассивность современного человечества. Знание по памяти и активное мышление. Биогенетический закон Геккеля. Этапы телесного развития человека в различные эпохи истории человечества. Превращение физических сил в душевные силы: то, что прежде было даром природы, сегодня должно быть завоевано внутренней активностью. Душевное содержание человеческой жизни — в руках воспитателей юношества. Из ответов по окончании четвертой лекции.

Из ответов на вопросы по окончании четвертой лекции.....168

Лекция пятая, Базель. 26 апреля 1920 года.....57

Об учебной программе. Плодотворность духовно-научной педагогики подтверждается на практике. Учебный план. Неизбежность компромисса. Взаимосвязь душевных сил.

Обучение письму. Становление речи. Значение ловкости рук. Исходить из художественного. Собственное суждение и авторитет. Философ Мах. Воздействие на фантазию ребенка. Большие классы и индивидуальный подход. Первые восемь классов детей должен вести один учитель. По возможности меньше зависеть от внешних нормативов.

Лекция шестая, Базель, 28 апреля 1920 года.....66

Преподавание эвритмии, музыки, рисования и языка. Слабосильные и отстающие в развитии дети. Значение образов для души: неэффективность абстрактных представлений. Преподавание иностранных языков. Эвритмия и музыка. Эвритмия: распространение на все тело тенденций движения в органах речи. Укрепление воли. Рост интереса к окружающему миру. Музыка углубляет душевную жизнь. Детские рисунки. Преподавание языка. Грамматика. Значение диалектов. Духовно-научная педагогика стремится к формированию человека, развитию инициативы.

Из ответов на вопросы по окончании шестой лекции.....170

Лекция седьмая, Базель, 29 апреля 1920 года.....77

Воспитание как проблема подготовки учителя. Последствия одностороннего представления о бессмертии. Физическая жизнь как продолжение жизни духовной. Интеллект — заложен, воля — созидает. Вопрос о качестве преподавания — это вопрос о качестве воспитания. О юморе и серьезном. Внутренняя подготовка учителя. Медитация. Поведение детей. Особый пример слабости воли; мысли предыдущего поколения становятся тем, что органически присуще следующему поколению.

Лекция восьмая, Базель, 3 мая 1920

года.....88

Преподавание зоологии и ботаники. Три важных этапа в школе; 9, 12, 14 лет. Самостоятельность в суждениях возможна лишь с двенадцатого года жизни. Радость, боль, страдание в суждении.

Ницше; античность и девятнадцатое столетие. Проводить различие между миром и самим собой ребенок начинает с девятилетнего возраста — тогда открывается возможность для преподавания естествознания. Животный мир как совокупность человеческих свойств. Человек — компендиум животного мира. Ботаника — земля как организм. Взаимосоответствие животного мира и человека, растительного мира и внечеловеческого.

Лекция девятая, Базель, 4 мая 1920 года.....98

Диалект и литературный язык. Диалект — чувство и воля, литературный язык — представление. У детей, говорящих на диалекте, более глубокая связь с языком. Пластический и музыкальный элементы речи. Язык и логика. Обучение грамматике — осознание логических сил. Безличные предложения. Жизнь и абстракция в сказуемом и существительном. Подсознательный разум у человека; его ошибочное истолкование в психоанализе. Грамматика и внутреннее чувство стиля. Седьмой год жизни — рождение эфирного тела, носителя сил памяти; четырнадцатый год жизни — рождение астрального тела: самостоятельность чувств и воли, собственное суждение. Опасные последствия неправильного обучения счету. Последствия преждевременного выступления сил суждения. Ассоциирование представлений.

Из ответов на вопросы по окончании девятой лекции.....175

Лекция десятая, Базель, 5 мая 1920 года.....110

Синтез и анализ. Синтетическая и аналитическая душевная деятельность. Анализ освобождает, синтез принуждает. В преподавании письма исходить из взятого в целом слова. Атомизирование — сокращение аналитической деятельности в детстве. Сложение и умножение. Преподавание музыки: лишь естественное, никаких искусственных методов. Необходимость одухотворения речи. Живая грамматика.

Лекция одиннадцатая, Базель, 6 мая 1920 года.....121

Ритмический элемент в воспитании. Последствия преждевременного формирования суждений. Наше время утратило чувство ритма. Бодрствование и сон — изобразительный и музыкальный элементы. Мелодика - содержательное в музыке. Сновидческое и музыкальное соответствуют детской душе. Тематическое в музыке и преподавание языка. Речь и ритм. Орфография. Восприятие на слух. Отчетливое произнесение. Преподавание естествознания и истории. Преподавание религии. Вальдорфская школа не обучает мировоззрению.

Лекция двенадцатая, Базель, 7 мая 1920 года.....132

Преподавание истории и географии. История: исходить из того, что дошло до нас от прошлых эпох. Достижения античности в современной жизни. Исходить из целого, а не из частных. Экономия преподавания. Личное достоинство каждого человека, индивидуальное сознание, принцип общечеловеческого — характерные черты эпохи, пришедшей на смену античности. Не прагматическое, но симптоматологическое рассмотрение истории. География. Леворучие.

Лекция тринадцатая, Базель, 10 мая 1920 года.....144

Детская игра. Шиллер о значении игры. Игра и сон. То, как образуют суждения люди после двадцатилетнего возраста, зависит от того, как они играли в возрасте до смены зубов. После смены зубов дети играют сообща. Духовная наука и психология. Не определять, а характеризовать. Развитие чувства пространства, перспектива, светотень.

Лекция четырнадцатая, Базель, 11 мая 1920 года.....155

Некоторые дополнительные аспекты и ответы на вопросы. Не новые формальные принципы, а расширение кругозора. Необходимость обновления искусства воспитания. Не следует переоценивать принцип наглядности. Исчисление дробей. Практика в основе преподавания естественных наук. Знакомство с важнейшими отраслями повседневной жизни. Орфография. Робинзон — прототип филистера. Руссо и вопрос о врожденном добре. О присущей природным силам тенденции к деградации. Марксизм как болезнетворный фактор. Импульс врачевания.

Лекция первая

Базель, 20 апреля 1920 года

Духовная наука и современная педагогика

Уважаемые слушатели! Я сердечно благодарен господам устроителям за организацию. Вполне понятно, что тот, кто отдает всего себя делу распространения так называемой духовной науки, должен быть в известной степени воодушевлен этой духовной наукой и верить, что ей надлежит играть определенную роль во всем строе и всей цивилизации нашего времени. Сама возможность данного педагогического курса представляется мне взывающим к особой признательности фактом, ибо, по-видимому, наиболее непосредственно и лучшим образом можно исследовать духовную науку именно в отношении к воспитанию. На существе воспитания возможно показать также, сколь мало эта духовная наука есть дело фанатиков и мечтателей или какой-либо секты, но что она хочет быть чем-то таким, благодаря чему всему человечеству будет дано в руки определенное руководство. Поэтому — мне нужно сейчас вполне выразить это в немногих словах — я поистине сердечно благодарен тем, кто организовал эти доклады, и я благодарю также вас, решивших их посетить, и надеюсь, что в ходе ближайших дней мы сможем обсудить важные для человечества обстоятельства.

В сегодняшнем докладе я позволю себе дать род введения, указать направление, которое примет намеченная мною тема. Только я просил бы вас из того, как она сформулирована, ни в коем случае не делать вывода, будто я — подобно какому-нибудь безрассудному радикалу — этой формулировкой темы имел в виду, что наука о воспитании, в полученном ею в продолжении девятнадцатого столетия и вплоть до наших дней в виде, никуда не годна и что она дожидалась духовной науки, чтобы впервые до известной степени сложиться. Несомненно, подобное представление не было положено в

основу формулировки данной темы. Напротив, исходным для того, к чему я хочу привлечь внимание в этих лекциях, является совершенно другое ощущение. Я считаю, что наука о воспитании, которая уже в девятнадцатом столетии была представлена выдающимися личностями, проникающими своей деятельностью в педагогический опыт современности, — что эта наука о воспитании как раз теперь может достичь известного совершенства. Я считаю, что тот, кто сегодня по той или иной причине вынужден знакомиться с различными областями научного знания и тем, как они теоретически и практически представлены, как они вступают в жизнь, а затем обращается также к науке о воспитании, — что с наукой о воспитании, в отличие от других наук (сколь бы необычно это не звучало, я желал бы высказать это как мой собственный опыт), он должен связать следующее суждение. В своем современном виде она содержит, собственно, подробнейшие определения, многочисленные неоспоримые формулировки того, чему в качестве принципов надлежало бы составлять основу воспитательной деятельности; так что, если рассматривать нужды воспитания с точки зрения намерений и проицательных суждений, эта педагогическая наука оставляет, собственно, наилучшее впечатление. Я стремлюсь исходить как раз из того, чтобы вообще не допускать недооценки: возьмем для примера деятельность такого духа, каким, скажем, является Гербарт.

Мне самому довелось весьма близко соприкоснуться с гербартизмом. Первую половину жизни я провел в Австрии, жил в Австрии почти до тридцати лет, а в Австрии в то время гербартистская педагогика благодаря усилиям Ецлера и прочих стала задавать тон всей государственной педагогической системе. Во всех австрийских университетах на ниве педагогики действовали гербартисты, — так что мне в ходе моей жизни довелось столкнуться с гербартистской педагогикой, я бы сказал, в подробнейших ее устремлениях. Но если от гербартистской педагогики я обращусь к другим педагогическим течениям, проникающим в нашу современность из недавнего прошлого, я и тогда скажу:

именно в области педагогического мышления констатируешь повсеместно то, что вызывает отрадное чувство. Это — одна сторона дела, которой — я бы сказал — мы предстоим, поскольку речь идет о том, чтобы взглянуть на педагогическое как на важнейший член нашей цивилизации.

Другая же сторона — это, собственно, что — правда, до известной степени так было всегда, и все же, сегодня стало острым как никогда — все здание искусства педагогики, педагогического мышления подлежит глубочайшей критике. Мы видим: неспециалисты и профессионалы высказывают резкие суждения в адрес педагогического, но в то же время, иногда умело, а иногда и не особенно искусно защищается то, что уже сложилось и чем руководствуются сегодня. Если рассмотреть все, что высказано людьми, основывающимися сельские интернаты и говорящими о полном обновлении педагогической системы, — если затем взглянуть на то, как в этих дискуссиях участвуют более широкие круги, придется сделать вывод: перед лицом всего того, что достигнуто благодаря величию нашей науки о воспитании — я говорю это совершенно искренно, — не будет большим заблуждением иногда дать также и критику.

Между такими двумя точками зрения, собственно, и находишься. Но важно еще и нечто третье, более объемлющее. Я надеюсь, что не преступлю пределов, полагающихся лекциям в рамках педагогического курса, если обращусь также и к этому.

В последние пять-шесть лет — хотя, возможно, в Швейцарии. Это оказалось менее заметно, чем в других областях Европы, — мы переживали трудное время; во всяком случае — с этим согласится любой швейцарец, — такое время, которое десять лет назад просто нельзя было представить. Следует спросить себя: да могло ли хотя бы присниться, что в Европе произойдет то, что произошло? Невозможно забывать о том, что сегодня выступает Как — я бы сказал — осадок ужасной военной нужды: хаос в социальных отношениях для значительной части Европы. И заблуждается тот, кто думает, будто уже произошел поворот и дальше все будет лучше. По существу, мы

находимся лишь в начале хаотических отношений. И вот, надо все же спросить себя, действительно ли только от внешних обстоятельств зависело то, что общеевропейская деловая жизнь пришла в хаотическое состояние? Не следует ли по беспристрастном рассмотрении сказать: это зависит не от обстоятельств — обстоятельства создаются человеком; это должно зависеть от человека.

Если пристально всмотреться, то очень скоро обнаружится, как это зависит от человека; как зависит от него то, что сегодня — когда налицо стремление упорядочить наши общественные отношения — столь мало действительно социальных, но, напротив, по преимуществу заявляют о себе антисоциальные настроения. Действительно, не следует ли согласиться, что все это имеет место, несмотря на превосходные педагогические аксиомы, несмотря на всю достойную уважения и движимую наилучшими побуждениями деятельность? Мы вынуждены признать: несмотря ни на что, мы оказались не в состоянии привести человечество нового времени к тому, чтобы один человек мог действительно понимать другого человека. Мы видим, наступило время, когда люди поистине не скупаются на похвалы по поводу того, сколь много им удалось. По мы вполне познали всю абсурдность этого времени. Надо по меньшей мере; чтобы в сердца проникла потребность исследовать, не благодаря ли именно педагогическому искусству может быть примирен ныне столь подверженный распрям человеческий род? Это должно стать одним из самых насущных вопросов. И если видеть сколько-нибудь верно, обнаруживается, что нет другой возможности, кроме подлинно почтительного отношения к великим образам педагогов девятнадцатого столетия: Гербарту, Шиллеру, Дистервегу, Песталоцци и так далее, — мне нет нужды называть вам отдельные имена. Однако, с другой стороны, следовало бы сказать: да, мы обладаем образцовой наукой о воспитании, но при воспитании более, чем где бы то ни было, речь идет еще совсем о другом, нежели превосходная наука, — как раз при воспитании речь идет о том, чтобы эта наука превратилась в подлинное искусство: педагогика может стать искусством.

Если, просто ради внесения ясности, провести сравнение с искусством, то нужно сказать: может существовать превосходная эстетика, превосходная теория, как это и есть в музыке или в скульптуре, или в живописи,— и эта наука о живописи, эта наука о ваянии, эта наука о композиции, она может быть совершенной; но — другое дело, данную науку применить. Да, приходится сказать: тот, кто ее применяет — скульптор, живописец, музыкант, — испытывает, как правило, даже антипатию к теоретическим принципам. Для него все заключается в том, чтобы эти принципы вообще не затрагивали жизни представлений, но чтобы эти принципы жили в его руках, во всем его существе, чтобы они могли быть живым образом в нем. С наукой о воспитании дело обстоит не совсем так же, как с какой-нибудь другой областью искусствоведения. В науке о воспитании все должно быть сознательней, в значительно большей мере пронизано представлениями, чем, например, в теории музыки или живописи или ваяния. И далее, то, что мы в отдельности усвоили как правильное, должно перейти во все существо нашей личности, — если мы хотим быть художниками в педагогике.

И я считаю, что как раз в этом смысле духовная наука может помочь. И именно об этой помощи, которая может быть оказана педагогике духовной наукой, я намерен говорить в данном курсе. Я не считаю, что есть необходимость реформировать принципы педагогической науки, но я считаю, что требуется эти правильные принципы — идет ли речь о воспитании одного ребенка или о целом классе — действительно применять на практике, что эти принципы могут быть оживлены и употреблены только благодаря тому, что дает духовная наука. Духовная наука — это то, что желает войти во все области современного научного знания. Духовная наука — это то, что должно принести новые силы всем устремлениям современной культуры; культуры, — а сегодня многие верят, что уже сделан некоторый обратный поворот к идеализму, — культуры, происшедшей все-таки из материализма и заключающей в себе еще в значительной мере материализм последней половины

девятнадцатого столетия. Все области духовной деятельности людей — можно, пожалуй, сказать, все области культурной деятельности — свой сегодняшней вид обрели вследствие материалистического образа мыслей. Не везде этот материалистический образ мыслей сказывается одинаково губительно: наибольшее влияние, в губительном смысле, материализм — когда он налицо — оказывает на существо воспитания.

Этим сегодня я хочу лишь предварительно наметить то, что пройдет через содержание всех лекций. Духовная наука теперь во многих отношениях остается непонятой, поэтому мне нужно сейчас, по крайней мере в нескольких словах, указать на то, благодаря чему могло бы быть исправлено превратно понятое. Ибо еще до того, как мне представится возможность показать вам, что способна сделать духовная наука для настоящего применения имеющейся в наличии превосходной педагогической науки посредством превращения педагогического знания в педагогическое умение, я должен еще, в частности, сказать о превратном понимании духовной науки. И сказать я хочу не абстрактно, но по возможности конкретно углубляясь в предмет.

Вы — по крайней мере многие из вас — слышали, что духовной науке несвойственно, подобно современной внешней антропологии, с легкостью рассматривать человека, — человека, с которым мы все-таки по преимуществу имеем дело, поскольку речь идет о воспитании. Эта современная внешняя антропология в известной мере упрощает себе проблему, встающую перед нами в связи с человеком, И усматривают, я бы сказал, своего рода суеверие в том, что духовная наука считает нужным констатировать сверхчувственные члены человеческого существа; дабы в подрастающем ребенке видеть не только, как данный человек вообще развивается, но прежде всего, как развиваются — скажем — четыре члена человеческого существа.

Вследствие успехов естествознания и обусловленного ими мировоззрения сегодня легко смеются, услышав, что духовная наука говорит, будто человек состоит из физического тела, эфирного тела, астрального тела, а

также особого «я»-существа. Мне вполне понятен этот смех. Мне понятно, почему из-за превратного понимания эти вещи представляются комичными. Однако веселье выходит здесь ценой действительной пользы для дальнейшего развития человечества и ценой действительно обращенного к человечеству искусства воспитания. Конечно, когда вы слышите, что где-то там по-сектантски собираются теософы, и вот некто, прочитав об этом в книге или услышав на лекции, докладывает остальным: человек состоит из физического тела, эфирного тела, астрального тела и «я», — то это действительно в высшей степени бесплодная наука и то, насчет чего, вероятно, даже с некоторым правом можно повеселиться. Ибо, когда так обстоит, что эти вещи по-сектантски насаждают, подобно религиозному исповеданию, то из этого, собственно, ничего не следует для культуры человечества, для действительной жизни. Следует же из этих вещей нечто, лишь если их брат, я бы сказал, как направляющую силу, позволяющую воспринять мир богаче, нежели его можно воспринять, полагая в основу абстрактные понятия о человеке или о растущем ребенке.

Разумеется, оставаться на почве абстрактного для педагога значит, обладать прекрасными принципами: скажем, человек должен развиваться в соответствии со своей индивидуальностью; следует изучать, какие силы действуют в существе развивающегося ребенка, и при помощи педагогического искусства следует определенной мере развивать именно то, что стремится проявиться из человеческого существа. Это — превосходные принципы, но они не должны оставаться абстрактными, они не должны оставаться тем, на что попросту смотрят как на превосходные принципы и имеют намерение это употребить. Нет, принципы лишь тогда что-либо значат, когда они действительно могут перейти в жизнь, когда жизнь действительно предоставляет возможность воспринимать развивающегося человека от первого года жизни и до взрослого возраста так, чтобы действительно видеть проявляющиеся силы.

Имея же лишь предлагаемое современной

антропологией представление о человеке, какое вы сегодня можете почерпнуть из науки, — вы даже не заметите, что, собственно, обнаруживается в ребенке, что хочет проявиться. Просто нужны определенные предпосылки для того, чтобы говорить: человек состоит из физического тела, эфирного тела, астрального тела и «я»-существа. Следует способ рассмотрения, вошедший теперь в обиход благодаря материалистическому естествознанию, применять лишь к физической организации человека, а также обрести еще и другую перспективу для рассмотрения его. Следует представлять себе человека весьма сложным существом и пережить, как в человеческой природе проявляется то, что не может быть охвачено одними лишь физическими законами, то, что мы можем постичь лишь посредством высших членов человеческой природы.

Что же это значит, когда мы говорим: человек состоит из четырех членов? Видите ли, тогда имеют в виду нечто само собой разумеющееся для педагога, знакомого с психологией, но, хотя для него это и не секрет, отсюда еще не следует, что он способен к глубокому проникновению в полноту человеческого существа. Известно ведь, сколько психологи и специалисты по педагогической психологии дискутировали о том, что душевное в человеке представляет собой — скажем мы, стараясь быть возможно более осмотрительными — трехчленную метаморфозу мышления, чувства и воли. Вы знаете, сколько велось споров в ходе девятнадцатого столетия и вплоть до наших дней о том, первична ли воля, из которой затем проявляется мышление, или основу составляет мышление или же представление. Вы знаете, в Гербартовой педагогике, например, с господствующим в ней интеллектуализмом, предполагается, что воля есть лишь своего рода результат движения представлений. Достаточно непредвзято взглянуть на весь образ дискутирования о мышлении, чувстве и воле, чтобы убедиться, что этим дискуссиям чего-то недостает. Недостает действительного проникновения в существо человека. И вот, таким проникновением обладает духовная наука. Она хочет, чтобы вновь была обретена способность

видеть существо человека во всей его целостности.

Мы говорим, если мы не желаем быть неотесанными материалистами, что у человека есть не только внешнее, физическое тело, но еще и душа, и душевному мы приписываем мышление, чувство и волю. Но знакомы ли вам разворачивающиеся ныне дискуссии, которые все снова и снова сводятся к одному: невозможно составить никакого представления о том, как связаны между собой душевное и телесное, как воздействует душевное на телесное, телесное на душевное. В сущности, этот вопрос мучит всех людей, которые серьезно относятся к подобным вещам. Но не догадываются, что, вероятно, не вполне правильна сама постановка вопроса в ее обычном, нынешнем виде. Они не догадываются, что, вероятно, однажды должен быть изменен весь образ рассмотрения.

Как именно душевное проявляется в телесном, мы постигаем имея перед глазами растущего ребенка и вглядываясь в его развитие. Кто обладает чувством внешней формы, как она столь удивительно, столь загадочным образом, с одной стороны, и столь многозначаче для человеческого чувства, с другой стороны, выражена в ребенке, когда день за днем в первую неделю жизни, когда неделя за неделей, месяц за месяцем мы созерцаем его, кто наблюдает это превращение и способен чувствовать, как проявляется душевное, то должен поставить вопрос: как, собственно связывается то, что мы развиваем в душевной сфере, с внешне-телесным?

Ибо ведь очевидно, что в телесном созидает душевное, как раз в ребенке это видно. Но у нынешней науки недостает сил, я хочу сказать, у нее тупой инструментарий для того, чтобы к вопросу «Как действует душевное в физическом?» подойти правильным образом. Некоторые явления наука сегодня просто не рассматривает соответствующим образом. И вот, на первом году жизни ребенка мы оказываемся перед лицом явления, задающего нам каждый день новые загадки; нужно только их видеть.

В конце первого года, или несколько позже, ребенок обретает свои первые молочные зубы, которые затем выпадают и после семи лет заменяются коренными зубами. Разумеется, это явление во всех подробностях

описано современной наукой. Но исследовать, что оно, собственно, означает, что значит оно для всего развития человека, сегодняшняя наука просто бессильна. И далее, мы видим, как затем ребенок развивается до половой зрелости, как это вступление в фазу половой зрелости производит совершенную революцию в телесной и душевной жизни человека. В отношении средней школы мы знаем: именно время между сменой зубов и половой зрелостью представляет собой важнейший для воспитания период. Но наука и вся жизнь сегодня не обладают силой проникнуть в то, что происходит в области, которую мы называем не собственно телесной и не собственно душевной, но телесно-душевной областью человека.

Дело заключается в том, что мы должны овладеть искусством точного, интимного наблюдения. Человеческий организм через год или спустя несколько более продолжительное время после рождения проходит к тому, чтобы из себя, из всей своей целостности, — поистине, не просто из верхней или нижней челюсти, но из всей своей целостности — образовать первые зубы. Это есть нечто, что совершается в загадочном существе человека. Но это есть также и то, что повторяется в возрасте приблизительно семи лет. И мы видим: теперь организму требуется куда более длительное время на то, чтобы выдавить из себя это твердейшее образование, зуб, нежели ему потребовалось на то, чтобы в раннем детстве выдавить молочные зубы.

Видите ли, рассматривая что-либо телесное, не следует делать это просто средствами современного естествознания. Нужно уметь видеть, как за время от появления молочных зубов до появления коренных зубов все существо человека, также и в душевном отношении, с каждой неделей становится другим. Как в это время в человеческом существе также и душевно проявляются другие силы, нежели несколько позже, в период между сменой зубов и половой зрелостью. Человека нужно рассматривать во всей целостности, и тогда обнаружится, что душевная жизнь до смены зубов протекает совершенно иначе, чем после нее. И если иметь восприимчивость к тому, что, собственно, выступает после смены зубов, то

следует сказать себе: вслушаемся в мыслительное, интеллектуальное существо человека и попытаемся определить, что до смены зубов подступает, а после смены зубов выступает в человеке как интеллектуальном, представляющем существо! Если непредвзято рассмотреть, следует сказать: тогда выступает многое, Жан-Поль, много размышлявший также и о педагогике, не без основания утверждал, что первые годы жизни оказывают на человека большее влияние, чем три академических года. В то время их было всего три. Всматриваясь в конфигурацию интеллектуального в человеке, мы видим, что важнейшим для формирования интеллекта, для формирования силы суждения периодом являются первые годы жизни до смены зубов. Следует попытаться воспитать в себе подлинную способность наблюдать то, что душевно становится другим. Нужно попытаться также думать ретроспективно, так далеко, как только позволяет память, и убедиться, сколь мало простирается она далее порога смены зубов, сколь мало, стало быть, до порога смены зубов человек в состоянии образовывать четко оформленные понятия, которые потом могла бы воссоздать память. Тогда возможно будет сказать: чем менее нуждается организм в употреблении тех могучих сил, которые требуются для создания коренных зубов и в которых впоследствии он уже не нуждается, тем более он оказывается в состоянии интеллектуально воспринятое оформлять в твердые представления, сохраняющиеся в памяти.

Сегодня я хочу для вас лишь наметить предмет. Из того, что сейчас было сказано, вы видите, что та присутствующая в теле сила, которая некоторым образом, как бы в кульминации, достигает своей высшей точки в образовании вторых зубов, действует параллельно утверждению в душе силы, оформляющей в четкие понятия представления, которые иначе были бы забыты и которые теперь сохраняются и составляют богатство человеческой души. То, что я желал бы сказать сегодня, я хочу сначала оформить в виде вопроса: в последующие дни это прояснится для нас. Итак, нам надлежит спросить: не связано ли образование представлений как раз с теми

силами, которые действуют при образовании зубов? Не выглядит ли все так, как если бы ребенок в первые семь лет телесно нуждался в известных силах, которые душа должна изливать в тело, чтобы могли выйти коренные зубы? — Но вот, это произошло, тогда совершается метаморфоза, тогда ребенок преобразует эти силы, и они становятся, собственно, силами представления. Не открывается ли нам, как душа, представляющая душа, работает над образованием зубов? И когда образование зубов, которому сопутствует использование некоторых сил представляющей души, завершено, когда зубы вышли, тогда те же самые силы становятся действительными душевно.

Подумайте, сколь мало склонны сегодня люди рассматривать подобные метаморфозы средствами естествознания! Сколько нынче ломают голову над тем, как связаны между собой тело и душа. Но нужно прежде заглянуть в те области, где душевное действует в телесном. Должен явиться вопрос: вероятно, это — душевная сила представления, что столь очевидно заявляет о себе при построении зубов? Разве мы не видим, что душевное действительно в телесном, не наблюдаем ли мы, как экономится эта действительность и затем выступает в другом, чисто душевном виде? Поэтому речь действительно идет о том, чтобы вновь вернуться к здоровым представлениям — они были до того, как материализм распространился в сегодняшней своей форме — и фактически увидеть, как духовно-душевное действует в физически-телесном.

Это, собственно, нечто в высшей степени примечательное: характерным для материализма является то, что он постепенно утратил способность понимать материю и ее проявления. Не то чтобы материализм просто терял связь с духом; нет, его трагическая судьба заключается в том, что он в конце концов обречен на непонимание материи. Мы видели материализм на подъеме: у него нет возможности рассмотреть телесное при помощи тех сил, посредством которых вы вспоминаете себя, посредством которых оперируете мыслями, с помощью тех сил, которые действуют в телесной

организации при образовании зубов. Не то чтобы материализм «назло» не воспринимал духовного, но телесное он воспринимает еще меньше, — ведь он совсем не видит, как душевно-духовное работает над телесным.

Именно это желает привнести духовная наука: правильное понимание того, что действует при становлении человека. Материализм прямо-таки обречен не понимать материю: ибо материальное есть то, в чем непрестанно работает духовное, и материалистический образ рассмотрения не в состоянии видеть эту работу в духовно-душевно-душевном человека. Надо, однако, полагать, что еще больший ущерб будет причинен, если человек должен будет прекратить мыслить, если человек должен будет стать зверем, если материализм перестанет признавать духовное! Каждый согласится с тем, что, когда человек думает, он так или иначе пребывает в духовном! Но в том и состоим судьба материализма — не понимать физически-телесного.

Однако нельзя довольствоваться одним абстрактным принципом: те же силы, которые наличествуют в процессе представления, работают над возникновением зубов. Когда он известен, ребенка рассматривают совершенно иначе, и, главное, не интеллектом лишь его рассматривают совершенно иначе, но чувством, ощущением, — всеми импульсами воли совершенно иначе обращены к ребенку. В последующих лекциях вы увидите, что эти вещи, действительно выступающие из духовно-душевного, представляют собой не просто абстрактные принципы — в наше время их можно непосредственно применять.

И далее. Мы видим: как раз в период средней школы, важной для ребенка эпохи, когда уже действует память, когда мы уже должны считаться с памятью, для ребенка бесконечно важным становится чувствовать авторитет в учителе, в воспитателе, — самостоятельно, свободно избранный авторитет. Это — полное неведение человеческой природы, если не соглашаются, что потребность иметь возле себя авторитет принадлежит к важнейшим факторам, важнейшим переживаниям в жизни ребенка от шести-семи до четырнадцати-пятнадцати лет. Мы еще услышим об этом глубоко значительном для

жизни человека обстоятельстве — иметь перед собой и подле себя свободным чувством избранный авторитет.

Тот, кто сумеет развить в себе видение в направлении взаимосвязи между душевно-духовным и телесным в период до смены зубов, заметит здесь нечто исключительно важное. Видите ли, нам, людям, требуется известное время, чтобы получить первые молочные зубы. Это недолгое время. Затем нам требуется более длительное время, чтобы поменять их на вторые зубы. В ходе данных лекций мы услышим, что вторые зубы стоят в куда более интимной связи с индивидуальностью человека, нежели первые, которые более наследуются от предков. Но, поистине, так обстоит не только с зубами: мы, в известной мере, обретаем для себя из нашей собственной природы еще раз то, что мы сначала получаем по наследству, — так обстоит и в других отношениях; так прежде всего обстоит с человеческой речью. И я хотел бы как раз в данном введении указать на нечто, к чему, собственно, в этих лекциях можно будет подойти вплотную: тайна становления речи у человека в существе своем сокрыта от современного естественнонаучного образа мышления, от совокупности сегодняшних научных знаний. Не знают, что фактически точно так же, как первые зубы приобретаются через своего рода наследование от родителей, речь приобретается через своего рода влияние окружения, через принцип подражания, который, однако, является органическим принципом.

Речи учатся на первом году жизни из окружения. Но речь, которой тогда научаются, которой еще до четырех, пяти, шести лет владеет ребенок, — она ко всему человеку стоит в таком же отношении, в каком ко всему человеку стоят молочные зубы. И то, чем обладает человек как речью, когда он достиг периода половой зрелости, после четырнадцати-пятнадцати лет, что в нем действует, когда он говорит, это — усвоенное во второй раз, усвоенное заново, заработанное человеком так же, как зарабатываются вторые зубы. Внешним образом в развитии мальчиков это сказывается в ломке голоса, в женском развитии это отстывает более во внутреннюю жизнь, но

также присутствует. То, что у мальчиков данные силы иначе задействованы в гортани, сказывается и внешне. Здесь откровение того, как во всем человеке, не просто в теле и не просто в душе, но в душевно-телесном, в телесно-душевном, эти важные школьные годы непрерывно, из года в год, из месяца в месяц, совершаются процессы, связанные с внутренним овладением тем, что, как речь, было усвоено внешне, из окружения, уже в раннем детстве. Кто знает, как душевно-духовное работает в человеке до четырнадцати-пятнадцати лет, кто благодаря инстинктивной интуиции мог наблюдать за этим у школьников, для того в таком наблюдении заключена непосредственная жизнь. Говоришь себе: вот ученик, гортанные звуки он произносит так-то, небные так-то; небные звуки легче губных, и так далее. Это превращается в весьма интенсивную науку, в науку, всеми своими подробностями указывающую на то, что действует в ребенке как душевно-телесное, телесно-душевное.

Если иметь соответствующий навык наблюдения, то преобразование речи между семью и пятнадцатью годами, на которое, как правило, совсем не обращают внимания, предстает как могучий душевный процесс. Он сокрыт от того, кто свою способность к наблюдению изошряет на том, чему учатся без духовной науки. При наличии же соответствующей способности к наблюдению обнаруживается следующее. В первые годы жизни силы представления словно бы расходуются на смену зубов, а после того как она совершается, могут формироваться сами представления! Сила представления постепенно высвобождается из сферы телесного и возвращается в собственную душевную сферу. Несколько позже — преимущественно это заявляет о себе и раньше, но именно между сменой зубов и половой зрелостью — воля, то, что мы называем волей, стягивается из всего организма и локализуется в сфере гортани, речевых органов. И точно так же как сила представления отступает вовнутрь и становится самостоятельным душевным элементом, так в том, что формируется из речи, ее органов, в четырнадцать-пятнадцать лет — у многих детей, естественно, несколько раньше, — локализуется элемент воли. В органическом

преобразовании гортани у мальчиков можно опознать — мы еще будем говорить о том, что соответствует этому у девочек — кульминацию воли.

Другими словами, если рассматривать вещи духовно-научно, представление и воля перестают быть абстракциями, которыми они обыкновенно являются. От подобных абстракций вообще не может быть перекинут мост к совсем иной по своей природе телесности. Учась наблюдать, учась по-настоящему познавать, как сказывается на существе ребенка то, что губные звуки усвоены иначе, чем небные и гортанные, мы учимся познавать, как сила представления действует в теле в первые семь лет жизни. Учась познавать внешнее физическое откровение духовно-душевного, локализацию воли в области гортани, мы учимся познавать внедрение воли в человеческую речь. Эволюция воли и сила представления перестают быть для нас абстракциями и делаются доступными наблюдению в реальных процессах жизни. Так же как мы наблюдаем силу падения, силу тяжести, глядя на низвергающийся с горы водопад, как наблюдаем мы вызываемую силой тяжести стремительность водного потока, так, научившись наблюдать, как духовно-душевное работает в телесном, мы учимся познавать, как телесное день за днем развивается непосредственно из этого духовно-душевного.

В моих словах я прошу видеть просто руководство для того, чтобы взглянуть на то, что выступает в процессе становления человека. Духовная наука говорит о человеческом существе неудобным, сложным образом, и этим она отличается от современного естествознания, которое просто не отдает себе отчета в том, что человек — существо, вобравшее в себя закономерности всего мира и, в свою очередь, заключающее в себе мир, малый мир по отношению к большому миру. Когда мы говорим, что человек состоит из физического тела, но, кроме того, он состоит еще из эфирного тела, то это значит: ты должен учиться наблюдать не то, что ты можешь внешним образом, просто на трупе или на чем-либо подобном, анатомически, физиологически исследовать, в отношении телесного развития ребенка в первые семь лет жизни, но

ты должен учиться наблюдать, как духовно-душевное — пусть оно называется эфирным телом или вообще как угодно — работает в телесном. И ты научишься познавать, как оно сначала работает над совершающимся из всего тела образованием зубов, а затем — над формированием представлений, так что они могут сохраняться, эти представления. Мы, таким образом, можем сказать, что при смене зубов эфирное тело, собственно, впервые рождается, а до смены зубов оно действует лишь внутри физического тела, где оно формирует то, кульминацией чего и становится смена зубов. Теперь оно освобождается и работает над образованием представлений, которые может удерживать память. И далее мы говорим о самостоятельном «я», так сказать сконцентрированном преимущественно в воле и заявляющем о себе также в становлении речи, в правильно увиденном становлении речи. Воля познается не просто через сравнение ее в душевном отношении с представлением, но, совершенно конкретно, при рассмотрении того, как она деятельна в формировании речи. В этой деятельности воли мы познаем развитие «я» и при этом видим нечто, находящееся между эфирным телом и «я», нечто, что выражает себя именно в речи и что в первые школьные годы требует особого внимания со стороны педагогического искусства.

Теперь мы видим, что представляет собой душевное в человеке. С развитием ребенка дело обстоит так, что когда ребенку приходит время идти в школу, он как раз находится под влиянием действующих при смене зубов сил, интеллектуальное еще совсем не проявляется; что же касается волевого начала, то в продолжение школьных лет оно из недели в неделю, из месяца в месяц внедряется в телесное и локализуется в нем. Если это знают, то составляют правильно ориентированный учебный план, который способствует процессу воплощения воли в интеллект. Если так понимать, что такое воля и что такое интеллект, а также наблюдать, как у детей из месяца в месяц, из года в год совместно действуют локализуемая в речи воля и возвратившийся в сферу духовно-душевного интеллект, — тогда только становится понятно, что

следует делать для правильного телесного и душевного воспитания и для обучения ребенка; только тогда педагогика становится искусством и познается путь к пониманию материала человеческой природы. Как скульптор должен подвергать обработке глину или руду, так педагог-художник должен знать, как воля вводится в интеллект, как следует поступать, чтобы посредством воли обеспечить правильное построение, правильное художественно-пластическое формирование интеллекта, рождающегося на седьмом году жизни и оформляющегося под руками школьного учителя вплоть до наступления половой зрелости.

Лекция вторая

Базель, 21 апреля 1920 года

Трехчленность человеческого существа

В иных случаях бывает трудно, исходя из сегодняшнего со-сознания разъяснить особый характер духовной науки. Ибо, само собой разумеется, что, столкнувшись с новым, о нем судят по тому, что уже имеется. Духовная наука, как она подразумевается здесь, отличается от того, что сегодня привыкли называть наукой; конечно, не тем, что повсеместно констатирует другое содержание и другие понятия относительно предметов рассмотрения, но тем, что она, в известной мере, совсем по-другому говорит о всем человеку. Именно благодаря этому своему характеру духовная наука будет плодотворной для педагогического искусства. Предполагая говорить об этом другом характере, теперь я хотел бы начать со следующего.

Услышав сегодня нечто из какой-нибудь отрасли знания, мы считаем, что приобрели о ней уже некоторое представление, и, обладая более или менее хорошей памятью, проносим это представление через всю жизнь. Мы можем припомнить подробности, и в этом смысле мы знаем их. Конечно, соответственно бытующему ныне обыкновению к духовной науке неоднократно подходили

таким же образом. Однако люди, которые воспринимают ее как информативный бюллетень, понимают ее неправильно. Они рассматривают нечто, стоящее к жизни значительно ближе, нежели обычное чувственное и материальное познание, тем удаленным от жизни способом, которым является чувственно-материальный способ рассмотрения. Видите ли, если бы кто-то сказал: вчера я уже ел и пил, теперь, значит, я могу этого больше не делать всю оставшуюся жизнь — вы бы сочли это чепухой, Ведь связь человеческого организма с тем, что он получает для поддержания жизни на находящейся вонне природы, должна постоянно возобновляться, и не остается ничего другого, как все снова включаться в процесс усвоения, нового переваривания. В известном смысле так же обстоит и с духовной наукой. Духовная наука дает человеку нечто внутренне его оживляющее, так что он, собственно говоря, вынужден это постоянно обновлять, чтобы это постоянно оставалось живым. Поэтому духовная наука значительно ближе творческому в нас, чем обычное знание, поэтому она, во многих отношениях, может дать импульсы к обработке того благороднейшего материала, к которому мы сумеем правильно приступить, лишь будучи художниками; этот материал — растущий человек.

На первых занятиях духовная наука, может быть, и не будет выглядеть чем-то непосредственно живым. Однако, если у вас есть терпение, вы увидите, как в том, чему поначалу, в согласии с устоявшимися привычками современности, надлежит быть представленным в более абстрактной форме, постепенно открывается действительная жизнь, и мы здесь имеем не знание лишь, но нечто, что каждое мгновение, на каждом занятии, является также присущей жизни любовью. Вы увидите, если у вас есть терпение, что у духовной науки совсем другое направление и что более всего вредит духовной науке тот, кто однажды из этой духовной науки нечто узнал и теперь обращается с этим как со всем прочим знанием, расценивая его как информативный бюллетень мира.

Я начал с этого предисловия, поскольку то, что я должен сказать сегодня, следует воспринимать именно в данном

свете. Вчера у нас шла речь о том, что, желая действительно познать человека, его необходимо рассматривать с различнейших точек зрения, и о том, что эти различнейшие точки зрения ведут к совокупному рассмотрению телесно-физического и душевно-духовного. Вчера я сказал, что в духовной науке говорится о физическом человеке, эфирном человеке, астральном человеке и о «я»-существе. Каждый из этих членов человеческой природы, в свою очередь, в известном отношении также трехчленен. Физическое тело трехчленно, другие члены человеческого существа тоже трехчленны; так что рассмотрению подлежат различнейшие пересекающиеся точки зрения. Сегодня я постараюсь осветить человеческую природу совсем с другой стороны, и вы увидите, как из различнейших освещений слагается в конце концов живая характеристика человеческого существа.

Мы можем, собственно, совсем в другой связи, нежели это было вчера, увидеть человека с трех точек зрения: телесной точки зрения, душевной точки зрения и духовной точки зрения. Я особенно подчеркиваю, что то, что я скажу сегодня, предполагает совершенно другую точку зрения и лишь впоследствии придет в согласие с упоминавшимся вчера. Как я сказал, мы можем рассматривать человека с телесной точки зрения. Тогда он нам также предстает трехчленным существом. Но и с душевной и с духовной точки зрения он, равным образом, является нам трехчленным существом.

Рассмотрим человека сначала с телесной точки зрения. Здесь современный физиологический естественнонаучный подход во многих отношениях бессилен и не достигает действительного, пластического воззрения на человека. Я указал на эти вещи — могу сказать, в итоге продолжавшегося тридцать лет изучения — в моей два-три года назад вышедшей книге «О загадках души». В ней я указал на эту сообразно природе определенную трехчленность телесной организации человека. Я, как уже говорилось, сначала изложу эти вещи, с тем чтобы постепенно, в ходе занятий приводить отдельные доказательства.

Когда мы рассматриваем человека в телесном отношении, речь идет о том, чтобы прежде всего взглянуть на человека как на существо, воспринимающее органами чувств внешний мир. Вы знаете, что локализующиеся более или менее на периферии человеческого организма органы чувств продолжены нервами внутри человека. Кто, недолго думая, смешивает в одно организацию органов чувств и нервной системы с остальной организацией человека, тот рассматривает человека не так, чтобы для него могло стать понятным его существо. В том, что я называю человеком органов чувств и нервной системы, заключается высшая степень самостоятельности, индивидуализации. И именно потому, что сегодня всего человека естествознание рассматривает лишь как смутное единство, незамеченной оказывается фундаментальная самостоятельность человека органов чувств и нервной системы. Мы уясним себе это лучше в ходе дальнейшего изложения.

Вторым самостоятельным членом телесного существа человека является все то, что я назвал бы ритмической, ритмизованной организацией: то, что является системой дыхания, и есть ритмическое, что является системой кровообращения, и есть ритмическая система, что является системой лимфатических сосудов, и есть ритмическое. Все, что деятельно в человеке ритмически, это — вторая организация телесного существа, которая обладает известной самостоятельностью относительно человека органов чувств и нервной системы. Эти две организации, будучи самостоятельными, лишь коммуницируют друг с другом. Человек не является столь единым, как это констатирует современное естествознание.

Третий член человеческого тела — это также нечто относительно самостоятельное: это то, что я назвал бы организацией обмена веществ. Рассматривая человека в трех аспектах — человек органов чувств и нервной системы, человек деятельный ритмически, человек обмена веществ, — вы имеете перед собой все, что содержится в природном существе человека, поскольку оно представляет собой деятельный организм. В то же время

— перед вами три самостоятельных организации человеческого организма.

Видите ли, современная наука дает об этих трех самостоятельных организациях совершенно ложные понятия, когда говорит, что душевная жизнь непосредственно связана с процессами в нервной системе. Приблизительно с конца восемнадцатого века мы можем повсеместно наблюдать укоренившееся в ходе времени обыкновение ставить душевную жизнь в связь с процессами в нервной системе. Теперь, чтобы придать моей характеристике трехчленного строения человеческого тела некоторый новый смысл, исследуем отношение душевной жизни человека к этой трехчленности.

Итак, мы говорим: все, что сконцентрировано у человека в области обмена веществ, непосредственно связано с волей. Система циркуляции непосредственно связана у человека с внутренней жизнью чувств, органы чувств и нервная система связаны с жизнью представлений. Видите ли, здесь современное естествознание формирует прямо-таки совершенно ложные понятия. Оно говорит, что душевная жизнь человека связана главным образом с процессами в нервной системе и чувственным восприятием: мышление, внутренняя жизнь чувств и воля непосредственно связаны с процессами в нервной системе, и лишь через нервы душевная деятельность косвенно сказывается на системе циркуляции, в области ритмического, в области обмена веществ. Из-за этого в воззрениях на человека происходит совершенная путаница. Вместо того чтобы приближаться к природе человека, удаляются от нее. К процессам в органах чувств и в нервной системе непосредственное отношение имеет только жизнь представлений. И точно так же непосредственно, как жизнь представлений соединена с процессами в органах чувств и в нервной системе, внутренняя жизнь чувств у человека непосредственно связана с ритмической системой. А жизнь воли непосредственно связана с системой обмена веществ. В системе обмена веществ у человека всегда что-то происходит, если имеет место напряжение воли. Жизнь

воли связана не с процессами в нервной системе, как принято считать, но воля стоит в непосредственной связи с обменом веществ, и данную связь человек воспринимает в представлении посредством нервной системы. Таково действительное соотношение. Единственная задача нервной системы — представлять. Является ли объектом представления какой-нибудь внешний предмет или то, что вследствие процессов воли происходит с обменом веществ, перед нервами та же задача. Современная наука различает сенситивные нервы, существующие, как считают, для того, чтобы доставлять с периферии тела в центр внешние впечатления, и моторные нервы, которым якобы надлежит доставлять на периферию тела исходящие от центральной нервной системы волевые импульсы. Придуманы — я еще буду говорить об этом подробнее — весьма остроумные теории (они действительно остроумны), трактующие, что, перерезая нервы, можно доказать существование такого различия между сенситивными и моторными нервами. Но в действительности ничего подобного не существует. Куда более значительным, чем все придуманные за долгое время остроумные теории о различии между моторными и сенситивными нервами, является тот факт, что можно перерезать так называемый моторный нерв и соединить его конец с концом перерезанного сенситивного нерва и что в итоге будет действующий нерв. Это красноречивее всех противоречащих тому измышлений свидетельствует, что в реальности не может быть установлено различия между функциями моторных и сенситивных нервов. Оно не может быть установлено и с анатомическо-физиологической точки зрения. Так называемые моторные нервы вовсе не служат для доставления импульсов воли от центрального органа на периферию, но эти моторные нервы в действительности являются также сенситивными нервами.

Их значение заключается в том, чтобы, когда я, например, шевелю пальцами, немедленно устанавливалась связь между движением воли и обменом веществ в пальцах. Это изменение в обмене веществ, этот процесс в обмене веществ воспринимается так называемыми моторными нервами. Если бы я не воспринимал процесса

в обмене веществ, то не было бы и импульса воли. Ибо человек устроен так, что происходящее в нем самом, если в связи с этим он должен что-то узнать, в чем-то участвовать, он воспринимает точно так же, как и явление внешнего мира, если он должен в них участвовать.

Я бы сказал, что разделение на моторные и чувствительные нервы представляет собой удобнейшее для материализма изобретение. Во всяком случае, такое изобретение, которое только и могло явиться в материалистической науке благодаря тому, что в новое время ему нашлось некое неприятное подобие, — телеграф. Телеграфируют с одной станции на другую, а затем телеграфируют обратно. Приблизительно по этому образцу телеграфа сегодня представляют себе процессы, протекающие в чувствительных и моторных нервах от периферии к центральному органу и в обратном направлении. Этот образ, естественно, мог возникнуть лишь в эпоху, когда телеграф стал играть ту роль, какая ему была уготована в девятнадцатом столетии. Если бы не было телеграфа, не нашлось бы такого образа, и возможно, пришли бы к более созвучному природе воззрению на соответствующие процессы.

Видите ли, может сложиться впечатление, будто вследствие какого-то критиканства, радикализма попирается то, над чем честно трудилось множество людей. Но не думайте, что это делается с легким сердцем. Будучи еще совсем молодым человеком, я начал знакомиться с учением о нервной системе, и для меня было потрясением обнаружить, что оно являет собой прискорбное изобретение материализма, ибо непосредственное душевное влияние воли на обмен веществ материализуется, если представляют себе, как материальная нервная нить передаст импульс воли от центрального органа на периферию, то есть — мускулу, органу движения. Так, материальные процессы приписываются организму.

На самом деле в момент действия воли налицо прежде всего непосредственная связь между душевным импульсом воли и определенным процессом в обмене веществ. Нервы, собственно, нужны лишь для того, чтобы опосредовать

восприятие этого процесса. Точно так же нервы нужны для восприятия связи между душевными чувствами и процессами в системе циркуляции. Такая связь всегда имеет место, когда мы что-нибудь чувствуем. Она обусловлена не какой-либо определенной деятельностью, но модификацией циркуляционной системы. Любой эмоции сопутствует определенный процесс, но уже не в обмене веществ, а в ритмическом функционировании циркуляционной системы. Внутренней жизни чувств сопутствует то, что происходит в крови, при образовании лимфы, при кислородном обмене, который ведь не является настоящим обменом веществ, так как он имеет отношение к ритмическому процессу дыхания; кислородный обмен представляет собой обмен веществ лишь постольку, поскольку на него оказывают влияние импульсы воли. Вся внутренняя жизнь чувств сопряжена с ритмическими процессами. Нервы же существуют для того, чтобы воспринимать то, что разыгрывается непосредственно между душевными чувствами и ритмическими процессами в организме. Нервы поэтому здесь также только воспринимающие органы. Таким образом, можно сказать, что благодаря духовно-научному подходу мы наконец можем разобраться в том, что кроется за постоянно встречающимися нам в учебниках по физиологии и психологии заявлениями: "...согласно теории следует гипотетически принять, что человек обладает сенситивными и моторными нервами, хотя анатомически между ними наблюдается лишь незначительное различие по толщине». Спекуляции касательно сухотки спинного мозга и тому подобное — к этому я еще вернусь. Сегодня я хотел бы только определить, что непредвзятое рассмотрение человеческого организма в его трехчленности являет нам следующее: организм нервной системы и органов чувств, сопряженный с душевной деятельностью по формированию представлений; затем, организм, живущий ритмами, сопряженный с жизнью душевных чувств; наконец, организм обмена веществ, сопряженный с областью воли в душевной жизни.

Теперь поясним сказанное на примере музыкальных переживаний. Они представляют собой лучшее

доказательство — конечно, одно из многих, мы еще познакомимся с некоторыми другими, но это, вероятно, лучшее доказательство — особой сопряженности внутренней жизни чувств и ритмической жизни организма. Ритмическая жизнь в ее взаимосвязи с жизнью чувств воспринимается жизнью представлений, которая связана с организмом нервной системы и органов чувств. Слушая музыку, отдаваясь музыкальному образу, мы воспринимаем ее, очевидно, прежде всего чувствами. Однако физиолог, способный к тонкому наблюдению, заметит, как, следуя за музыкальным образом, меняется дыхание и как вообще наше дыхание зависит от наших конкретных переживаний, от того, что донес до нас музыкальный образ.

Мы должны уяснить себе, сколь сложный, собственно, в нас совершается процесс. Представим себе наш организм, организм нервной системы и органов чувств с центром в головном мозгу, который лишь в самой незначительной мере пребывает в твердом состоянии, — мозг плавает в мозговой жидкости. Если бы он не плавал в мозговой жидкости, он непрестанно давил бы на расположенные в основании черепа кровеносные сосуды. Наш мозг, благодаря тому, что он погружен в мозговую жидкость, непрестанно испытывает воздействие выталкивающей силы, того, что называется выталкивающей силой согласно известному вам из физики закону Архимеда. Поэтому от добрых тысячи трехсот — тысячи пятисот граммов его веса на основание черепа давят максимум двадцать грамм. Таким образом, благодаря тому, что на наш мозг воздействует значительная выталкивающая сила, основание черепа испытывает совсем небольшое давление. Причем мозговая жидкость не меньше сопричастна всем нашим переживаниям, чем сам мозг. Эта мозговая жидкость пребывает в непрестанном движении. Она ритмически движется вверх и вниз от головного мозга по спинномозговому каналу, затем изливается в брюшную полость: при вдохе направляется в мозговую полость, при выдохе опускается вниз. Непрестанное движение мозговой жидкости сказывается на всем организме так, что имеет место непрестанное вибрирующее движение, которое, в

сущности, захватывает всего человека и взаимосвязано с дыханием.

Воспринимая какую-либо последовательность звуков, мы воспринимаем её прежде всего как дышащие существа. Жидкость непрерывно циркулирует вверх и вниз. И когда мы слышим, ритм поднимающейся и опускающейся жидкости внутренне воздействует на то, что присутствует в нас как возникающее в органе слуха чувственное восприятие; таким образом происходит непрерывное взаимодействие внутренней музыкальной вибрации нашего дыхания и того, что воздействует на наше ухо как процесс восприятия. В этом, собственно, заключается музыкальное переживание, в этом уравнивании слухового восприятия и ритмического процесса дыхания. И совершенно, неправильно представляет себе музыкальное восприятие — которое, в сущности, исходит от внутренней жизни чувств — тот, кто относит его непосредственно к процессам в нервной системе. Они сопутствуют музыкальному восприятию лишь для того, чтобы происходящее мы глубже связывали с нашим «я», чтобы воспринимаемое могло быть перенесено в жизнь представлений.

Я постарался исследовать эти вещи во всех направлениях. Это было в то время, когда европейцы выказывали больше непосредственного интереса к подобным вопросам. Тогда, как вам известно происходила оживленная дискуссия «о прекрасном в музыке», в которой противоположные точки зрения были представлены с одной стороны Вагнером и его учениками, а с другой стороны — венцем Эдуардом Гансликом. Проблема музыкального восприятия была рассмотрена со всех сторон. В этой связи обращались также к попыткам установить, что стоит за музыкальным восприятием. И как раз в случае музыкального восприятия напрашивается мысль искать непосредственную связь между процессами циркуляции и внутренней жизнью чувств у человека. При этом, конечно, не следует упускать из виду непосредственную связь между нервной системой и процессами представления. Однако было бы напрасно искать такую непосредственную связь между нервной

системой и внутренней жизнью чувств, а также между нервной системой и волей.

Я убежден в том, что проникшие в науку в качестве изобретения материализма ложные гипотезы о сенситивных и моторных нервах оказывают куда большее влияние на общепринятые представления, чем это склонны предполагать, и в следующем поколении или через поколение они становятся уже образом мыслей. Да, я убежден в том, что это материалистическое учение о нервной системе уже стало для человечества образом мыслей и что такой образ мыслей, собственно говоря, разъединяет людей. Сегодня мы склонны воспринимать другого человека так, как будто бы он был замкнут от нас в жизни своих чувств, опосредуемой нервной системой, — а это воздвигает, барьеры между людьми. Поистине, существование таких барьеров привело к возникновению примечательных воззрений. Сегодня можно услышать и такое: когда я смотрю на другого человека, я вижу, что посреди лица у него есть нос, что у него два глаза на том же месте, на котором, я знаю, и у меня расположены глаза. У него лицо сформировано так же, как у меня, и, когда я это вижу, я бессознательно делаю заключение: в этом организме живет точно такое же «я», как во мне самом. В наше время многие уже разделяют эту теорию и представляют себе отношения между людьми столь внешне, что им кажется, что для того, чтобы прийти к мысли о наличии у другого человека «я», подобного их собственному «я», необходимо прежде, рассмотрев облик другого человека, сделать об этом бессознательное заключение. Объединить людей сможет лишь такое воззрение, которое будет жизнь нервной системы ставить во взаимосвязь с жизнью представлений, жизнью систем циркуляции и дыхания — с внутренней жизнью чувств, а процессы обмена веществ — с жизнью воли. Чтобы проиллюстрировать сказанное, я воспользуюсь образом.

Видите ли, будучи людьми, в духовно-душевном отношении мы действительно оказываемся в значительной мере разъединенными, если представляем себе внутреннюю жизнь чувств и движение воли совершающимися посредством нервов, а человек для нас

ограничивается тем, что заключено в пределах его кожи. Душевная жизнь в этом случае представляется чрезвычайно изолированной. Такими чувствуют себя сегодня люди, а верным отображением этих чувствований является антисоциальное, становящееся все более антисоциальным состояние Европы.

Но есть и другая возможность. Мы сидим вместе в этом зале, мы дышим общим воздухом, было бы невозможно каждому из нас замкнуться в своем собственном пространстве дыхания. Мы дышим общим воздухом. Кто всю совокупность душевной жизни низводит до нервной системы, тот изолирует человека. Но тот, кто ставит душевную жизнь в связь также и с дыханием, делает ее более социальной. Так же, как этот воздух является общественным, так и душевная жизнь становится для нас общественной, если мы ставим ее в связь с процессами нашей ритмической организации. И хотя при существующем теперь социальном порядке один человек в состоянии покупать то, что получше, а другой вынужден покупать то, что похуже, богатый, чтобы не быть того же, что и бедный, не может заказывать пищу на какой-нибудь другой планете, скажем на Луне. В отношении обмена веществ у нас общая жизнь. Поэтому жизнь воли для нас оказывается также чем-то общим, если мы соответствующим образом понимаем непосредственную первичную связь воли и обмена веществ. Вы еще увидите, как бесконечно важно понимать эту взаимосвязь внутренней жизни чувств со всем, что есть ритмического в человеческой природе и что ритмически объединяет человека с внешним миром, и как важно познать жизнь воли во взаимосвязи с процессами обмена веществ. Из этого примера также явствует, что духовная наука обладает большими возможностями для подлинного познания материи и ее процессов. Материализм же как раз осужден на то, чтобы ничего не понимать в материи.

Итак, я познакомил вас, пока предварительно, — мы еще будем знакомиться с этими вещами, — с телесной трехчленностью человека: с жизнью нервной системы и органов чувств, с жизнью ритмического организма, с жизнью организма обмена веществ. Мы уже отчасти

обсудили эту трехчленность телесной жизни по отношению к душевной жизни. Тривиальную трехчленность, которую принято брать за основу, — мышление, чувство и волю, мы можем рассматривать просто как структуру душевной жизни. Однако к душевной жизни открывается лишь незначительный доступ, если эту структуру, саму по себе оправданную, выдвигают на передний план. Вы знаете, что психология многократно прибегала к расчленению душевной жизни человека на представление, мышление, чувство и волю. Но при непредвзятом рассмотрении человеческой природы становится все более очевидным, что правильное воззрение на душевную жизнь благодаря одному этому еще не может быть достигнуто.

Существует, однако, одно явление — собственно, комплекс явлений, — значительно лучше характеризующий душевную жизнь, нежели абстракция — мышление, чувство, воля. Абстракция — мышление, чувство и воля, — так сказать, хороша, но, чтобы познать живое в душевной жизни, лучше исходить не непосредственно из мышления, чувства и воли, а сначала всмотреться в то, что проходит через всю душевную жизнь и является ее первичным откровением: постоянное чередование симпатий и антипатий, любви и ненависти. Обычно мы не замечаем, как душевная жизнь колеблется между любовью и ненавистью, между симпатиями и антипатиями. Мы не замечаем этого потому, что совершенно неверно оцениваем некоторые процессы душевной жизни.

Видите ли, человек высказывает суждение. Суждение может быть либо положительным, либо отрицательным. Я говорю: «Дерево зеленое». Я соединяю два представления — «дерево» и «зеленое», — я соединяю их позитивным образом. Я говорю: «Ты вчера не был у меня». Я соединяю два представления, точнее, два комплекса представлений негативным образом. В основе подобных суждений для душевной жизни уже заключается нечто от симпатии и антипатии. Положительное суждение всегда переживается с симпатией, а отрицательное суждение всегда переживается с антипатией. Не то чтобы правильность

суждения основывалась на симпатии или антипатии, но правильность суждения переживается посредством симпатии или антипатии. И мы могли бы сказать: помимо симпатии и антипатии существует еще нечто третье. Оно выступает, когда решение должно быть принято между симпатией и антипатией. В душевной жизни мы обладаем не только симпатией и антипатией, мы обладаем еще и возможностью скептического колебания между ними, что представляет собой также известное позитивное состояние. Таким образом, душевная жизнь снова является нам расчлененной, хотя здесь и нет такой обособленности частей, как в случае тела, ибо мы имеем дело с процессами, а не с отдельными членами; но душевная жизнь расчленяется на симпатию, антипатию и то, что между ними.

Еще отчетливее предстает нам эта расчлененность, когда мы рассматриваем в человеке духовное, которое современная психология самым решительным образом объединяет с душевным. Однако мы увидим, что по-настоящему пластичное понимание существа человека может быть достигнуто, лишь если по отдельности рассматриваются все эти три стороны человеческого существа: телесная, характеризующаяся процессами нервной системы и органов чувств, циркуляционными процессами и процессами обмена веществ; душевная, характеризующаяся переживаниями симпатии, антипатии и колебаниями между ними; и духовная, предстающая нам также со всей определенностью трехчленной. Духовное человека предстает нам трехчленным, собственно, в трех отчетливо отличающихся одно от другого состояниях. В духовных переживаниях человека мы должны проводить четкое различие между переживаниями в бодрственном состоянии, всем нам знакомом как состояние духовной жизни, присущее нам от пробуждения до засыпания, и другим состоянием нашей духовной жизни, от засыпания до пробуждения, жизнью во сне. А между этими двумя состояниями нам присуще третье, известное нам по моменту пробуждения, — жизнь сновидений. Бодрствование, сон со сновидениями и сон без сновидений — три члена духовной жизни. Чтобы достичь

действительного познания духовной жизни, нужно уяснить себе, что необходимо обладать пониманием того, в чем прежде всего проявляется духовное в состоянии сна, и не связывать тривиальных представлений с бодрствованием, сном со сновидениями и сном без сновидений. Мы знаем, что состояние сна выражается в неподвижности, в невосприимчивости к впечатлениям чувств и тому подобное; но если бы мы захотели усвоить еще другую точку зрения, — мы могли бы усвоить еще много других точек зрения, — то к явлению сна мы подошли бы следующим образом.

Обычно считается, что, оглядываясь на нашу жизнь, мы взираем на некий непрерывный поток. Воспоминания мы объединяем как бы одним единым течением; но это заблуждение. Вы можете вспомнить то, что вы пережили сегодня с момента пробуждения. Этому предшествует время, когда ваше сознание было спящим, — поток воспоминаний оказался прерванным на все время сна. Перед тем день прошел в бодрствовании, а до того был опять же период сна. Значит, то, что мы представляем себе в прошлом как единый поток, на самом деле регулярно прерывалось состояниями сна. Видите ли, это не лишено известного значения. Можно сказать, мы так устроены, что стремимся, там, где чего-то не хватает, отсутствие воспринимать как наполненность; только мы не всегда отдаем себе в этом отчет. Если бы я сейчас заштриховал эту доску белым мелом и оставил в некоторых местах незакрашенными черные кружочки, то вы смотрели бы на белую поверхность, но на собственно белую поверхность обращали бы меньше внимания, чем на то, где ничего нет, чем на черные пятна, которые я просто не закрасил. Глядя на бутылку с сельтерской водой, например, мы видим не столько воду, сколько находящиеся в ней маленькие пузырьки воздуха, пузырьки углекислого газа. Мы видим в воде то, что, собственно, не является водой. И так же в прошлом мы воспринимаем, собственно, не то, что является нашими переживаниями. Мы их, разумеется, обзираем, как обзираем мы здесь белую поверхность, но непосредственно мы воспринимаем нечто иное. О том же, что мы непосредственно воспринимаем, необходимо

иметь вполне точное представление. Его можно получить, если действительно постараться понять, на чем основано наше чувство «я». Постепенно можно прийти к пониманию того, что восприятие состояния пробела во время сна — это проводник для нашего чувства «я», что мы разрушаем наше чувство «я», когда не спим как следует. В следующих лекциях добросовестно перечислю вам ориентирующие на этом пути явления.

Именно благодаря тому, что наши воспоминания прерываются сном, мы достигаем отчетливого чувства «я». И если вы изучите — повторяю, нечто об этом еще будет сказано, — если вы изучите взаимосвязь между неправильностями в процессе сна и соответствующе нарушенным чувством «я», вы сможете, так сказать, руками пощупать, что чувство «я» основывается на пустотах в сознании. Я не говорю — представление «я», я говорю — чувство «я».

Далее, в человеке не только живет то, что можно было бы назвать бодрственным сознанием, но также и сновидениям принадлежит определенная часть того, что живет в человеке; это даже значительно большая часть. Тот, кто действительно умеет наблюдать субъективное в человеке, видит, если он правильно воспринимает бодрственное состояние, что оно фактически налично лишь в жизни представлений. Во внутренней жизни чувств человека мы не могли бы обнаружить той же степени бодрственного состояния. Чувства живут в сознании вообще иным образом, чем представления. Более того, связь внутренних чувств с нашим сознанием не отличается от того, как с ним связана жизнь сновидений. Как бы странно это ни звучало, но тот, кто действительно в состоянии разобраться в различии между представлением и внутренним чувством как феноменами сознания, должен прийти к тому, что при восприятии являющихся в сознании снов и при внутреннем чувствовании налицо один и тот же род переживаний. Мы еще будем говорить об этом подробнее, а сегодня пусть будут даны предварительные указания.

Наконец, тот род переживаний, который характерен для состояния сна без сновидений, наличествует в воле.

Представьте себе: вы поднимаете руку, вы двигаете плечом — это следствие действия воли. Сам же импульс воли, непосредственный духовный импульс, связанный с обменом веществ, весь внутренний процесс между импульсом воли и обменом веществ вы можете наблюдать, собственно говоря, не более сознательно, чем вы переживаете то, что происходит с вами в бессознательном, лишенном сновидений сне. Для сознания совершенно равноценны переживания процессов воли и процессов сна без сновидений. Так же равноценны процессы внутренней жизни чувств и процессы сна со сновидениями. А по-настоящему бодрственная жизнь — это, собственно, жизнь представлений. Таким образом, мы спим не только от засыпания до пробуждения, но отчасти мы спим и когда бодрствуем; ибо мы бодрствуем лишь в отношении нашей жизни представлений, мы грезим в отношении нашей внутренней жизни чувств, мы спим глубоким сном в отношении жизни нашей воли.

Однако не следовало бы думать, что жизнь воли является бессознательной. Глядя на белую поверхность с четырьмя незакрашенными черными пятнами, — в тех местах, где ничего нет, где просто незакрашено, — я воспринимаю так же, как моим сознанием, я воспринимаю то незаполненное содержание, те волевые процессы, в отношении которых я сплю в своей дневной жизни.

Вдумайтесь. Стоит лишь взглянуть на человека пластично, и взору предстает согласованное действие трех отчетливо различающихся содержаний, трех духовных состояний. В жизни представлений человека действует бодрствующий дух, а в его воле действует спящий дух. Мы должны учиться отличать друг от друга бодрствование и сон не только в их чередовании днем и ночью, но мы должны учиться различать действие бодрствования и действие сна в бодрствующем человеке. Эти вещи имеют большое практическое значение именно для педагогики — весьма и весьма практическое значение. Следовало бы задать вопрос: как, собственно, я могу изучить это совместное действие воли и представления и как мне наилучшим образом обходиться с детьми шести-семи лет, то есть в том возрасте, когда в особенности проявляется

такое совместное действие воли и представления. Ответ гласит: я могу достичь этого, наблюдая совместное действие воли и представление в других феноменах, там, где оно выступает явным, наглядным образом в бодрствовании и сне. Изучая бодрствование и сон, я имею дело с тем, что можно уподобить воле и представлению.

Об этом должно быть сказано в начале данного курса, потому, что благодаря духовной науке наша психология впервые обретает реальное содержание. Взяв в руки современную книгу по психологии, вы найдете в ней определение воли, определение мышления, — но они более или менее остаются лишь словесными определениями. С этими вещами нужно познакомиться реально. Но реально с ними знакомятся, если в мире их действительно умеют связать между собой; если, например, изучают содержание бодрствования и сна, как это делаем мы, то тем самым проливается настоящий свет на содержание воли и представления. Тогда вступают в мир действительного. Именно этого желает духовная наука. Она обращается к рассмотрению духовной жизни не вследствие некой субъективной потребности, — ведь многим людям, которым просто больше нечем заняться, пришлось бы по душе, может быть, вместо того, чтобы искать новую тему для сплетни за чашкой кофе, посплетничать о том, что человек состоит из физического тела, эфирного тела, астрального тела и «я». Речь идет о куда большем, нежели повод для досужих сплетен. Однако как раз в том и дело, чтобы это не застревало в сектантстве досужих сплетен, но чтобы достижения духовной науки в области познания духа поистине были призваны освещать человеческую жизнь и помогали нам обращаться с ней сообразно ее действительности, — ибо нам необходимо заново учиться такому обращению. Следствием же того, что мы этого не умеем, является хаос в Европе, абсурдные события последних лет. Существует взаимосвязь между неведением в отношении реального содержания мира и бедами нашей цивилизации. Верящие в то, что можно оставаться при прежнем образе мыслей, заблуждаются в высшей мере. В особенности когда это касается размышлений о будущем человечества, ведь в педагогике имеют дело с людьми

будущего, — следовало бы прежде всего подумать о силах, позволяющих передать будущему поколению нечто, отличающееся от того, что получило нынешнее поколение, приведшее нашу цивилизацию в столь ужасное состояние. И вот взору стала доступной светлая перспектива истинной школы развития человечества.

Лекция третья

Базель, 22 апреля 1920 года

Познание человека — основа педагогики

Итак, вы видите, что мои усилия направлены на то, чтобы, достичь такого прозрения в существо человека, — а значит, и в существо растущего ребенка, — благодаря которому станет возможным практически воспользоваться тем, что необходимо иметь, когда стоит задача посредством искусства педагогики действительно плодотворным образом подготовить человека для жизни. Вы видите, что на поставленный мною в лекции вопрос уже дан хотя бы частичный ответ. Для современных педагогов это, я полагаю, вопрос первостепенной важности. Он заключается в следующем. Чем объяснить, что, обладая выдающейся научной педагогикой, то есть тем, что перешло к нам из принципов выдающихся педагогических гениев, мы тем не менее от самого широкого круга лиц слышим справедливую критику в адрес педагогического искусства, критику применения этой педагогической науки на деле? Объяснение заключается в том, что из принципов, как бы силой интуиции данных педагогическим гениям, извлекаются лишь абстрактные соображения; это собрание принципов, которыми за последнее время столь пропиталось наше мировоззрение, эта педагогическая наука не сумели составить действительного представления о природе человека. Из естествознания, при его современной постановке — не следовало бы недооценивать его больших успехов, его впечатляющего триумфа — не может быть непосредственно выведено

педагогическое искусство. Поэтому необходимо подходить к существу развивающегося человека с совершенно другой точки зрения. Во всяком случае, можно сказать, что естествознание, сформулировавшее понятие о противоположности между внешне-телесным и духовно-душевым, не оказало никакой поддержки, никакой помощи этим выдающимся педагогическим принципам и что поэтому эти выдающиеся педагогические принципы до сего времени лишь инстинктивно применялись наиболее одаренными педагогами.

Само собой разумеется, что люди вроде Песталоцци и Дистервега силою могучего педагогического инстинкта развивали также и инстинктивное познание человека. Но мы живем в такое время, когда культура больше не может опираться на инстинкт. Исходить из инстинкта было более или менее оправданно при прежних патриархальных социальных формах — в наше время все должно становиться сознательным. И таким же сознательным должно стать знание о человеке. Это, однако, осуществимо лишь при более тесной связи воззрений на природу человека с самим образом действия, с практикой. При помощи того, что говорит нам естествознание о физиологии и биологии человека, мы не можем непосредственно создавать педагогические правила, мы не можем непосредственно определить, где имеет место незначительная одаренность, где одаренность больше в том или ином направлении и как с этой одаренностью поступать.

Чтобы все это стало реальностью, необходимо знание о человеке, отличающееся от того, которое проистекает из современного естествознания. Я уже указал на нечто из того, что должно быть положено в основу такого знания о человеке, со многим еще предстоит познакомиться. Прежде всего я хотел бы отметить, что в эпоху материализма мы все меньше и меньше оказываемся в состоянии — я охарактеризовал это уже с различных точек зрения — действительно понимать физическую организацию человека.

С другой стороны, мы пришли к тому, что, пожалуй, имеем в своем распоряжении лишь единственное средство

для того, чтобы подойти к человеку, — речь. Что же касается так называемого наглядного обучения, то мы еще увидим, что, хотя в некоторых областях преподавания и воспитания оно представляет собой несомненное благо, это не должно переходить в однобокость. Также следовало бы спросить себя, является ли речь средством к установлению взаимопонимания с ребенком, средством действительно подойти к его существу. На этот вопрос мы можем получить ответ, если постараемся еще глубже проникнуть в существо ребенка.

Я хотел бы обратить ваше внимание на следующее. У каждого, кто пытается посредством того, что написано в педагогических руководствах или учебниках психологии, составить себе представление об организации человека, дабы сообразовать педагогическое искусство с естественнонаучными принципами, у него, не правда ли, складывается такое впечатление, что человеческая организация — это совокупность твердо оформленных частей? Представим себе следующее. Вот человеческий организм: внутри черепной коробки помещается твердый головной мозг или по крайней мере полу-твердый головной мозг; затем, другие органы — печень, легкие и так далее. При поверхностном подходе, разглядывая таблицы или при непосредственном рассмотрении, составляют себе представление, будто эти четкие контуры, четкие очертания отдельных органов являются единственным, что организует человека. Однако я просил бы вас не упускать из виду, что человек не менее чем на восемьдесят процентов состоит из жидкости и, следовательно, лишь в незначительной степени заключает в себе твердое. Таким образом, можно ли вообще в данном случае говорить о реальном описании организации человека, если, согласно этому описанию, отдельные органы обладают четкими контурами. Человек — это жидкостная колонна. Кроме того, человек содержит в себе также и газ. Все это весьма и весьма мало имеют в виду. Нервную систему, например, описывают так, будто имеют дело с более или менее твердыми волокнами, или, в лучшем случае, твердому здесь дозволяется переходить в мягкое. Вовсе не сознают, что она повсеместно помещена в жидкостный или в

газообразный элемент, воздушный элемент, который проявляет себя в организме в форме вибраций, ритмических движений. Кто осознает, что человек представляет собой жидкостную колонну (я сейчас не принимаю во внимание газообразного), кто осознает, например, что головной мозг помещается в мозговой жидкости, кто осознает, насколько жизнь наших органов связана с описанным мной вчера процессом колебания уровня мозговой жидкости в зависимости от вдоха и выдоха, тот не просто осознает параллелизм некоторых органических процессов и духовно-душевных фактов, но он должен будет составить себе следующее представление. Когда я думаю, когда во мне живут чувства, когда действует моя воля, в это время непрерывно происходит разложение пребывающих в движении жидкостных, оформившихся в жидкостную структуру составных частей организма. Следовало бы спросить себя: почему, например, процесс представления ставится в связь лишь с некоторыми вибрациями или подобными им явлениями в нервных волокнах? Почему не поставить его в связь с вибрациями в жидкостных составных частях организма? Материалистической эпохой естествознания этот вопрос вообще не был выдвинут. Для целей же, которые в настоящий момент преследует общепринятое естествознание, вполне достаточно того, что уже выдвинуто. Потому что, видите ли, достижения современного естествознания заключаются в его практических технических результатах, в обращении с твердым и жидким, поскольку речь идет о жидкости во внешнем пространстве, а также — газообразным, например в паровой технике, где с ним имеют дело тоже во внешнем пространстве.

Когда данные естествознания употребляются для нужд обращенной на неорганическое техники, бывает необходимо соотносываться с тем, как это на самом деле «работает». Естествознание в эпоху материализма столь многого достигло в данной области именно потому, что оно на каждом шагу должно соответствовать технике. Подумайте, ведь если кто-нибудь построит железнодорожный мост, исходя из неправильных

принципов механики, это тотчас скажется в том, что мост обрушится, когда вместо одного локомотива по нему проедут два! Такие несчастные случаи известны. Практика корректирует ложные принципы.

Чем более мы углубляемся в принципы, которые не корректирует неорганическое техническое, тем менее имеет место обратное воздействие практики на теорию. Я хотел бы обратить внимание только на то, что ведь медицина находится совсем в другом положении, чем техника неорганического мира. В случаях, подобных примеру с железнодорожным мостом, вы имеете возможность быстро оценить, к чему ведут манипуляции с ложными научными принципами. Сегодня, когда перед врачом стоит больной, обычно бывает невозможно определить, — для этого совсем нет средств, ибо естествознание не получило духовно-научной ориентации, — невозможно определить, что, собственно, необходимо сделать для всестороннего здоровья этого человека. Здесь все обстоит иначе, здесь невозможно просто корректировать практикой теоретические представления. Далее, — простите мне это примечание, но я считаю, что для педагогов оно важно, ведь для педагогов важна жизнь в целом, — проследив обращение с принципами, скажем, в области юриспруденции или экономики, вы увидите, сколь бессилён сегодня контроль практики. Согласно закону, правильно то, что исходит от официальной юриспруденции. Таков обычай во всех странах. О том, чтобы эти вещи получали подтверждение со стороны действительного познания человека, сегодня столь же мало речи, как и во времена Гете, поставившего в своем «Фаусте» вопрос о праве, которое вместе с нами родилось.

И наконец, у людей нет никакой потребности составить себе представление о том, в каком соответствии находятся применяемые нами к молодому поколению превосходные принципы с тем, что из этого получается. Здесь — как я делал это уже в других местах — я хотел бы обратить ваше внимание на следующее. Сегодня до нас доходят известия о происходящих на востоке Европы, в России, ужасных социальных потрясениях. Вы ужасаетесь каждый раз, получая известия о том, что совершается под влиянием

теории Троцкого и Ленина. При этом, собственно говоря, люди думают лишь о том, что происходит сегодня. А что получится из происходящего сегодня через двадцать — двадцать пять лет, какое варварство воспоследует, — об этом не могут составить себе никакого представления. Но задача педагога в том и состоит, чтобы наблюдать становление человечества в развитии.

Теперь об одной странности. Видите ли, в Цюрихе в свое время преподавал философию один весьма добропорядочный буржуазный философ — Авенариус. Несколько позднее ее преподавали ученик Фогта Эрнст Мах и философ Адлер. Тот самый Адлер, который потом стрелял в австрийского министра Штюргка. Ну, об Адлере, вероятно, нельзя было бы сказать, что он был такой же добропорядочный, как Авенариус; но Авенариус был добропорядочный буржуазный господин. Однако он декларировал такую философию, такое мировоззрение, какие только возможно было по тем временам декларировать, исходя из материализма. И если вы сегодня станете разуживать, что представляет собой «государственная философия» большевизма, то окажется, что это философия Авенариуса! Спустя два поколения то, что преподавалось в Цюрихе как добропорядочная философия, стало непосредственно перенесенной в практику большевизма теорией.

На эту связь во времени не обращают совсем никакого внимания, потому что вовсе не представляют себе, что происходит, когда мировоззрение одного поколения наследуется другим, следующим за ним поколением, а затем еще следующим поколением, — я имею в виду не просто физическое наследование. Добропорядочный буржуазный Авенариус обучал философии, которая в относительно короткое время фактически должна привести Европу к варварству. Дело в том, что для того, чтобы уяснить значение для человеческого развития того или иного мировоззрения, недостаточно исходить просто из абстрактных идей — необходимо вникнуть в то, как воздействует данное мировоззрение. Представлять себе, чем обернется через двадцать, двадцать пять, тридцать лет происходящее теперь в классной комнате — неотъемлемый

долг всякой педагогики. Ибо перед всякой педагогикой стоит задача сознательного участия в развитии человечества. Однако это невыполнимо без настоящего познания существа человека, такого познания существа человека, которое должно быть обеспечено обновленной духовной наукой естествознанием. Обновленная духовная наукой естествознание будет содержать не измышления, — его содержанием станет основательное знание материального организма человека как физического носителя душевной и духовной жизни.

Я хочу сегодня обратиться к одному важному явлению душевной жизни. Оно хорошо вам известно и особенно важно для нас на нашем пути к подлинной педагогике. Оно заключается в том, что, после того как мы, будучи детьми, достигаем известного возраста, переработанный нами материал представлений становится материалом памяти, материалом воспоминаний. Вы знаете, что при нормальной душевной жизни представления, возникшие в результате чувственных впечатлений или благодаря способности суждения, должны правильно преобразовываться, что они должны запечатлеваться памятью. Говоря абстрактно, мы как-будто достаем из души то, что мы пережили в представлениях в связи со внешним миром или в общении с другими людьми. Мы снова возвращаем это в сознание. Как же это происходит?

Все больше и больше общепринятая точка зрения склоняется к тому, чтобы этот процесс рассматривать односторонне абстрактно, как чисто душевный процесс. Задаются вопросом: что происходит с нашими представлениями, когда они усваиваются душой? Как совершается этот процесс? Изучить этот процесс возможно, лишь интимно познакомившись с взаимосвязью между душевно-духовным и телесно-физическим. Ну конечно, наверное, существуют идеалисты, которые говорят: «Да ведь эта духовная наука, по сути, вполне материалистична, она повсюду ссылается на физические органы». Однако так считать было бы величайшим заблуждением. Напротив, духовная наука раскрывает огромное значение душевного для построения органов. В душевном она видит силу, способную на значительно

большее, нежели просто работа с абстракциями, она видит в душевном силу, созидающую органы; так что она апеллирует преимущественно к душевному, когда в детском возрасте после рождения еще продолжается работа над построением органов.

Первый шаг к действительно разумному рассмотрению душевно-физической жизни предложен Гете в его учении о цвете, — в этом столь недооцененном гетевском учении о цвете, о котором стоит лишь положительно отозваться, как тотчас угодишь в дилетанты, но на которое — я надеюсь — в скором времени физики будут смотреть иными глазами, чем сегодня. Теперь же в мои намерения не входит отдавать должное гетевскому учению о цвете; я хотел бы только указать на ту прекрасную главу, в которой Гете в начале книги говорит о физиологических цветах, а также на другую прекрасную главу, в которой он, уже ближе к концу, говорит о чувственно-нравственном действии цвета. Средняя часть — это как раз то, что обжалуют физики. Начало и конец — еще и сегодня им уделяется больше внимания со стороны художественно одаренных натур, которые легче находят подход к таким вещам. Но и для научного обоснования педагогики необходимо также извлечь пользу из того, как Гете рассматривал мир цвета.

Вначале Гете совершенно особенным образом подходит к совершающемуся между органом зрения и внешним миром живому взаимодействию. Это живое взаимодействие продолжается и после того, как глаз перестал экспонировать вовне какой-нибудь цвет. Гете совершенно особенным образом говорит о после-образах, возникающих вследствие непосредственных восприятия. Всем вам известны эти после-образы, возникающие в органах чувств, и в частности в глазу. Достаточно некоторое время просто смотреть, скажем, на зеленую поверхность, а затем с этой четко очерченной зеленой поверхности перевести взгляд на белое, чтобы увидеть ту же самую поверхность субъективно красной. Некоторое время орган испытывает последствие того, что воздействовало на него из внешнего мира.

Видите ли, при этом в органе чувств протекает

элементарный процесс. В то время как орган чувств воспринимает предметы или события внешнего мира, в нем что-то происходит, затем в нем происходит еще нечто, затем все затухает. Однако уже при внешнем рассмотрении можно заметить известное сходство между тем, что в течение непродолжительного времени разыгрывается в органе чувств, и тем, что действует в человеческом организме как способность воспоминания, как память. Как красное являет собой скоропреходящий отзвук зеленого, так вызываемое в памяти представление является отзвуком непосредственно пережитого представления; различны при этом соотношения во времени.

Но есть и другое различие. Понять его помогает различие соотношений во времени. Когда мы экспонируем глазом какой-нибудь цвет, а затем испытываем последствие, то это представляет собой нечто совершенно частное: последствие происходит в одном единственном, находящемся на периферии организма органе. Когда же из глубины памяти поднимается представление, воспроизводящее событие многолетней давности, то в этом участвует — это можно ощутить, это очевидно — весь человек; тогда имеет место воздействие, в котором участвует весь человек.

Что совершается тогда внутри человека? Это можно понять, лишь близко познакомившись с одним протекающим в организме процессом, — я уже указывал на него в начале сегодняшней лекции. Здесь я хотел бы также обратить ваше внимание на то, что современным естествознанием совершенно ложно освещается роль и задача сердца в организме человека. Сердце сегодня представляют своего рода насосом, перекачивающим в организме кровь. Деятельности сердца приписывается все, что связано с циркуляцией крови. То, что это противоречит эмбриологии, то, что это противоречит тонкому наблюдению над сердечными толчками, с этим сегодня вообще не желают считаться. Собственно говоря, очень немногие люди — как, например, выдающийся врач Карл Шмидт, еще в восьмидесятых годах прошлого столетия написавший посвященный этому трактат, и судебный

медик Мориц Бенедикт — обратили внимание на эти вещи; но все это на недостаточном уровне. Очень немногие отдают себе отчет в том, что движение сердца является следствием движения крови, что движение крови само по себе есть элементарный жизненный процесс, что сердце не перекачивает, но что оно само испытывает воздействие живого движения крови. Сердце представляет собой не что иное, как орган, приводящий в соответствие два круга кровообращения, верхний и нижний. Кровь — это не мертвая, подобно воде перекачиваемая жидкость, но, обладая внутренней жизнью, она сама приходит в движение и сообщает его сердцу, которое своим движением лишь отражает движение крови. И как можно сказать, что существует параллелизм между более или менее твердыми органами и душевными процессами, точно так же — вчера мы об этом говорили — существует параллелизм между движением крови и душевными процессами.

В чем же состоит задача сердца по отношению к душевному? Если под влиянием правильного естествознания мы примем, что кровь обладает самостоятельным живым движением, а движение сердца, вся его деятельность, является лишь следствием кровообращения, оно лишь вставлено в живое кровообращение, — то какова же в таком случае задача сердца?

Непредвзятому наблюдению открывается, что, когда глаз экспонирует внешний мир, имеет место восприятие, за которым следует быстро исчезающий послеобраз. Поскольку внутри нас существует внутренний мир, он связан с кровообращением. Он связан также со многим другим, но сейчас речь идет о кровообращении. Подумайте, испытывая чувство стыда, мы краснеем; каждому известно, что в таком случае кровь устремляется к периферии; испытывая страх, мы бледнеем: кровь устремляется к центру. Так же как в таких крайних случаях, — и это может быть изучено на различных примерах: копенгагенский физиолог Карл Георг Ланге провел выдающиеся исследования по взаимосвязям между протекающими в организме процессами, в частности

между движением крови и душевными процессами, — как в особых случаях наблюдается влияние на кровообращение сильных переживаний — страха, стыда, так и нормальная душевная жизнь постоянно влияет на кровообращение. Жизнь наших внутренних чувств постоянно активна. Она нарушает нормальный ход кровообращения лишь в том случае, когда сама впадает в ту или иную крайность. Но мы чувствуем так же непрестанно, как непрестанно дышим; как непрестанно циркулирует кровь, так непрестанно мы чувствуем, — и вы увидите, когда мы дольше проследим эти процессы, что мы чувствуем также и во сне.

То, что циркулирует в крови, является внешним телесным выражением нашей внутренней жизни чувств. Она, в свою очередь, связана с жизнью представлений. Далее, то, что из душевной жизни переходит в наши циркуляционные процессы, — все это живет в колебаниях сердца. По выражению Гете, глаз — это живой в самом себе орган, — сердце — это также живой в самом себе орган. Его задача не ограничивается кровообращением, оно имеет огромное значение для всего организма. В то время, когда глаз направлен на восприятие света, сердце непрестанно совершает небольшие колебания, при которых кровь перемещается под воздействием впечатлений внутренней жизни чувств и связанной с ней жизни представлений. Все снова и снова в характер своих колебаний сердце воспринимает то, что происходит во внутренней жизни чувств и в связанной с ней жизни представлений. И сердце является тем органом, который соучаствует при переживании воспоминаний. Все органы, причастные обращению жидкостей в организме, — как почки связаны с потоком выделений, как печень связана с пищеварительным током, — все эти органы причастны совместным колебаниям во внутренней жизни чувств и в циркуляционных процессах, а также в жизни воли и в обмене веществ. И так же как в глазу выступает послеобраз, так из всего человека дифференцированно, специфицированно в воспоминании выступает то, что мы пережили во внешнем мире. Человек в целом представляет собой резонирующий орган, и в действительности задача

органов — о которых обычно говорится только, что в физическом отношении они расположены один возле другого — состоит в том, чтобы перерабатывать и сохранять духовно-душевные переживания. Мы вскоре убедимся, что материалистическим такое воззрение может лишь показаться, мы увидим, что оно ведет к подлинному познанию человека как духовного существа. И уже сегодня, следуя за ходом моего изложения, вы сможете убедиться, что благодаря такому воззрению достигается другое понимание всего человека; другое в сравнении с тем, что развивает современное материалистическое естествознание, располагая отдельные органы один возле другого и приписывая им материалистические и механические функции, изображая, например, сердце насосом, — хотя ему вовсе не присуще быть насосом. Духовно-научное воззрение показывает, что человек — это тело, душа и дух, и лишь теоретически мы рассматриваем его с трех точек зрения: с точки зрения тела, с точки зрения души и с точки зрения духа. В действительности тело, душа и дух в человеке всегда взаимосвязаны.

Ознакомьтесь с данными современной эмбриологии. Сердце постепенно формируется в органах кровообращения, в системе кровеносных сосудов. Дело обстоит не так, что сначала является сердце, и уже от него развиваются органы кровообращения, но, напротив, сначала идет созидание кровообращения, а затем уже возникает сердце, как результат формирования зародыша! Что все происходит именно так, как я описываю, вы можете узнать из эмбриологии. Таким образом, средствами духовной науки мы стремимся печень рассматривать не просто как печень, селезенку рассматривать не просто как селезенку, представляющую нашему взору при анатомировании трупа, но мы стремимся ответить на вопрос: какое значение эти органы имеют для духовно-душевной жизни? Ведь мы не станем рассматривать глаз просто как физический инструмент, тем более мы не должны рассматривать другие органы просто как физические инструменты. Печень — это не только орган пищеварения, она весьма и весьма важна именно для духовной жизни человека. Я еще буду подробнее говорить

об этом, а сегодня мне хотелось лишь охарактеризовать метод рассмотрения и то направление, которому он соответствует.

Подчас сама речь вносит ясность в подобные вещи. Видите ли, люди древности, обладавшие еще первобытной мудростью, не имели обыкновения рассматривать вещи столь абстрактно, как мы «Ипохондрия», подчревная хрящеватость, — причина этой явно душевной аномалии находится в области живота, что и отразилось в наименовании. В английском языке, стоящем по сравнению со среднеевропейскими языками на отчасти более ранней ступени, употребляется слово «сплин»: когда говорят о сплине, имеют ведь в виду нечто душевное. Однако «сплин» — это также и селезенка, и на то существуют веские физиологические основания, ибо селезенка весьма причастна душевному сплину. Об этом мы еще будем говорить особо. Ныне подобные вещи почти полностью утрачены. Знание о материальных органах человека оказалось недоступным именно для материализма. Как вообще можно говорить о каком бы то ни было подходе к человеку, когда не видят того, что он представляет собой физически, — а он каждой своей частью происходит из духовно-душевного; так что нет ничего физического, что не являлось бы откровением духовно-душевного!

Правильное воззрение на физическое является необходимостью, если мы хотим иметь по-настоящему обоснованную педагогику. Видите ли, когда я здесь так говорю обо всем этом, может легко возникнуть предубеждение; кто-нибудь, пожалуй скажет: этот человек хочет ниспровергнуть все, что с таким тяжелым трудом было завоевано наукой. Можете быть уверены, что это делается не с легким сердцем. Сегодня вообще много удобнее подпевать привычному, нежели, исходя из подлинного познания, сопротивляться известным вещам, понимая, что это необходимо для подлинного культурного обновления нашего пропитанного декадансом времени. Мне и самому было бы много проще читать лекции о вполне, непреложных в своей области данных современного естествознания, чем сопротивляться им там,

где идет речь о познании человека.

С одной стороны, такое сопротивление необходимо, когда обращают взор на физическую телесность, а с другой стороны, оно необходимо также и тогда, когда обращают взор на процессы общения. В сущности, воспитание и преподавание представляют собой особые формы общения людей. В отношении жизни человека мы должны проводить различие между периодом до смены зубов и следующим периодом, до наступления половой зрелости, и я постараюсь описать вам, сколь различные силы действуют в эти эпохи. Здесь речь идет о совершенно различных переживаниях. Вследствие того что в ходе первого семилетия силы представления вызывают отвердевание тела, кульминацией чего становится смена зубов на седьмом году жизни, для ребенка в это время важнейшим средством коммуникации с окружающими людьми является принцип подражания. Все, что ребенок совершает в период до смены зубов, он совершает из принципа подражания. В этом возрасте бесконечно важным оказывается происходящее в окружении ребенка, ибо ребенок просто подражает. А подражание связано с теми силами в человеке, которые способствуют появлению вторых зубов. Это — те же самые силы, и мы видели, что это силы представления. Силы представления суть также формирующие силы. Они действуют у ребенка через принцип подражания. Подумайте, что откроется нам, если мы увидим это не просто рассудком, не просто интеллектуально, но всем своим существом, всею душой, если мы будем обладать для этого универсальной полнотой понимания! Для нас станет очевидным: когда мы что-либо делаем в присутствии ребенка, не достигшего семи лет, мы не можем это делать просто для самих себя, но наше действие непременно переходит в ребенка и продолжается в нем. Я не один на один с тем, что я делаю, и с тем, что действует как моя воля и мое чувство; я не один на один с моим мышлением или представлением, — они действуют как неподдающиеся учету факторы. Точно так же как не могут составить себе представления о взаимосвязи духовно-душевного и органов тела, не могут составить себе представления и о реально действующей

между людьми силе — духовно-душевною.

В период от смены зубов до наступления половой зрелости жизнь воли изменяется так, что у мальчиков мы можем наблюдать это в мутации голоса; о том, как это иначе выражается у девочек, мы еще будем говорить. То, что в школьном возрасте действует в ребенке, предстает нам связанным с волей, переходящим из воли в тело и стремящимся обосноваться в теле. В это время основным является уже не принцип подражания, — хотя, как мы увидим, он сохраняет свое педагогическое значение вплоть до девяти лет и должен быть отражен в учебном плане, — тогда действует уже не просто принцип подражания, но выступает другой принцип — принцип авторитета. Если, будучи учителем ребенка в возрасте от семи до четырнадцати-пятнадцати лет, я не представляю собой для него авторитета, для его духовно-душевного существа это значит то же самое, как если бы в физическом отношении я лишил его нескольких пальцев или руки и он не мог бы вполне проявлять себя телесно. Переживание подлинного авторитета в лице находящегося рядом взрослого, учителя, воспитателя, это нечто такое, потребность к чему исходит из самых глубин существа ребенка.

Здесь для нас выступает то, благодаря чему мы можем договориться с ребенком помимо слов: функция любви в преподавании и воспитании. Наше право влиять на ребенка посредством авторитета, превращение авторитета в действующую как нечто само собой разумеющееся силу, принадлежит к неподдающимся учету факторам воспитания. Но наш авторитет не будет такой плодотворной силой, если мы не проникнемся всей душой тем, что должны нести ребенку. Когда, будучи учителями или воспитателями, мы лишь сухо и рассудочно излагаем наши знания, когда мы преподаем или воспитываем просто по долгу службы, мы оказываем на ребенка совсем другое воздействие, чем когда мы относимся с теплом и воодушевлением к тому, что должны ему сообщить. Когда мы полностью отдаемся нашей области знаний и совершенно отождествляемся с ней, тогда благодаря нашей любви из души действует то, что, подобно речи и наглядному обучению, также является средством общения.

Это — неподдающиеся учету факторы, постичь точное значение которых мы сможем при помощи оплодотворенного духовной наукой педагогического знания.

Мы продолжим разговор об этом завтра. В следующих лекциях будут в особенности обсуждаться те вопросы, которые сегодня были вами мне предложены в письменной форме. Ибо как раз то, о чем я говорил вчера, должно быть прояснено и учтено во взаимосвязи, например, с биогенетическим принципом Геккеля, — это стоит в одном из вопросов. Именно в связи с подобного рода освещением проблем педагогики материалистический образ мыслей того времени испытал большие затруднения. Я надеюсь, что в ходе дальнейшего изложения на эти вещи будет пролит надлежащий свет.

Лекция четвертая

Базель, 23 апреля 1920 года

Воспитание — формирование будущего
душевного содержания человека

До сих пор я говорил с вами о том, как можно подойти к человеку извне. Сегодня я хочу с другой стороны приступить к нашей задаче, со стороны, которую я назвал бы внутренним переживанием того, что обсуждалось в ходе трех предыдущих лекций. Могло сложиться впечатление, что излагавшееся мной воззрение на человека не представляет собой пути к обоснованию практики педагогического искусства. Однако нам надлежит прежде подойти к человеку с двух различных сторон — внешней, как это до сих пор делалось, и внутренней — и уже таким образом обрести основание педагогического искусства, а не просто точку зрения на него.

Прежде всего я хотел бы указать на то, как постепенно, шаг за шагом, благодаря представленному здесь образу рассмотрения мы все более постигаем человека. При таком рассмотрении в деятельности органов, во всем существе человека открывается то, что впоследствии будет пережито нами как представление, как чувство, как воля. Если исходить из современного мировоззрения, то, с одной стороны, приходится иметь дело с непостижимым, непроницаемым человеческим существом, а с другой стороны — с более или менее абстрактным внутренним переживанием мышления, чувства и воли, конкретный смысл которых внутренне не воспринимается, не ощущается. Мы видим, что человек являет собой трехчленное существо. Теперь нам предстоит рассмотреть эти три аспекта: мышление, чувство и волю — изнутри, — мы вскоре увидим, как смыкаются оба направления, внешнее и внутреннее.

Сегодня содержание наших представлений — это нечто весьма абстрактное. С помощью такого содержания мы,

будучи учителями, педагогами, воспитателями, не достигнем понимания ребенка, оно скорее окажется для нас преградой на пути к другому человеку. Оно распространяется на социальную жизнь и делает ее больной. Оно вершит и в таких областях, как преподавание и воспитание. Благодаря естественнонаучному материалистическому развитию, полностью преобразившему наше мышление и изменившему наш образ мыслей, все, что мы говорим о душе, о духе, постепенно обращается во фразу; но исходя из фразы нельзя действовать, из фразы не выработать правильного подхода к ребенку. Необходимо стремиться к реальности. Реальность же остается недоступной для нас, пока мы довольствуемся той абстрактной интеллектуалистической жизнью разума, которую взлелеяло современное направление естествознания. На этом пути не прийти к духу. Все, чем мы, с присущим нам интеллектуализмом, обладаем как содержанием разума, это — дух, но дух отфильтрованный. Это такой дух, который, собственно говоря, не в состоянии внутренне пережить сам себя как подлинное содержание, который поэтому остается — я бы сказал — бесчувственным. Этот дух господствует в нашей жизни, этот дух не способен ни во что проникнуть, этот дух порождает в искусстве внешнюю, материальную форму, вместо того чтобы освободить ее из материи; этот дух желает устроить жизнь общества согласно внешним, материальным взаимосвязям, вместо того чтобы извлечь взаимосвязи непосредственно из жизни людей. Совершенно иную позицию по отношению к духу можно занять, если придерживаться того, что, несет с собой духовная наука. Ибо, видите ли, форма выступления духовной науки значительно важнее ее содержания. Обратившись к современному знанию, вы обнаружите, что оно в большей мере воспроизводит то, что уже есть. Так, в частности, мы пришли к натурализму, отражающему средствами искусства лишь внешний мир; ведь мы не обладаем познанием, способным обрести какое-либо самостоятельное содержание помимо этого внешнего мира. Мы ориентируемся лишь в том, что скопировано с внешнего мира. От внешнего восприятия ускользает открывающееся в человеке живое содержание, ибо оно

приходит только из духа.

Всмотритесь, сколь противоположны по содержанию духовная наука и обычное естествознание. Многим нашим современникам духовная наука поначалу представляется чем-то сумасбродным, чистой фантастикой. Почему же? Потому что непривычно, когда о мире говорят так, как это делает духовная наука. Люди привыкли к тому, что, когда говорят о мире, услышанное можно сопоставить с внешним наблюдением, с тем, что видит глаз или воспринимается как-нибудь иначе. Сообщаемому духовной наукой сначала не находится никакого соответствия во внешнем мире, не находится просто потому, что воспринимают посредством внешних чувств. Но обрести что-либо соответствующее возможно, лишь постигая из своего собственного духа. Постигать можно, конечно, из глубин содержания мира, но столь же продуктивно постигать надлежит и из духа. Когда, так сказать, изучают духовную науку, то не ждут, чтобы извне явилось дерево или животное, которое можно было бы отобразить в понятиях; понятия должны рождаться из нашей внутренней жизни. Мы скоро познакомимся с примерами того, как, исходя из духовной науки, внутренне создаются понятия и как они становятся в человеке живым содержанием. Так что можно будет сказать: наш интеллектуалистический разум постепенно делается пустым, но духовная наука предлагает нечто, благодаря чему он сам из себя может заполнять свою пустоту.

Если вы сегодня станете читать, например, мой «Очерк тайноведения» или какую-нибудь другую книгу, в которой речь идет об устройстве мира, это вызовет у вас затруднения; ведь само искусство в наше время побуждает спрашивать: где в мире можно найти то, что здесь изображено? От драматургии, даже от романов, то есть от продуктов фантазии, сегодня ожидают, чтобы они черпали свое содержание непосредственно или почти непосредственно из окружающего. В отношении содержания духовной науки для вас поначалу это будет совершенно невозможным. Вы окажетесь вынужденными делать нечто иное. Именно поэтому у духовной науки так много противников: ведь оказываешься вынужденным

делать совершенно иное, чем обычно делается, когда это касается современных продуктов науки и искусства. Читатель вынужден активно дополнять, проделывать каждый шаг совместно с автором подобной книги. Чтение такой книги ничего не дает, если не воспроизводить из самого себя ее содержание. Сегодня люди предпочитают посещать лекции, на которых посредством диапозитивов или как-нибудь иначе им преподносится то, что они должны воспринять своими чувствами. Или они идут в кино, потому что там можно что-нибудь увидеть; для них не так уж важны несколько поясняющих слов. Это значит: люди хотят быть пассивными, просто смотреть, просто глядеть. Когда в этом смысле уступают обыкновению нашего времени, от духовно-научной книга или лекции нет никакого проку. Все зависит от того, будет ли внутренне переработано то, что в книге или лекции дано лишь, я бы сказал, как направляющая нить.

Речь, стало быть, идет об активизации разума, ставшего пассивным в нашу интеллектуалистическую эпоху. Духовная наука, сама по себе, является внутренней деятельностью, деятельностью, протекающей в мире представлений, и этим она радикально отличается от того, что вошло сегодня в привычку. Видите ли, от внутреннего самовоспитания зависит чрезвычайно многое. Ведь благодаря ему полностью преодолевается присущая современной разумности абстрактность. Благодаря ему духовное и душевное состояние человека делается совершенно иным.

Сегодня утром я, можно сказать, был взволнован, получив письмо от одной преподавательницы нашей штутгартской вальдорфской школы, основанной нами исходя из излагаемых здесь педагогических принципов. Вам, вероятно, известно, что предварительно я в продолжение недель проводил с учителями вальдорфской школы подготовительный курс семинарских занятий; учителя постоянно его перечитывают. В письме преподавательница пишет: «Все снова и снова перечитываю педагогические лекции, и для меня это так, как будто в чужой стране я слышу звучание родного напева». Такое чувство мне вполне понятно. Человек,

внутренний человек, ощущает себя чужим в нашем интеллектуалистическом мире; и если ему удастся действительно преодолеть себя настолько, чтобы пробудить в себе внутреннюю активность, — как это каждый раз должно быть в отношении духовно-научных сообщений, — то у него возникает переживание как бы древней прародины человека, как бы звучаний, приходящих из духовного мира, из которого ведь и происходит человек. Дело в том, что надо приучить себя духовное всегда иметь в настоящем. Мне думается, что эта учительница в значительной мере освободилась от нормативной педагогики, сказывающейся в преподавании так, что педагог напоминает себе, что и как он сейчас должен сделать и что говорят об этом правила педагогической науки. В духовной науке дело в значительной мере сводится к тому, чтобы каждый раз забывать воспринятое благодаря ей духовное содержание и всегда создавать себе его заново. Я не обладаю в действительности духовной наукой, если духовная наука для меня это то, что я помню.

Позвольте мне теперь сказать нечто личное. Говоря тридцать, сорок, пятьдесят раз на одну и ту же тему, я никогда не в состоянии просто повторить лекцию. Это так же невозможно для меня как — простите за гротескное сравнение — сегодня пообедав тем, чем я обедал вчера. Здесь речь идет о живом. И так же о живом идет речь в случае духовно-научного содержания. Поэтому учителям вальдорфской школы я стремился дать такую подготовку, чтобы они, по возможности, каждое утро, с девственно чистой душой вступая на территорию школы, оказывались перед лицом чего-то совершенно нового, перед полностью новыми загадками. Способность забывать — это то, что духовная наука прививает человеку, это плод достигаемого с ее помощью самовоспитания. Возможно, вы возразите, что вам лично знакомы некоторые сторонники духовной науки или антропософы, охотно по пальцам перечисляющие, чему они научились. Да, уважаемые слушатели, в этом, собственно, заключается несовершенство антропософов. Я не мог препятствовать присутствию здесь и таких антропософов, — вероятно,

теперь им придется выслушать несколько слов в свой адрес. Это — несовершенство, когда с антропософским знанием обращаются, как с принадлежностью памяти, когда оно не становится источником каждый раз заново рождающихся в душе переживаний. Но именно с таким настроением надлежит подходить к человеку, будучи его учителем и воспитателем. Итак, дело заключается в том, что духовная наука, благодаря самому образу ее усвоения, вносит в душу особую жизнь, в своем постоянном обновлении подобную каждый день заново совершающемуся процессу пищеварения в физическом организме; простое достояние памяти блекнет в сравнении с тем, что духовная наука вносит из сил активного разума.

Это я назвал бы оплодотворением педагогического искусства в сфере представлений, которое совершается благодаря тому, что духовная наука вливается в мышление. Но как к человеку можно внутренне приблизиться со стороны жизни представлений, так можно к нему внутренне приблизиться и со стороны воли. Я могу здесь это только наметить — ведь идеи, которые я постараюсь наметить, оказывается действительно возможным употребить, лишь если они восприняты настолько глубоко, что возжигают огонь в том, чьим делом является преподавание или воспитание. Теперь я хотел бы указать на нечто, стоящее в связи с поставленным мне вопросом. Был задан вопрос: в каком отношении развитие ребенка, как я его здесь, по крайней мере предварительно, наметил, — развитие до семи, затем до четырнадцати-пятнадцати лет, — находится к тому, что можно сказать о развитии, исходя из биогенетического принципа Эрнста Геккеля?

Вы знаете, во внешнем естествознании принято считать, что, согласно биогенетическому принципу — поскольку это касается человека, — эмбриональное развитие повторяет развитие рода, — что онтогенез до известной степени повторяет филогенез. Соответственно этой концепции человек до рождения постадийно проходит в развитии различные животные формы, от самых простых до сложнейших. Для естественнонаучного мировоззрения это исключительно важный закон, — мне хорошо известны его

исключения, его пределы; но как раз тот, кому это известно, и должен расценивать этот закон как исключительно важным. Когда же пытаются установить такое же соответствие между духовно-душевым развитием отдельного человека и всего человечества, оказываются на совершенно ложном пути.

В каком случае оправданно было бы проводить параллелизм между духовно-душевым развитием человека и биогенетическим принципом? Собственно, лишь если можно было бы утверждать: ребенок, начиная свой жизненный путь, проходит через некогда присущее всему человечеству первобытное состояние. Затем, становясь взрослее, он проходит через состояния, присущие последующим этапам развития, и так далее. Развитие ребенка повторяет развитие человеческого рода в целом. Такую фантастическую картину можно было бы нарисовать, но она не соответствует действительности. Рассматривая человеческий эмбрион в продолжение первой, второй и третьей недели, можно наблюдать признаки сменяющих друг друга, становящихся все более совершенными животных форм. Если же наблюдать ребенка на первом году жизни, то в нем ничто не будет напоминать какой-нибудь древней стадии развития человечества, равно как и в дальнейшем, ничто не будет напоминать более поздних эпох. Подобные силы и процессы в развитии ребенка могут разве что присниться. То был красивый сон, приснившийся педагогу Вольфу, а вместе с ним и многим другим, будто ребенок проходит через период первобытного варварства, затем через период отрочества, соответствующий персидской культуре, и так далее. Здесь могут рождаться прекрасные поэтические образы, но все это остается вздором, ибо такому изображению в действительности вообще ничто не соответствует!

Тот, кто хочет установить соответствие духовно-душевного биогенетическому принципу, должен быть в состоянии обозреть человеческую жизнь в полноте ее реальности. Согласно духовной науке, взор следует направить не на начало жизни, но на ее конец. Когда человеку исполняется тридцать пять, сорок пять лет и он

сохраняет при этом способность к некоторому самонаблюдению, тогда в его душевной жизни, в его внутренних переживаниях проявляются известные рудименты. Подобно тому как во внешней телесности в стадии эмбриона выступают рудименты филогенеза, так после тридцати пяти, сорока, сорока пяти лет человек, достигший подлинного самонаблюдения, отмечает значительные внутренние переживания; что, однако, возможно, вероятно, лишь при такой активизации мышления, которая приобретает вследствие углубления в духовную науку. Наступающие тогда внутренние переживания, будучи рудиментарными, не достигают полноты проявления; мы уже не обладаем такой телесностью, которая позволила бы нам полностью обнаруживать то, что духовно-душевно выступает в этом возрасте; тело, телесность отказывает. В этом возрасте, если мы только не позволяем нашей телесности сбить нас с толку, мы становимся душевно богаты. Сегодня, в нашу интеллектуалистическую эпоху, вообще не многие люди замечают, как в этом возрасте в душу вступает нечто рудиментарное. И знаете ли, почему этого не замечают? Этого не замечают из-за насаждаемого современным воспитанием интеллектуализма! Он делает нас в большой мере зависимыми от тела. Мы не замечаем, как вскоре по достижении тридцати пяти лет в нашу душевную жизнь вступает нечто, что просто не может быть пережито посредством присущей современному человечеству телесной организации, но что может быть пережито внутренне, если этот период жизни мы не потратим попросту на душевный сон.

Весьма прискорбно быть свидетелем того, как сегодня большая часть людей прямо-таки просыпает возрастные душевные переживания, позволяющие человеку углубить себя просто благодаря тому, что он становится старше, сохраняя при этом полноту бодрствования. Но кто достиг активности разума, кто достиг активности в жизни чувств, активности в жизни воли, — мы вскоре увидим, что здесь имеется в виду, — тот в соответствующем возрасте замечает эти рудименты душевной жизни. Именно оплодотворенным духовной наукой воспитанием

обеспечивается возможность прийти к таким возрастным переживаниям. Это знание будет присутствовать в жизни людей: существуют особые возрастные переживания. Тогда и отношение к этому возрасту станет другим. Будут испытывать своего рода любопытство к тому, что может дать этот возраст. Изменится само восприятие жизни.

Но каким же образом возникают подобные возрастные рудиментарные переживания? Чтобы понять это, нужно средствами духовной науки проследить действительный путь развития человеческого рода, совершенно затемненный для восприятия нашей материалистической антропологией. Считается, что исходным пунктом развития человека было дикое состояние. Но это не так. Напротив, возвращаясь к седьмому, восьмому дохристианским тысячелетиям, среди значительной части цивилизованного человечества той эпохи мы обнаруживаем распространенной древнюю форму знания, — знания, носящего инстинктивный характер, но такого, что, получив о нем некоторое представление, мы смиренно склоняемся перед ним. Его последние остатки содержатся в индийских ведах. Лишь средствами сухого интеллектуализма подходит современная наука к тому, что как пережитки еще более ранней эпохи открывается в истории Египта, Вавилона и Индии. Но то, с чем наша ученость обращается столь сухим образом, — это, повторяю, только последние остатки древнего инстинктивного знания, благодаря которому человек чувствовал себя единым со всем мирозданием. Тот, кто сегодня, по-настоящему овладев естествознанием, вглядывается в донесенные историей слабые отблески древнего знания, — духовная наука имеет возможность сообщить о том, что не сохранила история, — кто проникает взором в это древнее знание, тот понимает, что в отдаленные времена человечество выглядело иначе, чем полагает современная материалистическая антропология, мнящая, будто человек сам собою из дикого состояния развился так, что сегодня мы с полным правом говорим: да, мы достигли чрезвычайно многого. Однако действительное рассмотрение пути человечества указывает на период доисторического развития

человечества. В седьмом, восьмом, девятом дохристианских тысячелетиях люди обладали древним знанием, овладеть которым, однако, они могли лишь потому, что до преклонного возраста сохраняли способность к телесно-душевному развитию. А теперь обратим взор к первой культуре, возникшей на юге Азии после постигшей Землю великой мировой катастрофы. Мы многое поймем в этой культуре, просто рассмотрев особенности, присущие человечеству того времени. В наше время параллельный ход душевного и телесного развития, продолжающийся до семи лет, затем до половой зрелости, прекращается во втором десятилетии, и мы становимся готовыми для жизни в нашей эпохе людьми. Нам больше уже не приходится надеяться на то, что мы сумеем преодолеть перелом в развитии, как мы преодолеваем этапы смены зубов и наступления половой зрелости.

В древности было иначе. В древнеиндийскую эпоху люди до пятидесятих годов жизни развивались так же, как мы развиваемся только до двадцатых годов. Благодаря параллелизму физического и духовно-душевного развития существовало древнее инстинктивное знание, обладателями которого были патриархи тех времен. Они просто достигали старости и после пятидесяти лет вместе с духовно-душевным развитием проходили через телесное преобразование, переживаемое нами лишь в период полового созревания.

Затем наступила эпоха, названная мной в моем «Тайноведении» древнеперсидской. Она относится к четвертому, пятому, шестому тысячелетиям дохристианского летоисчисления, и телесное развитие тогда продолжалось еще вплоть до сороковых годов жизни. За ней следует египетско-вавилонское время, охватывающее третье, четвертое тысячелетия дохристианского летоисчисления. Тогда способность к развитию человек сохранял до середины жизни, до тридцати пяти лет. Далее начинается период, о котором мы уже обладаем некоторыми историческими сведениями, период греко-латинской, греко-романской культуры, когда человек еще мог телесно развиваться до начала тридцатых годов жизни. Греки, древние римляне, жили иначе, чем

мы. С подобными истинами всемирно-исторического развития сегодня не хотят соглашаться, на них не хотят обращать внимания. Грек жил еще так, что духовно-душевное он переживал одновременно и телесно. Взирая на мир, он знал: «Я не просто смотрю на вещи» ; он в то же время знал о протекающих в его теле физических процессах.

Это было связано с тем, что он значительно дольше, чем мы, оставался способным к телесно-физическому развитию.

Видите ли, все, что в древности переживалось людьми телесно, мы, когда мы не позволяем себе этого проспать, достигая определенного возраста, переживаем духовно-душевно. Это — рудименты. Если, согласно биогенетическому принципу, начало жизни представляет собой повторение этапов развития рода, то с годами в душевных рудиментах мы сопереживаем путь древнего человечества. То, что в конце сороковых — начале пятидесятих годов жизни мы воспринимаем как рудименты, может дать нам представление о первой, индийской пра-культуре, приходящейся на седьмое, восьмое тысячелетия дохристианского летоисчисления. То, что мы внутренне переживаем в сороковые годы жизни, являет нам отблеск древнеперсидского времени, четвертого, пятого тысячелетий. Переживаемое в конце тридцатых годов жизни — отблеск того, как совершенно иначе жили и чувствовали древние египтяне и вавилоняне, благодаря чему была совершенно ином и форма их социальной жизни. Ученые в наше время описывают греков так, что, в сущности, они остаются совершенно непонятыми. Удивительно, как сегодня все удается сводить к внешним проявлениям. Перед войной было много разговоров о возобновлении в различных местах мира «олимпийских игр», — олимпийских игр, в которых внешне подражают тому, что полностью основывалось на ныне утраченной способности после тридцати лет продолжать телесно-физическое развитие.

Итак, мы можем сказать:

I период: действительное развитие в пределах 49 лет.

II период: действительное развитие в пределах 42 лет.

III период: действительное развитие в пределах 35 лет.

IV период: действительное развитие от 28 до 35 лет.

Пятый период — это наша современность, мы живем в нем с середины пятнадцатого столетия. Способность к развитию мы сохраняем самое большое до двадцати семи, двадцати восьми лет.

Лишь данный подход может разъяснить нам устройство современного человека. Современный человек устроен так, что он должен развиваться иначе, чем люди прежних эпох. Пройдя пассивно через телесно-физическое развитие, современный человек уже не в состоянии черпать представления в духовно-душевно. Если мы хотим избежать опустошения после тридцати лет, представления следует получать из других источников, отличающихся от тех, которыми мы обладаем просто в силу телесно-физического развития. Пока что люди в этом отношении подвержены ужасным иллюзиям.

Я хочу обратить ваше внимание на то, что наши религиозные представления, также и те, из которых мы сегодня исходим в преподавании, являются унаследованными. Почему же в нас живет страх перед каким бы то ни было обновлением религиозных представлений? Потому что именно сегодня люди с необыкновенной робостью относятся к возможности черпать из духовных источников. Хотят оставаться при унаследованном, ибо видят себя в известном смысле стоящими перед ничто. Это оправданное чувство, поскольку сегодня на двадцать седьмом, двадцать восьмом году у человека отмирает стимулировавшаяся телесным развитием внутренняя духовная жизнь. Таким образом, мы оказываемся опустошенными, если не продолжаем лелеять в себе, хотя бы инстинктивно и бессознательно, унаследованные религиозные представления. И если бы мы не культивировали по традиции многие оставшиеся от прежних времен представления, мы все после двадцати восьми лет оказывались бы опустошенными. В наше время чрезвычайно важно осознать этот закон человеческого развития. Фигурально говоря, чем дальше человечество проходит по пути развития, тем моложе оно становится. Другими словами: пассивное развитие человека

ограничивается в ходе истории все более ранними годами его жизни. Телесное развитие греков продолжалось еще вплоть до тридцатых годов их жизни. Современный человек в этом возрасте способен продолжать лишь духовно-душевное развитие — и только при наличии задатков, заранее приобретенных вследствие продуктивной духовной деятельности. Чем больше люди, не находя им никакой замены, охлаждаются по отношению к традиционным религиозным ценностям, тем сильнее они ощущают в себе эту холодность. Чисто интеллектуалистические настроения вовсе не в состоянии что-либо дать преклонному возрасту. Они, в сущности, представляют собой то, что выступает в период смены зубов, то, что выступает в ранней юности, то, что мы можем нести дальше потому, что мы стимулируем волю. Но у нас речь о том, что современный человек является членом человечества, сохраняющего способность к телесному развитию только до двадцати семи, двадцати восьми лет; импульсы к развитию в более поздние годы он должен получать из духовных источников.

Рассматривая сегодня таким образом социальную жизнь, можно сказать себе: «Да, в свете подобных концепций человечество в определенном отношении делается все моложе, все несовершеннее». Я думаю, однако, что тот, кто действительно в состоянии это осмыслить, кто с полной ответственности будет нести это знание о развитии человечества, в ком есть к этому воля, тот может оплодотворить наше педагогическое искусство. Тогда стремятся понять, что, собственно, надлежит сделать. Духовные источники дают то, что позволяет человеку оставаться человеком после того, как он в своем развитии перешагнул за двадцать седьмой, двадцать восьмой годы. Духовное углубление в импульсы развития человечества формирует в нас первый необходимый нам стимул. Сегодня они обзреваются неудовлетворительным образом. Людям внушается, что Земля, некогда развившись вместе с другими планетами из первичной туманности, со временем упадет на Солнце, и остается неясным, при чем здесь, собственно говоря, человечество.

Когда сегодня вся эта излагаемая естественнонаучным

мировоззрением картина развития делается образом мыслей, воля остается бездейственной. Но мировоззрение, обращенное к подлинной действительности в человеке, становится волей, — ибо становится ясным, что надлежит делать, становится ясным, что воспитание должно принять на себя задачи, прежде разрешавшиеся самой природой. Обращая взор на древние эпохи, человек говорит: греки, вы были еще так счастливы, ваша телесность могла обеспечивать развитие духовно-душевного и после двадцати восьми лет: вы, египтяне, вы, вавилоняне, — просто потому, что в органы вашего тела божественные силы устремлялись вплоть до сорока лет, — вы могли извлекать их оттуда. Такой возможности извлекать вложенное самой природой — то есть вершащими в природе божественными силами, для современного человека больше не существует; и все более невозможным будет это становиться для будущего человечества. Мы, люди, должны взять дело развития в свои руки. Мы все больше должны свыкаться с задачей делать человека человеком.

Так наука начинает непосредственно обращаться в волю. И в этом выражается наше вступление в ту эпоху человеческого развития, когда именно перед искусством воспитания встают новые задачи. Потому что до последнего времени все искусство воспитания было инстинктивным. Более, чем что-либо другое, было инстинктивным искусство воспитания. А еще существуют добротные абстрактные принципы, о которых достаточно уже было сказано.

Теперь, однако, назрела необходимость вдохнуть в них жизнь ибо от нас зависит, либо, оживив абстрактные принципы, сделать из них подлинное искусство созидания человека, либо предоставить человечество безотрадному будущему.

Сейчас, когда я стою в начале того, что я предполагаю рассмотреть с точки зрения искусства педагогики, я хотел бы в качестве отправного пункта опираться не на теоретическое построение, но на чувство. В педагогике опираются не на принципы, но на чувство. В настоящий момент мы должны проникнуться чувством: душевное

содержание человечества отдано в руки педагогов, воспитателей. Для здоровья человечества важно, чтобы мы, так сказать, чувствовали в себе его будущее. Правильность отправного пункта определяется не нашим знанием, но тем, что мы чувствуем, тем, что мы ощущаем, тем, что мы чувствуем и ощущаем, как все дело воспитания взаимосвязано с развитием человечества. Этот отправной пункт я сегодня хотел бы представить вам не как теоретический, но как опирающийся на чувство. Все сегодня мною вам высказанное будет воспринято правильно, если будут забыты все отдельные фразы, все отдельные, употребленные мной теоретические доводы и душа проникнется чувством того, что представляет собой задача воспитателя. Если этому чувству удастся вобрать в себя совокупность идущих от данного рассмотрения импульсов, мы сможем, исходя из этого чувства, в дальнейших лекциях развить подробности педагогического искусства.

Лекция пятая

Базель, 26 апреля 1920 года

Об учебной программе

Сказанное мной, как вы видите, отличается от того, что говорит сегодня антропология и другие области знания, не только содержанием, но и всем образом рассмотрения. Кто не разовьет в себе чувства, о котором я говорил в конце прошлой лекции, тот не поймет, что такое познание, какое я вкратце в различных аспектах охарактеризовал вам, завоевывается иначе, чем общепризнанное сегодня. Оно завоевывается, когда постигают всего развивающегося человека, постигают в живом развитии телесного и душевно-духовного человека. Такое постижение живого человека в развитии, такое углубление в его сущность приводит также и к живому познанию, способному, с одной стороны, не слишком зависеть от материально-физического мира, а с другой стороны, не подпасть

иллюзиям и фантастике. Все предлагаемое здесь может быть действительно плодотворным только в непосредственном приложении к практике, ибо лишь так оно являет свой особый характер.

Как вам известно, уже предпринята попытка сделать действительно педагогически плодотворным тот образ мыслей, о котором у нас идет речь. Такая попытка предпринята в штутгартской вальдорфской школе. Эта школа появилась благодаря тому, что Эмиль Мольт, заведующий в Штутгарте фабрикой, захотел создать школу для детей рабочих, такую школу, которая действительно строилась бы на духовно-научных педагогических и дидактических принципах. Штутгартская вальдорфская школа давно уже перс, росла первоначальные рамки. По крайней мере мы стоим в конце первого учебного года, и у нас учатся дети, перешедшие к нам на всех возможных классов обычных школ. Для начала необходим был компромисс, ведь это была первая попытка на основе духовно-научного постижения человека построить школу с соответствующими ему учебными целями и учебным планом. Вы понимаете, что речь идет не о попытке справиться с маленькими классами, в которых, как полагают, можно достаточно исчерпывающе заняться каждым ребенком. То, что будет вам представлено, способно настолько пронизать индивидуальность учителя, что он сможет, если понадобится, справиться и с большим классом. Постигание человека в живом движении приводит к пониманию того, что сердце это не насос, качающий кровь через организм. Человек внутренне живет, а циркуляция соков и пульсация сердца суть результаты этой жизни. Подобные мысли ведут к тому, что определенные силы в личности учителя прозревают в отношении развития ребенка. И благодаря такому прозрению даже в детях из очень большого класса, с которыми учитель работает всего несколько месяцев, ему открывается много важного. Когда человек упражняет в этом направлении свой дух и добивается на этом пути тесного контакта с детьми, он приходит, до какой-то степени, к ясновидческому прозрению в индивидуальность ребенка. В этом все дело. Не так уж важно, знаем ли мы,

что сердце — это продукт циркуляции крови, а не ее причина, Дело в том, что тот, кто вообще развивает подобное умение представлять себе действительность противоположным нашему сегодняшнему материалистическому мышлению образом, кто развивает в себе умение так формировать свой дух, тот приходит в совсем иное, живое отношение к детям, к каждому ребенку в отдельности. Исходя из этого живого отношения, он учится "вычитывать" из существа развивающегося ребенка программу обучения.

В Штутгарте я был, конечно, вынужден, — ведь исходя лишь из чистой педагогики и дидактики невозможно создать в наших социальных условиях школу, — решиться на некоторый компромисс.

Я сказал педагогам: «Вы должны принять во внимание три поочередных этапа в развитии ребенка и в этих рамках имеете полную свободу в осуществлении учебного плана. К окончанию первого этапа мы должны привести детей такими, чтобы их подготовка совпадала с подготовкой детей из обычных школ». То же самое относится к двенадцатому году, то есть, моменту окончания шестого класса и ко времени окончания школы. Таким образом в промежутках — в три первых, три вторых и, на третьем этапе, в два последних года, — удается воплощать "прочитанный" из естественных закономерностей учебный план. Вот на что пришлось пойти как на компромисс с современными социальными условиями. Но в промежутках уже многое может быть достигнуто. Например, можно созидать на здоровой основе, исходя не из интеллектуального, из которого исходит, в сущности, почти всякое сегодняшнее преподавание, но из всего человека.

Видите ли, дело в том, чтобы сначала создать себе ясное представление о том, что такое человек. Сегодня, наставляя ребенка в логическом мышлении, полагают, что учат его думать. Полагают потому, что не умеют наблюдать в человеке жизни мышления, ее включенности в человеческую природу. Я могу с некоторым правом говорить об этом, ибо шестьдесят лет жизни я потратил на то, чтобы развить в себе такое умение. Кто способен

наблюдать растущего человека, кто способен сравнивать его со взрослым, тот видит определенные связи, соединяющие различные эпохи человеческой жизни; если же взгляд не натренирован, эти связи непременно ускользают от наблюдения. Я хотел бы здесь обратить внимание на одно обстоятельство, можно сказать, символическим образом указывающее на определенные взаимосвязи в человеческой природе. Когда, наблюдая детей, видишь, что они находятся в правильном отношении с окружающим, и благодаря этому могут обоснованно развить чувство преданности к воспитателям и ко всем тем людям, по отношению к которым это чувство было бы оправданным, когда прослеживаешь затем, что получается из таких детей в последующей жизни, обнаруживаешь: это чувство преданности все более и более преобразуется, и из таких детей вырастают люди, способные одарять близких одним своим присутствием, одним взглядом. Они обретают эту благодетельную силу, когда, будучи детьми, учатся почитать или — позволю себе выразить это несколько иначе, — учатся молиться; вырастая, они научаются благословлять, обретают действительную силу благословения.

В такие вещи необходимо вглядываться. К их пониманию можно прийти благодаря стремящейся стать чувством и волей живой науке. Охватить ребенка вполне можно, лишь избегая знакомить его с абстрактно-условным, которое подчас само, так сказать, просится в руки.

Письменность и рисуночное отображение, в определенном отношении, лежат в основе становления языка. На этот счет было выдвинуто множество гипотез. Существует, — не сочтите это за вздор, но во многих статьях употребляются такие термины, — существует так называемая «бим-бам»-теория, согласно которой речь — это подражание определенным звуковым особенностям окружения. Существует «гав-гав»-теория, согласно которой речь основывается на подражании тому, что выражает себя в звуках, исходящих от окружающих нас существ. Такие теории не базируются на исчерпывающем рассмотрении человеческого существа. Исчерпывающее рассмотрение человеческого существа, по-настоящему

умелое наблюдение детской речи показывает, что человеческая душа при обучении гласным звукам задействована совершенно иначе, чем при обучении согласным. Умеющий наблюдать увидит, что гласные звуки, все вокальное, возникают благодаря тому, что человек имеет подобные междометиям или эмоциональным всплескам переживания. В вокальном изживается внутренний мир человека. В согласных звуках человек отображает внешние процессы, отображает их с помощью своих собственных органов. Речь — это отображение внешних процессов в согласных и окрашивание, прорисовка этого отображения гласными звуками. Письмо первоначально — это также копирование и отображение.

Знакомя ребенка так, как это принято сегодня, с нашим условным письмом, мы воздействуем только на интеллект. Поэтому мы должны исходить не из обучения письму как таковому, а из художественного постижения тех форм, которые впоследствии нашли свое выражение в письме, в том числе — в печатных буквах.

Видите ли, конечно, можно, если недостает фантазии, взять, скажем, египетскую или какую-нибудь другую символическую письменность и пытаться вывести из форм этой письменности современные начертания букв. Но в этом нет никакой нужды. Нет нужды буквально воспроизводить ход развития человечества. Если мы сами постараемся открыть в начертаниях современных букв линии, дающие нам возможность упражнять с детьми различные движения кисти руки и пальцев, если дети будут рисовать эти линии, не думая о том, что из них должны получиться буквы, если дети чувством, всем своим существом станут понимать округлое, угловатое, вертикальное, горизонтальное — то так мы привьем им известную ловкость в отношении предметов во внешнем мире, что чрезвычайно важно в психологическом отношении. В вальдорфской школе в первое время мы вообще не учим детей писать, а только прививаем им навыки рисования, которое, в принципе, может подняться до живописи. Дети должны встать в живое отношение к цвету и гармонии цветов. К этому они особенно

восприимчивы на седьмом-восьмом году жизни. Предоставив детям наслаждаться уроками рисования, совершенно отвлекшись от того, что из этого должно получиться письмо, можно наблюдать, как дети движут пальцами, кистями рук исходя не из мышления, но из художественного навыка. Благодаря этому ребенка подходит к тому, чтобы развивать интеллект как производное из всего человека в целом. Чем меньше упражняют сам интеллект, чем больше предоставляют ему развиваться из движений рук, из художественного навыка, тем лучше.

У человека, оказавшегося на уроке труда в вальдорфской школе, вероятно, возникнет поначалу странное впечатление. Он увидит, что мальчики вяжут и штопают вместе с девочками. Вместе они выполняют не только «женскую», но и «мужскую» работу. Оказывается, мальчики испытывают совершенно такую же радость от «женской» работы, как и девочки. Почему это так важно? Зная, что наш интеллект формируется не прямым форсированием интеллектуального образования, зная, что всякий, кто неловок в движениях кисти, неловок и в мышлении, — его мысли и идеи негибки, — и наоборот, кто обладает нормальной подвижностью пальцев, тот наделен гибкими мыслями и идеями, способен углубляться в мудрость вещей, — не станешь недооценивать стремления так развивать человека, чтобы интеллект возникал из совокупности всех умений и навыков.

Особое воспитательное значение поэтому имеет то, как учитель из того, что поначалу было чисто художественным, дает возникнуть очертаниям письма и уже из этих очертаний выводит формы, лежащие в основе чтения. Так обучение в вальдорфской школе исходит из чисто художественного. Художественное развитие письма, а из письма — чтения — это лишь одна из иллюстраций.

Ребенка развивают всецело в согласии со стремящимися в нем к проявлению силами. Благодаря этому в него не вносится ничего чужеродного, и к девятилетнему возрасту из рисования само собой возникает письмо, а из письма — чтение. Это чрезвычайно важно. Ведь когда воспитывают наперекор, не согласуясь с силами человеческой природы,

ребенку наносится вред на всю жизнь. Если же обращаются к тому, чего жаждет эта природа, открывается подход к ребенку, и последствия воспитания плодотворно сказываются на всей его жизни.

Когда от внешнего мы обращаемся более ко внутреннему, важно видеть, что в возрасте шести, семи, восьми лет ребенок еще не расположен в качестве «я» отделять себя от окружающего. Человеческой природе наносится определенный ущерб, если делаются попытки слишком рано обособить это «я». Понаблюдайте за ребенком, разглядывающим себя в зеркале. Понаблюдайте за детьми до девятилетнего возраста и старше. Научитесь проследить формирование физиогномики. На примере одной лишь физиогномики вы увидите, как с переходом девятилетнего рубежа — приблизительно, разумеется, все приблизительно, для одного ребенка так, для другого иначе — в человеческой природе совершается нечто чрезвычайно важное. Это важное можно охарактеризовать, сказав: вплоть до смены зубов человек развивается, собственно говоря, как раздражитель. Принципиально важно, что человек подражает окружающему. Мы не научились бы говорить, если бы в свое время не были подражателями. Принцип подражания сохраняет свое значение вплоть до девятого года. Но уже со сменой зубов, под влиянием чувства авторитета, для ребенка становится руководящим принцип признавать правильным то, что признают таковым почитаемые им люди. Важно уметь беречь в ребенке это чувство авторитета, столь для него важное в период со времени смены зубов до наступления половой зрелости.

Все восклицания наших дней о том, что ребенку будто бы самому надо предоставить решать, что ему следует изучать, — дело уже заходит так далеко, — все эти восклицания не принимают во внимание потребности самой человеческой природы. Следуя с седьмого по девятый год принципу подражания, ребенок уже начинает пронизывать его принципом авторитета. С девятого года жизни принцип авторитета выступает в наиболее чистом виде, а с двенадцатого года примешивается нечто новое — способность собственного суждения.

В искусстве воспитания чрезвычайно важно не привести ребенка слишком рано к собственному суждению. Без сомнений, все то, что называют «наглядным обучением», правомерно в известных границах, даже очень значительно в их пределах. Но когда выходят за эти рамки, полагая, что преподавать ребенку следует лишь то, что он сам воспринимает в непосредственном созерцании, тогда упускают из виду в первую очередь то незримое, что также существует и также необходимо ребенку. Так, это все, что связано с религией. Ненаблюдаемо и все нравственное. Можно, конечно, подчас показать воздействие незримого, но не его самое. Но отвлечемся от этого, речь о другом. Необходимо правильным образом считаться с тем, что ребенок принимает что-либо, верит во что-то потому, что в это верит и это принимает авторитет. Если не уделять этому должного внимания, у ребенка нечто отнимается на всю последующую жизнь. Вот человек оглядывается на свои переживания. Я специально выбираю довольно большой промежуток. Тридцати-, тридцатипятилетний человек вспоминает о том, что он изучал в школе. Он вспоминает, что тогда он этого, скажем, не понял, но он любил учителя и смог принять его слова, Тогда им владело — конечно, не подкрепленное рассуждениями — чувство; я уважаю этого человека и хочу думать так же, как он. О том, что было не понято, но воспринято из любви, вспоминают в тридцать, тридцать пять лет. Теперь человек повзрослел. На то, что поднимается из подоснов его души, он смотрит глазами взрослого человека, и то, что много лет назад было принято из любви, снова входит в поле его зрения, и прежде неясный смысл проясняется. От таких встреч с прошлым, когда только с позиции собственной зрелости приходит понимание, усиливается чувство жизни — чувство, в котором мы нуждаемся, если хотим быть пригодными для жизни, для социальной жизни. Человек теряет чрезвычайно многое, если мы лишаем его возможности принимать истины из любви, из самоотверженной любви к настоящему авторитету. Ребенок должен обрести такое оправданное чувство авторитета, и в педагогическом искусстве мы все силы своей души обязаны прилагать к тому, чтобы в период от смены зубов до наступления половой зрелости оставаться

для ребенка действительными авторитетами.

Деля время обучения в школе на три периода, мы обретаем основу для составления учебного плана и выбора учебных целей. Первые школьные годы: подражание пронизывается принципом авторитета. 9 — 12 лет — принцип авторитета все более перевешивает, а простое подражание отстывает. В 12 лет пробуждается сила суждения. В 9 лет ребенок начинает в переживании выделять из окружающего свое «я». С двенадцатого года он предоставляет этому «я» выносить собственные суждения. В этой области то, как мы думаем о жизни вообще, как воспринимаем ее, чрезвычайно тесно связано с тем, как мы представляем себе настоящее обучение. Вы, наверное, слышали о философе Махе, он исходит из естественнонаучных предпосылок. Это очень честный, искренний господин, но при этом совершенно материалистически настроенный человек. Из-за своей исключительной честности он особенно радикально изживал внутреннюю структуру материалистического мышления. В частности, он с наивной прямоотой рассказывал о себе следующее. Однажды, будучи сильно усталым, он вошел в омнибус. Тут он увидел, что с противоположной стороны одновременно с ним неловко заскочил какой-то похожий на школьного учителя тип, произведший на него крайне неприятное впечатление. Уже усевшись, он понял он сам признается в этом, — что против входной двери было зеркало, и он видел в нем самого себя. Так мало знал он о своем внешнем облике!

Подобное случилось с ним еще как-то раз. Перед окном поставили зеркало, проходя мимо, он увидел себя в нем и не узнал! — То, что этот человек был столь мало способен замечать телесные отличительные признаки, связано с его фанатической приверженностью к определенному педагогическому принципу. Этот господин был фанатическим противником любого обращения к фантазии ребенка. Он не хотел, чтобы детям рассказывали сказки, чтобы детям давали что-нибудь, кроме натуралистических клише внешнем, чувственной действительности.

Можно что угодно думать о духовном содержании внешней, чувственной действительности, но если в

возрасте между шестью и девятью годами фантазия ребенка не будет развиваться на материале сказок, это станет для него ядом. Если сам учитель не абстрактный фантаст, тогда все, что он рассказывает ребенку о животных, растениях, об остальной природе, — все это он преподносит ребенку в сказочной форме. Вдумайтесь, какая огромная разница — читать ребенку сказки или пересказывать их самому. Если вы прочтете сотню сказок и перескажете их детям, они подействуют гораздо слабее, чем сказка, которую, пусть неумело, вы сочинили сами. Так происходит потому, что процесс сочинения, совершающийся в вас — это как раз то, что я имею в виду, говоря о живом, — воздействует на ребенка, действительно сообщается ему, неумовимо передается ему.

Очень полезно для развития ребенка подвести его к определенным представлениям через внешние образы. Например, я желаю, и это очень хорошо, по возможности рано пробудить в ребенке ощущение бессмертия души. С этой целью я, например, могу обратить внимание ребенка на то, как из куколки вылетает бабочка. При этом я могу сказать ему: так же вылетает из тела бессмертная душа.

Конечно, это только образ. Действие его будет плодотворный, только если вы сами будете в него верить, а не преподнесете его ребенку в абстрактной, интеллектуальной форме. А верить в него можно. Когда действительно проникают в тайны природы, тогда бабочка, вылетающая из куколки, становится символом бессмертия. Для того, кто проник в тайны природы, вылетевшая из куколки бабочка является символом бессмертия, помещенным в природу самим Творцом. В это нужно верить самому. На ребенка совершенно иначе действует то, во что веришь сам. Поэтому в нашей вальдорфской педагогике принято опираться на фантазию, знакомя детей с окружающим миром. Как я уже сказал, учитель, сам не будучи фантастом, не сделает фантастами и своих учеников, хотя бы он и употреблял всю свою фантазию, рассказывая им о растениях, слонах и бегемотах.

Вот два важных условия: нужно с полной самоотдачей заниматься художественным формированием письма, давая развиваться ему из рисунка, и в первые школьные годы

воздействовать на фантазию. Вредит все, что до девяти лет дается в форме естественнонаучного описания. Ребенку вредны реалистические описания жука или слона, к которым мы привыкли в естествознании. Мы должны обращаться не к способности реалистического рассмотрения, а к фантазии. Стоя перед классом, мы должны уметь наблюдать. Мне вовсе не представляется столь уж ужасным, если в классах, когда они хорошо проветриваются, когда в них здоровые условия, много учеников. Ибо то, что называют индивидуализацией, происходит само собой, если то, что делает учитель, проистекает из живого постижения сущности человека и мира. Тогда он вызывает такой интерес у учеников, что они активно индивидуализируются сами. Нет нужды заниматься с каждым, кто индивидуализируется пассивно. Дело в том, чтобы как бы сам собой возникал живой контакт с учителем. Надо в собственной душе настроить себя на постижение живого. Обладающий даром наблюдения видит многое и в большом классе. Если художественное преподносится детям так, как я это сейчас наметил то меняются лица, сами лица детей. Проступают различия в физиогномике, и между семью и девятью годами ребенок внутренне формируется так, что в его лице проступает активно-здоровое, а не активно-нервное начало. То, что проступает, имеет непреходящее значение для всей жизни. Благодаря введению этого активно-здорового начала в физиогномику в последующей жизни оказывается возможным развить всеобъемлющую любовь, внутренние живительные силы против всякого рода ипохондрии, критиканства и тому подобного. Это ужасно, если человек, будучи воспитателем или учителем, не может достичь того, чтобы дети внешне, чисто физически, после девяти лет становились другими.

Я думаю, не надо бояться больших классов. Кроме того, нужно стремиться — возражения против этого мне хорошо известны, и я говорю об этом только после того, как принял их во внимание — не менять учителя на протяжении всех лет обучения. Учитель принимает первый класс и продвигается вместе с ним — лучше всего — до конца школы. Я уже сказал, что знаю все возражения, но

то, что достигается благодаря интимному соединению с классом, превышает другие минусы потому, что сглаживаются минусы, поначалу естественно возникающие из-за незнания индивидуальности класса. Учитель все более срастается с классом и на практике знакомится с тем, о чем я сейчас говорю. Поистине, нелегко научиться наблюдать тонкие перемены в лицах детей.

Для меня дело заключается не в желании проинформировать вас о принципиальной возможности проследить любое духовно-душевное движение человека в его связи с телесной организацией, а в том, чтобы, поняв, что человек в этом отношении представляет собой единство, вы ни на минуту не успокоились бы до тех пор, пока не научились бы это видеть вполне конкретно в каждом отдельном случае. Вы увидите, насколько иными становятся люди, когда их воспитывают соответствующим образом. Важно также научиться наблюдать, как другие люди слушают. По выражению лица можно понять, слушает ли человек «целиком», то есть принимает ли он то, что слышит, чувством, мышлением и волей, или он слушает, пронизывая услышанное представлением, или, быть может, представлением и чувством, или, как холерик, пронизывает его своей волей. Учителю вообще чрезвычайно полезно в повседневной жизни воспитывать в себе дар наблюдения, ибо все приобретаемое в общении с жизнью помогает при воспитании детей. Когда наблюдаешь — это возможно для меня в нашей вальдорфской школе, — как учитель действует в согласии со своей индивидуальностью, то видишь и то, как класс становится с учителем одним целым. Это — нечто совсем иное, чем просто группа детей или просто учитель и дети, и это целое должно стать основой для дальнейшего развития детей. Разные учителя приходят к этому различными и подчас одинаково удачными путями. Не нужно думать, что речь идет о чем-то однозначном. Возможны вполне индивидуальные подходы: один учитель хорошо обучает девятилетних мальчиков и девочек, а другой, преподающий совсем иначе, обучает их тоже хорошо. Здесь все совершенно индивидуализируется.

Таким образом, я считаю возможным, исходя из природы человека, определить учебный план и учебные задачи для всех лет обучения. Поэтому очень важно, чтобы учитель был хозяином в школе, — если мне будет дозволено употребить слово «хозяин», чтобы не существовало никаких норм, на которые он вынужден был бы оглядываться, но чтобы сам педагог был хозяином в школе, чтобы он сросся не только с методикой, но и со школьной программой, чтобы он сросся со всей структурой школы. В первом классе он должен преподавать так, чтобы в самом характере его преподавания было уже заложено то, как он будет преподавать в восьмом.

Исходя из всего этого, я намерен послезавтра в деталях охарактеризовать учебный план и обосновать учебные цели для различных лет обучения. Конечно, сегодня, находясь внутри материалистической культуры, воздействующей и на нашу программу, и на наши учебные цели, мы можем лишь в ограниченной мере воплощать наши идеалы. Если где-нибудь есть такая отдушина, как в вюртембергском школьном законодательстве, то путем компромиссов можно все же немалого достичь.

Лекция шестая

Базель, 28 апреля 1920 года

Преподавание эвритмии, музыки, рисования и языка

Чтобы проиллюстрировать кое-что из того, о чем я сегодня предполагаю говорить, я начну с описания одного мероприятия, проведенного мной в нашей штутгартской вальдорфской школе. Побывав на занятиях во всех восьми классах и посмотрев, как проходит преподавание, я поднял на учительской конференции вопрос о том, что некоторые учителя не справляются с некоторыми учениками и что, по разным причинам, отдельные дети не справляются с тем, что было намечено пройти к определенному сроку. Я попросил дать мне список таких неуспевающих, а затем представить мне лично отстающих

из каждого класса. В Штутгарте я мог задержаться только на время Рождественских праздников, и намеченное удалось выполнить лишь благодаря энтузиазму родителей и детей нашей вальдорфской школы. В каждом случае мне, вместе с классным наставником, нужно было установить психологическую или, может быть, физиологическую причину отставания. При таком испытании способностей школьников нужно опираться на более глубокие принципы, чем те, которыми обычно руководствуются сегодня под влиянием так называемой экспериментальной психологии, против которой я ничего не желаю возразить, если она не переходит положенных границ.

Я исходил прежде всего из той предпосылки, что наличие или отсутствие определенных задатков у детей нужно иногда проверять на том, что весьма далеко отстоит от прямого проявления этих задатков. Опишу для примера следующий случай. Ребенок учащийся, кажется, в третьем классе, то есть восьми — восьми с половиной лет, совершенно не мог быть внимательным на уроке.

О таких говорят, что, когда они внимательны, им удастся кое-что втолковать, хотя, впрочем, они быстро все забывают. Но оказывается совершенно невозможным сделать такого ребенка действительно в нужной степени внимательным.

Я взялся за этого мальчика. Благодаря всему образу действия учителей дети в нашей вальдорфской школе охотно, так сказать, идут навстречу. Итак, я стал проверять его способности. Сначала я сказал ему: «Быстро возьмишь правой рукой за левую руку». Потом я нарисовал ухо и спросил его: «Это правое или левое ухо?» Потом я стал рисовать геометрические фигуры — одну, рядом другую, — ребенку вовсе не нужно было понимать их, — я хотел определить, чувствует ли он, когда фигуры симметричны, и сколько ему нужно времени, чтобы установить это. Таким путем можно выяснить, в какой мере ребенок обладает способностью воспринимать непосредственные явления жизни. Когда через несколько месяцев я снова посетил школу, оказалось, что этот мальчик изменился, изменился просто потому, что по ходу

уроков ему задавались подобные вопросы — задавались дважды, трижды, четырежды. На ребенка всегда оказывает воздействие, если исходить из образного, из такого образного, которое связано с его собственной телесностью; то есть не из образного, которое ребенок видит вовне, но из образа вроде: «возьмись правой рукой за левую руку».

Такое образное, когда ребенок должен сам себя поставить внутрь образа, действует во времени. Лишь тот, кто знаком с духовной наукой, может оценить, насколько впечатление от такого образа, его воздействие на ребенка отличается от воздействия образа, находящегося вовне. Дело в том, что, не будучи знакомы с духовной наукой, мы недооцениваем того, что влияет на развитие ребенка во время сна. Слишком мало внимания обращается на то, что происходит от засыпания до пробуждения. В рамках нашего материалистического мировоззрения, в нашей практической жизни — не правда ли — мы ведь более или менее склонны считать духовно-душевное как бы непосредственно происходящим из телесно-физического. Из-за этого мы совершенно не принимаем во внимание того, что во время бодрствования мы имеем совместное бытие духовно-душевного и физического в человеке, а от засыпания до пробуждения, в постели, перед нами совсем другое существо. Это лежащее в постели существо, собственно, лишено своего высшего духовно-душевного, и это высшее духовно-душевное ведет от засыпания до пробуждения внетелесное бытие. Хотя благодаря телу духовно-душевное сохраняет сознание — тело необходимо для самоосознания, — для душевной жизни как таковой тело необязательно. От засыпания до пробуждения в душе непрерывно что-то совершается. Но исследовать это можно только с помощью духовно-научных методов. Оказывается, в нашу душевную жизнь включается только образное, то есть то, что пробуждает чувства, а все, что мы воспринимаем в лишенных образной стороны, застывших абстрактных понятиях, не действует в нас от засыпания до пробуждения, не участвует непосредственным образом в нашей внутренней жизни.

В ребенка образное вступает здоровым путем, лишь будучи как-либо связанным с его телесностью. Для

педагогического искусства такие подробности имеют бесконечно большое значение. Мы должны научиться считаться с действием духовно-душевного между засыпанием и пробуждением. Без этого за все школьные годы, за все время воспитания мы слишком малого достигнем для последующей жизни ребенка.

Лишь в комплексе рассматривая эти два члена человеческого существа, мы видим, как в ребенке слагается то, что на первый взгляд представляется единой деятельностью. Попытки преподать что-либо детям чисто интеллектуальным путем нередко терпят неудачу. Если же — как в примере с быстрой концентрацией внимания — мы стараемся оживить объяснение образами, ребенок получает собственно то, что, быть может, нужно в данном конкретном случае. Если социальные условия таковы, что вам приходится заниматься одновременно с большим числом учащихся, то при наличии правильного подхода можно добиться — в определенном ограниченном объеме — индивидуализации даже в большом классе. С этой целью можно, например, выделить отстающих, пытаться понять, чего им недостает, и подчас восполнять недостающее благодаря довольно посторонним на первый взгляд мелочам. Я не хочу сказать, что данным пример должен служить вам образцом, но образец следует искать именно в этом направлении. Важно, изучая детей, прийти к пониманию того, каким образом в человеческом существе совершенно однородная на первый взгляд деятельность в действительности слагается из двух компонентов.

Позавчера я говорил о том, как обучение письму должно исходить из рисования, может быть, даже из занятий живописью.

Вообще, в вальдорфской школе мной дана установка — и уже имеются некоторые доказательства ее плодотворности — всегда в занятиях с маленькими детьми исходить из художественного. В вальдорфской школе младшие дети присутствуют на настоящих школьных уроках едва ли даже два часа в день. Относительно большое для современных условий время посвящено их обучению иностранным языкам. Я знаю, сколь сильны противящиеся этому взгляду предрассудки, но считаю, что для пробуждения детских

душ, для развития внимания и живости у детей огромное значение могут иметь занятия иностранными языками. Только они должны проводиться без какой бы то ни было педантичности, просто в виде беседы. Наши дети начинают заниматься английским и французским языками, как только попадают в школу: У нас этому посвящается гораздо больше времени, чем обычно принято. Дальнейшее, а именно послеобеденные часы, отданы почти полностью под занятия музыкой. К собственно школьным занятиям принадлежит также то, что я называю художественной основой письма, и о чем здесь уже было сказано. Послеобеденное время, за исключением нескольких уроков религии, которые проводят священники, мы почти полностью заполняем телесными упражнениями и занятиями пением и музыкой. И можно видеть, что именно с помощью такого художественного фундамента удается охватить всего человека.

Музыка углубляет детей. Телесные же упражнения мы разделяем на обычные гимнастические упражнения и то, что мы называем эвритмией. На эвритмию можно было бы взглянуть и с художественной точки зрения, но об этом мы поговорим в другой раз; с педагогически-дидактической точки зрения и мог бы определить ее как одушевленную гимнастику. Она дополняет собственно физиологическую гимнастику. Видите ли, обычная физиологическая гимнастика, какова она сегодня — как бы это ни отрицали — исходит, так или иначе, из устройства человеческого тела. Я знаю, конечно, что на эти слова найдется немало возражений. Но обычно, стремясь к одушевлению гимнастики, имеют в виду ведь только физиологический или, в лучшем случае, психологический аспект. Своеобразие эвритмии заключается в том, что каждое совершаемое ребенком движение — одушевленно. Движения здесь перестают быть просто движениями тела, но каждое движение — подобно звукам человеческого голоса — становится выражением происходящего в душе.

Из двухсот восьмидесяти детей, которые учатся у нас в восьми классах, только трое не захотели участвовать в таких занятиях. Другие же испытывают от них огромную

радость. Присмотревшись внимательнее, мы обнаружили, что эти трое вообще не любят активных занятий. Они слишком ленивы, им больше нравится совершать движения, которые лишь пассивно затрагивают человека. Им лень вдохнуть в движение душу.

Эвритмия, когда ей сопутствует понимание, позволяет увидеть глазами отдельные слова и целые фразы. Эвритмия возникла благодаря тому, что посредством наблюдения, которое я — пользуясь выражением Гете — назвал бы чувственно-сверхчувственным, были изучены законы движения гортани, неба и губ. Согласно гетевскому принципу метаморфозы, особенности движений этих органов были распространены на человека в целом. У Гете господствовало воззрение, что все растение — это только сложный лист. Мы говорим: в эвритмии все движения суть отражения двигательных тенденций органов речи; человек при этом превращается в одушевленно движущуюся гортань.

Эвритмия действует на ребенка совершенно само собой разумеющимся образом. Вдумайтесь, ведь слышимая речь — это, в свою очередь, локализация целостной человеческой деятельности. В речи сливаются воля и представление. Образование представлений, ставшее в наших цивилизованных языках предельно абстрактным, в эвритмии оставляется в стороне, и все проистекает из воли, из всего человека; так что в эвритмии задействована собственно воля. Эвритмия противоположна сну. Во сне переживается мир представлений. Человек спокойно лежит, а движения, которые ему снятся, не совершаются в действительности. Во сне он может пойти на прогулку, но в действительности он остается неподвижным. Все происходит в его воображении. В эвритмии имеет место обратное: человек пробуждается сильнее, чем в обычной жизни. Он совершает как раз то, что отбрасывается во сне, и подавляет то, что во сне является главным, — вместо того, чтобы образовывать представление, он совершает движение. Подобная активность, впрочем, не всем детям приходится по душе. Итак, я твердо убежден — тот недолгий период в нашей школе, в продолжение которого мы таким образом распределяем отведенное на телесные

упражнения время между обычной гимнастикой и эвритмией, уже убедил меня в этом; конечно, это необходимо исследовать и дальше, — обычная физиологическая гимнастика, хотя отчасти и достигает того, к чему стремится, но все же она почти ничего не делает для укрепления исходящей из души волевой инициативы; в лучшем случае — косвенно, благодаря тому, что учатся преодолевать телесную неловкость. Но непосредственно обычная физиологическая гимнастика ничего не дает волевой инициативе. И я не могу говорить об этом иначе как только придавая этому подобающее социальное значение.

Видите ли, я спрашиваю себя: «Почему так получается, что, несмотря на бедствия последних лет, сегодня люди столь мало осознают захвативший все вокруг паралич воли?» Тот, кто живет в Швейцарии и никогда не видел некоторых областей нынешней Германии, вряд ли может составить себе об этом верное представление. Он сможет составить себе его лет через пять-шесть или, может быть, чуть позже, ибо происходящее ныне в отдельных областях Европы — если не произойдет улучшения — распространится повсеместно. Здесь, в Швейцарии, трудно даже вообразить себе, насколько парализована воля, например, среднеевропейского населения. Это что-то ужасное. Берешь на себя труд неделями, месяцами указывать людям на то или иное, беседовать, убеждать, а в ответ слышишь: это все может быть, совершенно справедливо, но не все ли равно! Подобные ответы мне пришлось многократно выслушивать на протяжении этого года. И я не могу рассматривать это иначе — а я потратил много усилий, чтобы пробиться к основам этих явлений — как следствие колоссального заискивания — если мне будет позволено употребить такое выражение, и я прошу не обижаться на меня — перед обычной физиологической гимнастикой. Она не укрепляет инициативу воли! Инициатива воли укрепляется, если ребенок совершает движения, каждое из которых является в то же время и душевным движением, если в каждое движение вливается душа.

Если художественно или, так сказать, художественно-

человечески подойти к вещам, то можно увидеть, что, собственно, самые маленькие дети получают от художественного ведения занятий.

Благодаря одушевленной гимнастике — это можно очень ясно видеть — растет их интерес к миру. Как совершенно необходимое следствие растет этот интерес. — Герман Гримм, историк искусств, рассказал мне о своем отчаянии, описывая, как поступающие в университет выпускники гимназий, которым он должен бы читать историю искусств, при демонстрации картины Рафаэля не могли различить, какие фигуры стоят впереди, а какие сзади, Они не имели ни малейшего понятия о том, что происходит на переднем плане и что на заднем, Герман Гримм говорил мне не раз: «Я совершенно отчаиваюсь, когда получаю таких студентов и должен преподавать им историю искусств». — У детей, которые уже с первых школьных лет учатся пронизывать свои движения сознательной душевной жизнью, что-либо подобное, я надеюсь, совершенно невозможно себе представить. Они приобретают столь сильный интерес к наблюдению внешнего мира, что можно только удивляться. К этой культуре воли может быть присоединена и культура душевной жизни, возвращаемая подлинным песенно-музыкальным воспитанием. Обе культуры должны быть созвучны друг другу. Чтобы достичь здесь гармонии, мы попытались проводить занятия гимнастикой, пением и эвритмией силами одного и того же учителя. При таком подходе можно наблюдать, как благодаря эвритмически-гимнастическому элементу укрепляется, пронизывается волей, инициативой связь с внешним миром, а благодаря музыкальному элементу — в любом его проявлении — происходит душевное углубление. Это имеет огромное значение. Именно в данной связи особенно наглядно проявляется то, как у ребенка на первый взгляд однородное в нем происходит в действительности из двух источников переживания.

В продолжение десятилетий я внимательно изучал обыкновенные детские рисунки. К ним невозможно подойти, просто рассматривая их примитивные формы. Чтобы понять, что же, собственно, происходит в ребенке,

когда он рисует, необходимо, с одной стороны, наблюдать детей, уже в шести-семилетнем возрасте имеющих склонность к рисованию, а с другой стороны, таких детей, которые по тем или иным причинам не начали рисовать до девяти-десяти лет. Конечно, нехорошо, что есть такие дети, но в нашей жизни таких детей можно увидеть предостаточно. Существует большое различие между рисунками тех детей, которые начали рисовать с десяти лет, а до этого никогда не рисовали, и рисунками шести-семилетних детей. Как известно, дети, начавшие рано рисовать, рисуют очень примитивным образом. Они рисуют голову, два глаза, рот, часто зубы — затем сразу ноги; или так; голова, туловище и две черточки-руки, иногда изображают также что-то вроде кистей.

В педагогических трудах собран чрезвычайно богатый материал. Но дело в том, чтобы научиться понимать такие рисунки, исходя из всего существа человека. Это сегодня очень трудно, поскольку мы, в сущности, не обладаем полноценными представлениями о природе художественного творчества и не в состоянии правильным образом воспринимать его процесс. Наши представления о природе художественного творчества сформированы под влиянием новейшего искусства. И собственно, только в самые последние годы, по большей части в совершенно неудовлетворительной форме, стали раздаваться возражения против того» что главенствует в этой области. В сущности, все современное художественное творчество так или иначе опирается на модель, то есть на рассмотрение внешнего.

Значительную часть своей жизни я провел в ателье художников и видел, насколько у современных живописцев и скульпторов все зависит от модели. Многие думают, что и древние греки в своем художественном творчестве зависели от модели — но это не так. Кто действительно понимает такое произведение, как «Лаокоон», кто действительно погружается в подобные произведения, тот постепенно осознает независимость древнегреческих художников от модели. Конечно, греческий скульптор умел хорошо наблюдать, он мог хорошо запоминать образ. Но одного этого ему было недостаточно. Греческий мастер-

скульптор, творя, исходил из ощущения членов своего собственного тела, из переживания членов и их движений. Например: он внутренне переживал согнутую руку со сжатым кулаком, и это переживание — не то, значит, что он мог видеть в находящейся вонне модели, но внутреннее ощущение — он запечатлевал в материале.

Фактически со времен Древней Греции это внутреннее переживание утрачено. Необходимо научиться различать между тем внутренним переживанием человека, тем телесным самопознанием, самонаблюдением, которое присутствовало у древних греков, которое в конце концов присутствует в каждом греческом стихе, в каждой греческой драме, и тем, что возникает через слепое подражание увиденному, через опору на модель. У греческого мастера это соединялось воедино. Конечно, следует учитывать, что греческий художник мог, например, наблюдать формы на олимпийских играх, но руководящим в художественном творчестве было все-таки внутреннее переживание членов тела. Творя, грек был независим от модели, в лучшем случае она служила ему своего рода сюжетом, которого он внешне придерживался. Существенным же было это. внутреннее переживание, это телесное самопознание.

И вот, рассматривая эти примитивные, схематичные детские рисунки, в каждом из них я нахожу соединение детского видения мира и детского примитивного самопереживания. Каждая линия такого рисунка говорит. Вот ребенок попытался нарисовать то, что пришло к нему из видения мира, а вот он рисовал непосредственно из внутреннего переживания. Рассматривая детские рисунки, вы увидите, что когда ребенок рисует руки или ноги, он делает это из внутреннего переживания, когда же он рисует профиль, это происходит из внешнего видения. Здесь соединяются два источника душевной жизни. А затем интересно рассмотреть рисунки тех детей, которые до определенного возраста не рисовали — оказывается, они рисуют более или менее интеллектуально. Маленькие дети, рисуя, следуют не интеллекту, но переживанию: примитивному наблюдению в соединении с примитивным ощущением членов тела. Рисуя рот, малыш исходит из

того, что он видел рты других людей; рисуя зубы, он прежде всего чувствует их внутри себя, в самом себе. Но рассмотрите теперь, как рисует ребенок, который начал рисовать только в девять-десять лет. Вы увидите, что он рисует порой прекрасные экспрессионистские картинки. Он рисует и красками, но особенно охотно цветными карандашами, — рисует то, что он выдумывает, сочиняет. Забавно бывает смотреть на то, как дети рисуют! Часто совсем нельзя догадаться, что они хотят изобразить, а они заявляют: это черт или: это ангел. Рисунок несколько не напоминает ангела, но маленький художник говорит: это ангел. Он рисует, следуя интеллекту, то, что он придумал.

Если в возрасте, о котором идет речь, между шестью-семью и девятью годами не прививается и не развивается внутренне переживание членов тела, то тотчас разрастается интеллект. Этот интеллект — в сущности, враг интеллектуальной и социальной жизни, — только не считите меня сторонником оглупления человечества. Речь о том, чтобы познать интеллект в его паразитических проявлениях. Познать его и признавать его совершенным только в том случае, когда он исходит из человека в целом, а не выступает односторонне. Но настоящих результатов достичь в этом направлении можно, только когда художественное воспитание, обучение рисованию и музыке — я еще вернусь к этой теме в дальнейшем — дополняется другой областью обучения: прежде всего обучением языку и счету.

Обучение языку. Видите ли, прежде всего надо познакомиться со смыслом обучения языку. Должен признаться, что мне самому смысл обучения языку стал вполне ясен лишь после того, как у меня появилась возможность наблюдать, что собственно, происходит, когда говорящие на диалекте дети учатся в одном классе с теми детьми, которые на диалекте не говорят. Диалект, каждый диалект, наделен своеобразием: он еще исходит из того, что я назвал бы внутренним переживанием человека. Так же как существует внутреннее переживание органов тела, которое только очень сильно заглушено присущим нашей современности интеллектуализмом, так есть и внутреннее переживание, вводящее человека в язык. Однако в нашей

современной, ставшей абстрактной, разговорной речи — ее иногда называют литературным языком — не существует больше настоящей связи между внутренним переживанием и тем, что открывается в звуке, в последовательности звуков. В диалектах же бывают чудесным образом выражены многие тонкие особенности отношений человека с окружающим миром. Например, когда, будучи мальчиком, я слышал слово «Himmlitzer», я тотчас чувствовал, что это — нечто, что соответствует звучанию. В некоторых диалектах это — молния или зарница. Вслушайтесь: «Himmlitzer», — смысл живет в звуках, в их последовательности. Язык здесь художник. Он рисует внутренним музыкальным образом. В диалекте связь внутреннего чувства звучания со смыслом гораздо сильнее, чем в литературном языке.

Примем во внимание еще нечто. Удивительное дело, но если провести сравнительное изучение языков, то окажется, что примитивным языкам по сравнению с литературным языком присуща большая внутренняя логика. Можно было бы ожидать противоположного.

В некоторых примитивных языках присутствует удивительная внутренняя логика, которая делается гораздо более упрощенной и абстрактной по мере того, как язык цивилизуется.

В диалектах фактически больше внутренней логики, чем в литературном языке, и можно достичь очень многого, если, скажем, в деревенской школе преподавать исходя из диалекта. Тогда нужно, разумеется, начинать с диалекта, тогда нужно говорить с детьми на диалекте, тогда нужно привести к осознанию то, что бессознательно уже содержится в языке, а это, собственно говоря, грамматика. Грамматика должна изучаться совершенно живым образом — исходя из той предпосылки, что она уже существует в речи ребенка. Когда ребенок говорит, она уже присутствует. Пусть ребенок говорит на «своем» языке, фразами, внутреннее строение и внутреннюю пластику которых он чувствует. А затем можно начать обращать внимание ребенка на то, что он совершает бессознательно. Нет никакой необходимости прибегать к педантичному анализу. Всю грамматику можно развить, просто осознавая

то, как она уже живет в речи.

Да, вся грамматика уже присутствует в человеческом организме. И мы должны сказать себе: на определенном этапе, творчески выводя грамматику из бессознательных грамматических упражнений, педагог непосредственно участвует в формировании «я»-сознания у ребенка. Нужно, так сказать, пропитаться этим пониманием, — и приблизительно в возрасте девяти лет, когда в нормальных обстоятельствах у ребенка пробуждается «я»-сознание, нужно все ориентировать на осознание этой бессознательно присутствующей в детском организме грамматики. Тогда ребенок нормальным образом подходит к Рубикону в своем развитии, тогда бессознательное правильным образом поднимается в сознание. Тогда педагог работает с теми силами в ребенке, которые сами стремятся к развитию, а не с теми, которые привносятся извне. И конечно, такой способ вести занятия, опираясь на то, что присутствует в речи ребенка, и дополнение этих занятий живым общением между детьми, говорящими на диалекте и на нормативном языке, когда одна речь в чувстве сопоставляется с другой, — не абстрактно, а в чувстве; одно слово, одно предложение, одна фраза — такой подход к преподаванию языка заставляет, конечно, порядочно попотеть, если занятие продолжается полтора часа. В вальдорфской школе учителям, преподающим таким живым образом, вполне хватает одного с половиной или одного с тремя четвертями часа. И если таким занятиям языком, когда педагог понимает, что благодаря им рождается самосознание, сопутствует обращение к художественному элементу в занятиях рисунком и музыкой, эти два процесса становятся взаимодополняющими.

Это я и хотел бы в первую очередь сказать о взаимодействии уроков языка с обучением рисованию и музыке.

Меня, как говорится, задело за живое, когда в современной педагогической литературе я столкнулся с мнением, будто обучение грамматике вредит обучению рисованию, будто она — и вообще язык — толкает человека к абстрагированию. Полагают, что дети разучиваются

видеть, разучиваются наблюдать то, что живет в мире как формы и краски. Этого, на самом деле, не бывает, если язык дается не абстрактно, а выводится из внутреннего переживания. Тогда оба предмета взаимодополняют друг друга, и в возрасте около девяти лет бывает можно наблюдать плоды самосознания благодаря тому, что они постепенно пронизывают художественным чувством переживание внешних форм.

В вальдорфской школе, где можно преподавать полностью исходя из художественного, я даю еще и следующий совет. Учитель не может довольствоваться тем, что дети умеют рисовать круг, умеют рисовать квадрат, рисовать треугольник, они должны научиться чувствовать треугольник, круг, квадрат. Рисуя круг, они должны иметь внутреннее ощущение круглого. Они должны научиться так рисовать треугольник, чтобы чувствовать треугольность, чтобы, рисуя первый же угол, они чувствовали, как возникнут все три угла. Рисуя квадрат, они точно так же должны чувствовать образование углов, и это чувство должно быть основой для построения линий. Ребенок должен знать, что такое дуга, горизонталь, вертикаль, прямая, и не просто опознавать их, но с этим знанием и внутренне следовать движению кисти руки. Это — основа для обучения письму. У нас в школе ни один ребенок не должен учиться писать букву «р» прежде, чем он приобрел чувство вертикали и дуги. Ребенок должен иметь не абстрактное, внешнее представление о вертикали и дуге, он должен обладать эмоциональным складом мышления, эмоциональным восприятием мира.

Последовательно предоставляя интеллектуальному вырабатываться из художественного, воспитывают полноценных людей, людей с Настоящей инициативой, несущих в себе жизненную силу, а не таких, которые — как происходит теперь со многими после обрушившихся на мир тяжелых испытаний — в тридцать лет не знают, чем бы им, собственно говоря, заняться. В этом отношении приходишь к отчаянию. Если знакомишься с людьми с профессиональной — позволю себе такое парадоксальное выражение — точки зрения, возникает следующее недоумение: да подходят ли, собственно говоря, эти

двадцатишести-, тридцатилетние люди для занимаемых ими должностей? С ними не сваришь каши — это чрезвычайно распространенный факт, — если рассчитываешь на то, что они проявят инициативу; особенно с теми, кто залез в практическую область. Они отвечают: вы ждете от меня каких-то дел, но я хотел бы сначала съездить а Индию или в Америку, чтобы там познакомиться с основами моей профессии. Это означает лишь то, что человек хочет оставаться совершенно пассивным. Он не желает действовать по собственной инициативе, он желает отдалиться обстоятельствам, чтобы мир од. пил из него что-нибудь. Я знаю, что, говоря так, я высказываю для многих людей нечто ужасное. Но одновременно я указываю и на то, кем не сделали в последние десятилетия этих, теперь взрослых, люден, воспитание и преподавание, — их не сделали теми, кто, если потребуетя, смог бы в нужный момент проявить инициативу, инициативу, которой отдаются всей душой. Конечно, недостаточно сказать: нужно воспитывать инициативу. Все дело в том, как подать учебный материал, как наладить воспитание, чтобы оно действовало не против инициативы, а на ее стороне. Вот то, о чем идет речь.

Лекция седьмая

Базель, 29 апреля 1920 года

Воспитание как проблема подготовки учителя

Главную цель этих лекций я вижу в том, чтобы показать вам, как духовная наука может оплодотворить педагогическое искусство. Само собой разумеется, невозможно в четырнадцати лекциях изложить целую педагогическую систему. В самом начале я уже говорил, что не считаю нужным обновление педагогики как науки, поскольку в сформулированных ею принципах уже содержится все необходимое. Я считаю, что прежде всего следует освежить педагогическое искусство. И духовная наука может приблизить к практике существующие

превосходные педагогические теории. Духовная наука стремится к постижению живого духа, а постижение живого духа — это одновременно источник столь необходимой в педагогическом искусстве волевой и душевной инициативы. Далее, духовная наука — это источник действительного познания человека, такого познания человека, которое совершается именно в общении с людьми, и в особенности с детьми. Я очень прошу вас принять во внимание то, что я собираюсь развивать свою тему, собственно, в этом направлении. Как раз а связи с этой темой был задан ряд интересных вопросов, многие из них будут затронуты уже в сегодняшней лекции. Но прежде я бы хотел отметить следующее. Само собой разумеется, что всякому преподаванию — неважно, ориентировано оно на интеллект или на другие душевные силы — должно параллельно сопутствовать воспитание в нравственном и, в первую очередь, в моральном и религиозном отношении. Но как только мы обращаемся к области нравственного и, в еще большей степени, к области этического и религиозного воспитания, так перед нами встает человек в целом. Всегда, когда мы хотим воздействовать на всего человека, на его характер и волю, мы должны считаться с теми превращениями, которые он испытывает на протяжении жизни. Именно этим превращениям при обучении и воспитании мы должны придавать надлежащие, верные импульсы.

Невозможно воспитывать человека морально, нравственно и, в особенности, религиозно, если прежде, на материале обучения, не найден доступ к его душе и к его духу. Большим заблуждением было бы думать, что возможно непосредственно установить правила нравственного, религиозного и морального воспитания. Все обстоит, в сущности, иначе.

Если благодаря всему характеру преподавания я достигаю соответствующего отношения к ребенку — в возрасте приблизительно девяти лет, — так что у меня возникает связь с его душой, опирающаяся больше на ребенка, чем на меня, тогда ребенок открывается моим моральным и религиозным импульсам. Если же я не

достигаю такого отношения и преподаю так, что детские сердца остаются для меня закрытыми, до них не дойдут от меня самые лучшие моральные учения, самые светлые мои религиозные импульсы. Вплоть до настоящего времени на это обращали слишком мало внимания. И как раз в этой области мы в настоящее время склонны предаваться иллюзиям и не отдавать себе отчета в культурном крахе современности. А иллюзиям мы предаемся главным образом потому, что находимся под влиянием вероучения, против которого, впрочем, здесь ничего не высказывается, кроме того, что оно, собственно, считается с вечностью души лишь с одной стороны жизни.

Мы ведь заботимся о том, чтобы сообщить человеку правильное понимание и здоровое чувство лишь в отношении прохождения через врата смерти, лишь в отношении посмертной жизни души. Это замечание может показаться отвлеченно-теоретичным. Но оно не таково. Ибо от того, какого воззрения на этот счет придерживается человек, зависит — я хотел бы высказаться радикально — наш подход к жизни: что мы делаем, что мы говорим и, в особенности, как мы делаем и как мы говорим. Так вот, все вероучения, которые односторонне указывают лишь на (само собой разумеется, несомненное) вечное существование души по ту сторону смерти, в сущности, исходят из определенного расчета на эгоизм человеческой природы. Это, может быть, несколько неточно выражено, но, право же, такие вероучения сформировались под влиянием эгоизма. То, что я теперь имею в виду, никак не связано с самим содержанием воззрений на продолжение жизни души после смерти. Это содержание, разумеется, вполне определено для духовной науки. Но когда мы человеку, в особенности ребенку, говорим только о продолжении жизни души после смерти, — а об этом, естественно, нужно говорить, — но когда мы говорим только об этом, тогда мы рассчитываем на эгоизм человеческой природы, боящейся уничтожения и желающей продолжения жизни и после того, как тело будет предано земле. Но тем самым мы все же, в известном смысле, уводим человека от его земных задач. И как учителя и воспитатели мы уходим от главной задачи

развития человечества, если мы мыслим и действуем под влиянием такого одностороннего воззрения. Ибо, видите ли, так же как мы должны обращать взор на жизнь, простирающуюся по ту сторону смерти, так же должны мы обращать взор и на то, как земная жизнь, которую мы начинаем в детстве и заканчиваем смертью, представляет собой уже продолжение сверхчувственной жизни. Мы должны постичь, что наше духовно-душевное существо спускается из сверхчувственного мира и связывает себя с тем, что образуется в потоке наследственности, с телом. Это очень важно, таким образом взирать на ребенка. Каждый ребенок являет собой загадку, которую нужно разрешить воспитателям. Если таким образом взирать на ребенка и говорить себе: «То, что поставлено здесь в земную жизнь, — это продолжение духовной жизни, и на нас лежит ответственность придать ему направление, соответствующее тому, к чему стремилась, воплощаясь в человеке, духовная сущность», — тогда только нас охватит то чувство священного трепета, без которого невозможны воспитание и преподавание. Это чувство стремится разрешить загадку, встающую перед человеком, когда он взирает на растущего ребенка. Жизни, как она совершается здесь, в физическом мире, надлежит быть продолжением духовной жизни; пронизывая нас, эта мысль становится чем-то очень значительным. И вот, как на очень важный фактор, я указываю на то, как по-разному будут действовать учителя, воспитатели, если они имеют в этом отношении разные воззрения. Само собой разумеется, для социальной жизни важно в первую очередь, какие человек совершает поступки. Но, когда перед нами ребенок, мы стоим перед наивнутреннейшей человеческой природой. И тут невозможно действовать иначе как только лишь убеждением на убеждение, — причем важно, какие импульсы стоят за убеждением. Если мы понимаем это, то в нас пробуждается чувство ответственности за воспитание и преподавание. Без этого чувства ответственности мы не выстоим в практике воспитания. Им должно быть проникнуто все. Поняв, как человек черпает импульсы для своей деятельности из двух источников — об этом я говорил вчера, — мы сможем рассмотреть также различие между тем, что человек

приносит с собой в жизнь, и тем, что должно сформироваться как раз благодаря этой физической жизни. Один из этих источников, о которых я говорил вчера и в предшествующие дни, связан более с тем, что приносит человек в физическую жизнь из духовной жизни. Другой источник более связан с тем, что человек должен создать здесь, в этой жизни. Когда я рассказывал, как со сменой зубов рождается интеллект и как с наступлением половой зрелости в человеческое существо устремляется воля, я характеризовал тем самым с двух точек зрения — а есть много других — два этих источника. Обращаясь к человеку и направляя свой взор на его интеллект, мы смотрим более на то, что он внес в физическое бытие через рождение. Обращаясь же к его воле, мы затрагиваем в нем то, что он должен вынести из физического мира и приобщить своей высшей природе. Здесь, в перипетиях физического мира, во всем, что в гармонии и дисгармонии развертывается благодаря физической жизни, воспитывается человеческая воля, — так сказать, воля становится волей. То, что в природе человека проявляется как интеллектуальное, мы должны стараться извлечь из этой природы. Конечно, подобные мысли, будучи высказанными в контексте педагогических истин, должны вызвать множество недоразумений. Всегда предпочитают говорить односторонне о вещах, которые в жизни имеют две стороны. Говорят, что либо все нужно тянуть из человека, либо, что в него нужно все вбивать. И то и другое, естественно, неправильно. Однако до известной степени верно, что все связанное с представлением мы должны извлекать из человеческой природы. А в отношении всего волевого — хотя и не исключительно — дело обстоит так, что переживания, которые мы преподносим человеку, влияют на него формирующе, непосредственно формирующе. Волю человек выносит из этой жизни. Поэтому для формирования воли столь важно, как мы ставим себя по отношению к человеку. Ставим ли себя по отношению к нему так, что он может нам подражать, или же так, что наши слова и действия, после того как он достигает приблизительно семи лет, становятся для него авторитетом. В жизни обычно правомерно не «или — или», а «как то, так и другое». Как

то, так и другое играет свою роль в жизни. Мы должны поставить ребенка в такое окружение, чтобы он сам мог из мира по возможности больше взять для себя того, в чем он нуждается для формирования воли. И вы видите теперь, сколь значительную часть того, что можно было бы назвать проблемой воспитания и преподавания, составляет, собственно, проблема учителя, вопрос о качестве воспитателя и учителя. Поэтому, прежде чем перейти к дальнейшему, я хотел бы остановиться на одном важной для воспитания и преподавания обстоятельстве.

Речь идет об опасности односторонности. Человек, по складу своего характера, может приступить к преподаванию или воспитанию с бесконечной серьезностью, с менторским, постным выражением лица, будучи способным только на увещание, только на серьезность. А другой, если он предрасположен к этому, может вносить в самую манеру преподавания и воспитания слишком мало серьезности. И то и другое приводит к чрезвычайно пагубным для жизни результатам. Это приблизительно так, как если бы кто-нибудь задумался, — по отношению к природе это не проходит, потому что сразу заметна абсурдность; имея же дело с духовным, этой абсурдности не видят, — итак, как если бы кто-нибудь пожелал рассудить: что же лучше, вдох или выдох? Дело ведь вовсе не в том, что лучше — вдох или выдох, а в том, что человеку необходимо вдыхать и выдыхать. Если в тот момент, когда ему нужно делать вдох, он пожелает сделать выдох, это будет противоречить его естеству. И далее. Так же как в человеке существует строгий ритм, следуя которому он совершает в минуту приблизительно восемнадцать вдохов, так и жизнь в целом ориентирована на ритм. И одна из частей этого ритма — чередование юмора и серьезности. Рассмотрим вспышки юмора и серьезности, попробуем познать их природу.

Юмор, толкающий человека к смеху или улыбке, — что стоит за ним? Дело в том, что, смеясь или, вследствие юмористического настроения, улыбаясь в душе, человек некоторым образом освобождается от самого себя. Попробуйте подойти к этому, вооружившись ощущением и мыслью. Вы обнаружите, что, находясь в юмористическом

настроении, мы как бы освобождаемся от самих себя, делаем как бы шаг на пути ко сну. Но мы не проходим этого пути целиком. Очень быстро мы оставляем его. Мы пребываем в полном сознании. Но шаг в сторону юмора — это и шаг в сторону сна. При этом то, что человек переживает в себе телесно-духовно, он может выразить только несколькими движениями лица. Потеря себя при этом выражается в смехе, в улыбке. Духовно-душевное, то, что в духовной науке мы называем «я» и астральным телом, выделяется из физического и эфирного — впрочем так, что человек держит себя в руках. В смехе человек духовно-душевно «расширяется». Рассмотрим теперь радикальное проявление серьезности: слезы, плач — это во всяком случае одна из сторон серьезности; но такая сторона, которая показывает нам, что живет в серьезности вообще. Это — как бы в-себя-сжатие, это — состояние, когда духовно-душевное глубже связано с физически-телесным, по сравнению с тем, как это бывает, когда мы находимся в ровном, не веселом и не серьезном, настроении. Юмористическое настроение — расширение духовно-душевного; серьезное настроение — сжатие духовно-душевной природы в физически-телесной. Можно сказать — если не стремиться к педантизму и наставительности: в смехе человек — альтруист, в серьезности человек — эгоист.

Данное утверждение, возможно, покажется вам уязвимым. Разумеется: все утверждения по сути своей уязвимы, они справедливы не для всей вселенной, а всего лишь для некоей ограниченной ее части. Можно, скажем, от всей души проповедовать борьбу с эгоизмом. Но многое ли выйдет из того, что человек борется с эгоизмом из эгоизма, чтобы его считали неэгоистичным, бескорыстным и чтобы он, когда думает о себе, мог доставить сам себе удовольствие считать себя самоотверженным?

Гораздо лучше было бы не предаваться иллюзиям, а понять, что уж если кто-нибудь столь эгоистичен, что находит удовольствие в том, чтобы любить многих людей, и если это удовлетворяет его эгоизм, то его положение все же лучше, чем положение того, кто столь бескорыстен, что за свою бескорыстность ожидает похвал или даже, просто

думая о себе, погружается в самодовольство. Подобные вещи нужно рассматривать реалистично, а не толковать их в угоду собственному душевному благоденствию. Речь идет о том, что колебания между веселым и серьезным настроением поддерживают духовно-душевную жизнь человека так же, как физическая жизнь поддерживается вдохом и выдохом. И как выдох — это отдача внешнему миру, нечто, в чем человек отчуждается от самого себя, а при вдохе он физически уступает своему эгоизму, так и в юморе человек расширяется, а в серьезности эгоистически консолидируется. Ребенок, благодаря умению учителя, должен постоянно жить в чередовании этих настроений — особенно во время занятий.

Но никуда, конечно, не годится, если под влиянием абстрактного чувства долга вы входите в класс, говоря себе: «Ты должен попеременно быть то веселым, то серьезным». Ставить себе такую задачу, разумеется, совершенно нелепо — просто смешно! — это то, чего ни в коем случае не должно быть; ибо никто не может требовать от меня, чтобы после тяжелого личного переживания я приправлял свой урок веселыми шуточками. Отпадет какая бы то ни было нужда ставить себе подобные требования, если духовно-научно подойти к тому, что, собственно, должно воодушевлять на занятиях. Когда к этому приходят духовно-научно, достигается также объективное отношение к частностям. Очень просто. Скажем, в три часа дня я вхожу в класс и должен посвятить занятие определенной теме. Если я подхожу к материалу так, как предлагает духовная наука, если я проработал его так же, как учатся прорабатывать духовную науку, он заставляет меня совершенно отвлечься от внешнего мира, в нем исчезает мое субъективное настроение. Его объективность настолько захватывает меня, что сам этот материал в нужный момент делает меня то серьезным, то веселым, и все совершается само собой.

Вот нечто о том, как духовная наука способна оплодотворять педагогическое искусство. Вплоть до изменений в поведении учителя способна она оплодотворять его. Как для восстановления поврежденного дыхания необходим врач, так и человеку, который должен

здоровым образом воздействовать на ребенка, необходим целительный приток духовно-научного воспитания, чтобы уметь оставаться при объективности материала. Учитель идет в школу с опущенной головой; возможно, он думает о поразившем его горе. Но вот он переступает порог класса — он пронизан тем, что составляет его сегодняшнюю задачу. Говорит уже не он, говорят не печаль и не радость: сами вещи, сама тема говорит, движет пальцами, когда они должны рисовать или писать на доске мелом. В настоящее время дело вовсе не в том, чтобы выдвигать новые педагогические концепции, дело в том, что должна быть вызвана к жизни новая духовная структура, благодаря которой мы действительно сумеем отвлечься от своей субъективности. Воспитать это, вызвать из человеческого существа мы и стремимся с учителями вальдорфской школы. За короткое время нашей совместной работы уже немало достигнуто из того, что я хотел бы сейчас охарактеризовать. Желая быть сдержанным, я останусь, насколько возможно, в пределах абстрактных характеристик. Я столкнулся с тем, что люди, которые по той или иной причине были несогласны с моим выбором учителей, могли говорить мне: этот, может быть, не вполне годится, он слишком педантичен. Я, однако, не дал ввести себя в заблуждение. Если человек в остальном стоит в правильном отношении к своим духовным, моральным и нравственным способностям, дело не в том, чтобы смотреть, не слишком ли он педантичен, а в том, насколько человек способен свои задатки педантичности адекватным образом поставить на службу человечеству. Требование всегда и во всех случаях искоренять любые задатки педантичности слишком мало считалось бы с жизнью. Именно благодаря духовной науке возможно эффективно нейтрализовать субъективные стороны педантичности. Оказывается, что тот, кто казался несколько педантичным, начав преподавать исходя из духовно-научного настроения, делается на занятиях очень интересным. Дело и том, чтобы действовать исходя не из той или иной предвзятой идеи, а исходя из жизни. Это как раз то, в чем мы нуждаемся в наше время, Социализм хотел бы подогнать мир под одну теорию. Задача же современности по отношению к развитию человечества

состоит в том, чтобы действовать исходя из жизни.

То, о чем я говорю сегодня, как вторая сторона медали относится к тому, что я говорил вчера о преподавании языка, эвритмии, гимнастики. Ибо то, о чем я говорил вчера, учитель сможет осуществить правильным образом, только если будет относиться к этому так, как я охарактеризовал сегодня.

В этой связи я хотел бы обратиться к одному поставленному мне чрезвычайно интересному вопросу, тесно связанному с тем, о чем я только что говорил. Речь идет об одной школьнице двенадцати с половиной лет, обладательнице двойки по поведению. Вот ее рассказ о самой себе: в частной школе у меня всегда были хорошие оценки, но и тогда по поведению было два. Потом я попала к учителю, которого очень любила, и у него я никогда не получала двоек. Но потом у нас стал преподавать его сын, и со мной опять все пошло кувырком; и то же самое в этой школе, до самого последнего момента.

Этот вопрос поставлен с глубокой серьезностью, и я думаю, что он может быть особенно интересным в отношении различных затронутых сегодня аспектов. Ибо, видите ли, в преподавании и воспитании необходимо двойное. Первое — чтобы мы владели искусством возможно больше «извлекать» из ребенка; прежде всего, мы извлекаем из него все связанное с жизнью представлений.

Другое же — это так обращаться с ребенком, чтобы он мог по-своему полюбить нас.

Да, то, что обычно удается воспитать в себе лишь с трудом, в иных случаях получается как бы само собой. Это сложная психологическая проблема, которой мы не имеем возможности сейчас заниматься, но это так; то, что мы лишь с большим трудом прививаем себе, у других может получаться играючи, как бы инстинктивно, — дети естественным образом любят их. В некоторых случаях это может показаться волшебством. По отношению же к развитию культуры и цивилизации все дело заключается в том, чтобы мы могли достигать чего-то подобного благодаря самовоспитанию. Этого возможно достигнуть, если стремиться так поставить себя по отношению к миру, как мы ставим себя по отношению к духовной науке. Я

говорил ведь уже, что мы не можем заниматься духовной наукой так же, как смотрим кино; мы можем заниматься ею, лишь самым внутренним образом соединяясь с ней. Я говорил уже не раз; если вы читаете мое «Тайноведение» и читаете его, внутренне не переживая, так, что прочитанное оказывается только поводом для ваших собственных мыслей, тогда вся духовная наука останется для вас чем-то пустым. Чем-то пустым она и остается для многих людей. Но если вы читаете его так, что рассматриваете его как партитуру, которая начинает звучать для вас лишь после того, как вы прояснили в собственной душе все ее частности, тогда вы развиваете в себе силы, которые иначе не выступили бы на поверхность и остались бы сокрытыми в человеческой природе.

Это и есть силы, благодаря которым выстраиваются отношения с людьми, особенно с детьми; силы, на которые обращают внимание дети. Пробуждая в себе эти душевные силы, мы выстраиваем мост непосредственно от души к душе, мост между собой и ребенком. И этот мост имеет непреходящее значение для нравственного и морального руководства ребенком, для воспитания его воли. Вы едва ли чего-нибудь достигнете, пытаясь успокоить класс, на сорок процентов состоящий из озорников — морально невоспитанных детей, пускаясь в нравственные увещевания, излагаемые в виде абстрактных положений. Иногда на короткое время можно чего-нибудь добиться повышением интонации или силой голоса. Но попробуйте готовиться к урокам, прибавляя к обычной подготовке своего рода медитативную подготовку, нечто, что не стоит ни в малейшей связи с занятием, которое вы должны провести, но что связано с возвышением вашей души, что связано с постижением какого-нибудь ощущения, какого-нибудь чувства, открывающего мир. Если вы вечером проделали такую внутреннюю подготовку, а утром оживляете ее, обращая к ней взор, то, придя в класс, вы заметите следствие этой работы. Это выглядит так, как если бы я излагал какое-то суеверие. Но здесь не нужны никакие теории, здесь нужно наблюдать. Тот, кто наблюдает, обнаруживает, что все обстоит именно так. У большинства наших современников слишком мало

склонности к подобным наблюдениям. Но нам, если мы желаем выбраться из ничтожества нашего времени, нужно будет решиться наблюдать. В примере со школьницей, о котором шла речь, нам совершенно ясно указывается на то, что, когда она, по ее словам, любила учителя, воспитание ее воли находилось под непосредственным влиянием их личных отношений. Но воспитание воли у детей, вплоть до наступления половой зрелости, всегда находится под влиянием личных отношений. Можно философствовать на эту тему как угодно; любая философия, которая говорит иное, чем то, что личные отношения являются решающими для воспитания характера и воли, грешит против жизни. Познанием жизни следует называть как раз то, что не боится углубляться в такие вещи. Многие из того, что открывается при оплодотворении искусства воспитания духовной наукой, иначе просто не может открыться. Теперь я перейду к другому чрезвычайно интересному вопросу.

В каждой начальной школе, особенно в школе для мальчиков, найдется по крайней мере один ученик, который, не будучи ни в малой степени слабоумным, оказывается ужасно несообразительным по многим предметам, но при этом обладает выдающимися способностями к рисованию — то есть обладает известным инстинктом наблюдения и настоящим художественным чувством. Это совершенно справедливое наблюдение. Глупость в других предметах почти всегда связана со своего рода моральной слабостью и с утонченным эгоизмом. Такой ребенок выходит из самого себя, кажется не вставая с места. Какое же объяснение может дать этому духовно-научное рассмотрение? Как должен поступать с таким учеником учитель, чтобы развить в нем интеллектуальные способности и, прежде всего, моральную крепость, силу выполнять свои собственные решения?

Вот такой вопрос был мне поставлен. Перед лицом такого вопроса у меня возникает чувство, — именно когда вопрос так конкретно, так индивидуально поставлен, исходя из жизни, — чувство, что я, в известном смысле, стою перед непреодолимой преградой. Когда пытаешься с

помощью духовной науки проникнуть в явления мира, тогда пропадает всякая склонность к поверхностности, тогда возникающее в ходе духовно-научных рассматриваний настроение не допускает легковесности. И часто в первую очередь при духовно-научном рассмотрении именно таких вопросов — рассуждая о которых, иной теоретик, умеет объяснить все, что угодно — возникает самое пугающее чувство. Знаешь: как ни мудри, как ни философствуй, не проникнуть тебе под покров того особенного, что ведет к ответу. Жизнь всегда столь индивидуально, с такими особенными нюансами являет отдельные факты, что нужно сперва рассмотреть все эти нюансы. И, собственно, в духовной науке мы строжайшим образом придерживаемся того, чтобы постоянно возвращаться к наблюдению и опыту, чтобы исходя из наблюдения бороться за ответы на подобные вопросы.

Теперь я хотел бы показать, как можно искать пути для преодоления таких непроходимых препятствий и какими оказываются эти пути, когда они даются человеку самой жизнью. Я знал одного мальчика, — позже, когда он стал юношей, я мог продолжать следить за его развитием, — он страдал поразительной слабостью воли. Эта слабость воли доводила его до того, например, что он, дождавшись на улице трамвая, не мог заставить себя сесть в него. Он прекрасно понимал, как добраться в трамвае до нужного места, но не мог сесть в него. Трамвай уезжал, а он продолжал стоять. Мне был знаком такой мальчик, превратившийся потом в необычайно интеллигентного юношу, — и вначале я стоял перед загадкой. Она разрешилась чрезвычайно примечательным образом. Я обратил внимание на то, что отец этого мальчика, которого я также знал, придерживается того взгляда — это было его мировоззрение, — что действие воли не является душевным процессом. Это было именно воззрение. Мысли, таким образом, концентрировались на том, чтобы волю, так сказать, «вымыслить» прочь из душевных качеств. И вот вырисовывается путь. Это воззрение еще не вошло в природу отца, еще не пронизало его изнутри. То же, что у отца было мыслью, у сына сделалось складом. Полученное по наследству еще усилилось благодаря тому, что он

постоянно слышал рассуждения, в которых, может быть, и не высказывалось прямо, что воля не принадлежит к душевным процессам, но которые все же были таковы, что в них заключалось именно это воззрение. В подобных очень сложных взаимоотношениях протекает человеческая жизнь.

Только когда в каждом конкретном случае ищешь правильный путь, обретаешь зрелость суждения, необходимую для универсального рассмотрения. Я мог бы, разумеется, обратиться и к другим примерам. Человеческой природе присуще до известной степени раздельно развивать три душевные способности: представление, чувствование и воление. Но в наших мыслях всегда есть нечто от чувства. Мы, собственно говоря, никогда не имеем чистого мышления; к исключениям следует отнести то, когда мы сами строго воспитываем себя в этом направлении, а также то, когда мы отдаемся идеалам морали и религии. В обычной жизни, в мыслях, возбуждаемых внешним миром, в беседах с другими людьми наши представления всегда пронизаны чувствами. Именно благодаря тому, что наши чувства, в свою очередь, возбуждаются представлениями, они отражаются в строе нашей мыслительной жизни. С другой стороны, для воли также характерна двойственность в отношении к чувству. Существует большое различие между волей и волей. Воля может быть нейтральным импульсом, и она может быть пронизана теплотой чувств. При определенной предрасположенности человека чувство усиливается за счет воли, а воля становится совсем слабой. У людей с таким складом в детстве проявляется следующая черта: то, чему следовало бы, собственно говоря, перейти в волю, удерживается в чувстве, и они удовлетворяются картиной происходящего, не переходя к самому поступку. Мы должны наблюдать за поведением таких детей, замечать, на что их чувство реагирует сильнее, и затем побуждать их к тому, что приводит в движение всего человека. Как раз на детей в возрасте до девяти лет, пораженных такого рода моральной слабостью, оздоравливающе действует одушевленная гимнастика, то есть — эвритмия, в которой человек не

только рисует рукой, но и всего себя запечатлевает в пространстве. Итак, речь идет о том, чтобы не терять из виду взаимодействуя душевных способностей. Тогда, наблюдая жизнь к соответствующим образом воздействуя на ребенка, их можно приводить в гармонию. В заключение я хотел бы сказать, что именно правильно поставленное обучение духовной науке способствует наблюдению жизни. Как правило, забывают важнейшие факта или не находят правильного ритма между юмором и серьезностью. Такого правильного ритма не найти, если просто смеяться над человеком, мимо которого проехал трамвай. Он, конечно, объект для насмешек, но нужно уметь перейти от юмора к серьезности. Тогда этот факт соединяется с другими фактами, тогда в нас говорит душа, Которая стремится срастись с жизнью. Но и по-настоящему серьезно невозможно наблюдать эту сцену, если не найти при этом необходимого юмора. Нельзя оставаться при том или при другом. Такой взгляд на жизнь необходим воспитателю и учителю. И он может быть выработан при правильном духовно-научном самовоспитании.

Об этом я еще буду говорить в следующей лекции.

Лекция восьмая

Базель, 3 мая 1920 года

Преподавание зоологии и ботаники

В предыдущих лекциях я с различных сторон касался проблемы построения школьной программы и выбора учебных целей. Период жизни приблизительно с шести-семи лет, когда начинается смена зубов, до четырнадцати-пятнадцати лет, когда наступает половая зрелость, я постарался охарактеризовать как особую эпоху и показать, каким образом в этот период включен несколько меньший отрезок, до девяти лет. Далее следует указать на то, что в двенадцать лет происходит важный скачок. Эти три этапа: девятый год, двенадцатый год, и четырнадцатый-

пятнадцатый годы, то есть приблизительно момент, на который приходится окончание школы, собственно говоря, должны быть определяющими для построения всей учебной программы и выбора целей обучения. Такая ориентация на этапы развития ребенка должна быть действительно определяющей, если мы согласны с тем, что воспитание сводится, собственно, к тому, чтобы дать проявиться заложенным в человеке силам. Мы должны весь учебный материал и все воспитание организовать так, чтобы поднять эти силы на поверхность. Дело не в том, чтобы направить способности детей на усвоение тех или иных частных истин, а в том, чтобы открываемые ребенку сокровища мудрости пробуждали дремлющие в нем силы. Но чтобы достичь этого, нужно уметь видеть, как по-разному устроено телесно-душевное существо ребенка в возрасте около девяти лет, в возрасте около двенадцати лет и так далее. Прежде всего мы должны осознать, что различающая способность суждения, то, что дает человеку возможность выносить суждения, выступает, в сущности, только с наступлением половой зрелости. Это медленно подготавливается, начиная с двенадцатилетнего возраста. Так что мы вправе сказать: еще до девяти лет у ребенка развивается склонность искать опоры в авторитете, но до девяти лет продолжает действовать и то, что можно было бы назвать стремлением к подражанию. Затем стремление к подражанию исчезает, а тяга к авторитету сохраняется. И далее, приблизительно с двенадцати лет, еще под влиянием привычных авторитетов начинает развиваться сильнейшее стремление к самостоятельному формированию суждений. Если мы еще до двенадцати лет начинаем чрезмерно опираться на самостоятельные суждения, мы тем самым, разрушаем душевно-духовные силы ребенка, убиваем способность сопереживания чуждому мнению.

Поистине, если человек не совсем сухарь, ему небезразлично, судит ли он о чем-нибудь положительно или отрицательно. Смотря по тому, должны ли мы говорить «да» или «нет», мы! испытываем радость и печаль, удовольствие или боль. Но, по правде говоря, насколько интенсивно люди переживают радость или печаль по

эгоистическим мотивам, настолько слабо им привито в наше время чувство радости или печали по отношению к миру в целом и к жизни. Тем самым человек многое теряет. Кроме того, неспособность сопережить мир сказывается в социальной сфере. Поэтому в учебном процессе следует стремиться просто к формулированию правильных понятий, становлению правильного мироощущения, правильной ориентации в мире. Сегодня человечеством почти безраздельно владеет одно мнение. Люди говорят себе: мир должен быть устроен так, чтобы для всех наступил как бы земной рай. Ибо чего в конце концов хотят крайние, радикальные социалисты Восточной Европы, если не такого преобразования социальной жизни, при котором должен возникнуть своего рода земной рай? — пусть даже в действительности из этого получится ад. Откуда возникает подобное? На место этого суждения нужно лишь поставить другое. Тогда станет ясно, где эта концепция, — о превращении жизни на земле, посредством разного рода принудительных мероприятий, в подобие земного рая, — собственно говоря, хромает. Цель, с которой я сейчас говорю, далека от проповеди нищезанятия; я хотел бы лишь кое-что разъяснить. Первым опубликованным сочинением Ницше было «Рождение трагедии из духа музыки». Среди содержащихся в этой книге самых различных идей — по их поводу, правда, можно очень много полемизировать — есть и та мысль, что греческий народ не был вечно радостным, смеющимся народом, как его многие себе представляют. Этот народ нес в глубине своей жизни трагедию, скорбь, и именно греки ощущали, что наша жизнь между рождением и смертью — жизнь, которую мы влачим здесь, в земном бытии, — не может быть совершенно счастливой, что задача человека лежит за пределами этой, земной жизни. Ницше полагал, что греки ощущали это с особой силой. Стремясь найти утешение своему переживанию дисгармонии земной жизни, они обретали его в искусстве. Особенно в музыке Ницше усматривает нечто, что способно поднять человека над этой дисгармонией. Сухое, трезвое мышление и музыкальное переживание противоположны. А ведь каким совершенно удивительным образом соприкасаются эти противоположности!

Подумайте, музыкальные звуки и интервалы можно исчислить, и вы получите физику звука, акустику! Но для того, кто погружается в мир музыки, все, что можно исчислить, остается совершенно сокрытым. В музыкальном интеллектуальное искусство совершенно ступшевывается. Интеллектуальное спит в музыкальном. Это то, что совершенно особенно ощущал Ницше. Он называл это трагическим в музыке. Благодаря этому трагическому человек ощущает себя погруженным в то, присутствие чего он уже бессознательно пережил в мире. Да, Ницше был как раз таким человеком, который благодаря своей особен организации верно чувствовал, что принес с собой человечеству материализм девятнадцатого столетия. Поистине, этот педагог, мечтавший о школе, которая стала бы источником настоящего утешения, поистине этот Ницше своей собственной жизнью явил многое из того, в чем нуждался девятнадцатый век. Правда, переживание дисгармоний девятнадцатого века надломило его. Этому человеку было, так сказать, определено судьбой глубоко внутренне пережить то, мимо чего другие, жившие в девятнадцатом столетии, проходили более или менее в состоянии сна. Если его произведения читать, так сказать, между строк, то видишь, как он постоянно указывает на то, чего не хватало его собственному воспитанию: воспитанию, которое получают вместе с образованием. Как раз в случае Ницше возникает чувство: силы, таившиеся в нем, остались под спудом, глубоко под спудом. Они не были разбужены.

В девять лет ребенок переживает полную реорганизацию своего существа: значительное преобразование душевной жизни, значительное преобразование физической телесности. С этого времени он начинает чувствовать себя отделенным от окружающего. Он учится различать между «я» и миром. Умеющий наблюдать видит, что до этого перелома мир и «я» более или менее сливались в сознании. Начиная с девятого года — конечно, приблизительно — человек уже отличает себя от мира. Это нужно обязательно учитывать, воспитывая детей старше девяти лет и подбирая для них учебный материал. Мы правильно поступаем, если до этого

времени не слишком отягощаем детей описаниями и характеристиками того, что существует независимо от человека или же рассматривается отдельно от человека. Рассказывая детям истории и сказки, мы говорим о животных и растениях так же, как мы могли бы говорить о людях. Животные и растения персонифицируются, и это правильно, поскольку ребенок еще не различает между «я» и миром; он должен видеть мир похожим на то, что он переживает в себе самом. И это не обеднение, а обогащение жизни ребенка в возрасте до девяти лет. Последнее может показаться вам парадоксальным. Одно оно, высказанное таким образом, действительно парадоксально. Но ведь о детской жизни вообще можно было бы сказать, что она становится чем дальше, тем беднее. Ударившись об угол стола, ребенок сердится и бьет его. Иногда можно услышать, как это объясняют тем, что душе ребенка присущ анимизм. Ребенок, мол, оживляет стол, вкладывает в него свою душу. Но между тем это совершенно невозможная теория. Почему? Потому, что ребенок не рассматривает самого себя как нечто преимущественно живое, что распространяется на стол и персонифицирует его. Наоборот, он не считает себя «живее» стола. Ребенок видит стол, и переживание, связанное со столом, ничуть не слабее его переживания самого себя. Ребенок не персонифицирует стол, а так сказать, «остоляет» свою личность, ставит свою личность на один уровень со столом. Поэтому, рассказывая детям сказки или истории, вы должны говорить им о внешнем мире именно так, как они способны его воспринимать. После девяти лет следует начать считаться с тем, что ребенок учится различать между миром и своим собственным «я». То есть с этого времени мы начинаем беседовать с детьми о растениях и животных, как о них говорит естествознание.

Я потратил немало усилий, чтобы изучить, как на детей воздействует преждевременное знакомство с естествознанием.

Слишком рано преподанные естественнонаучные рассматривания впоследствии делают ребенка сухим, сухим вплоть до того, что опытный наблюдатель, взглянув на

человека, по тенденции кожи к пожелтению может установить, что ребенка слишком рано знакомили с естественнонаучными понятиями.

В возрасте девяти лет наступает время, после которого мы можем давать детям естественнонаучные понятия, но начинать нужно с понятий о живом. По возможности следует избегать минерального, мертвого. Живое, вся остальная жизнь предстает нам в двух царствах, в двух сферах: в царстве животных и в царстве растений. Но если мы попробуем переработать для детей содержание популярных книжек и передать им в доступной форме то, к чему пришли люди в описании животных, в научной характеристике животных, в описании и научной характеристике растений, мы тем самым все же не найдем правильного подхода. Почти про все наши естественнонаучные бестселлеры можно сказать, что это, в сущности, не что иное, как несколько отфильтрованная ученость. С другой стороны, делаются попытки базироваться на естественнонаучном наглядном обучении. В этом направлении также хватает методических разработок. Но при этом совершают противоположную ошибку: здесь слишком много тривиальности. Пытаются, насколько возможно, пользуясь наглядностью, следовать лишь детской природе, не втолковывая ребенку ничего, кроме того, что он уже и так знает. При этом впадают в тривиальность. Многие методические пособия, всевозможные методические введения приводят в отчаяние своей страшной тривиальностью. В школе они могут стать той благодатной почвой, на которой будут произрастать все вредные плоды тривиальности. Тривиальность же, с которой имеют дело в детстве, впоследствии проявляется — как, впрочем, и многое другое, о чём я уже говорил — в опустошенности жизни; по меньшей мере в том, что человек не может с полной радостью оглянуться на свое детство.

А это, собственно говоря, есть нечто, в чем человек нуждается. Необходимо, чтобы мы всегда могли оглядываться на наши школьные годы как на райское время. Не потому, что тогда были только радостные события. Кто-то в детстве мог голодать, кого-то, не

разобравшись, наказал учитель, — само собой разумеется, не может быть никакого иного педагогического принципа, кроме как наилучшим из доступных способов бороться с такими вещами, — но такое могло случиться. Несмотря ни на что, воспоминания о детстве могут быть оживляющим источником, если хоть с какой-нибудь стороны нам в детстве представилась возможность пережить нашу общность с миром. Общность же с миром у ребенка устанавливается, если мы правильным образом даем ему естественнонаучный материал. И никакой пользы — в этом смысле — не будет от того, что мы дадим последовательные описания классов животных или семейств растений, а затем, чтобы не быть уж совсем сухими, разок сходим с детьми на прогулку и покажем им растения на воле. Конечно, в соответствии с личными данными один учитель достигает большего, а другой меньшего. Действительно, учитель, сам любящий природу, может многое пробудить в детях. Но то, что переходит в человека и в его сердце из духовной науки, — это все же нечто совсем иное, это дает чувство включенности человека в весь остальной мир.

Сегодня смеются над тем, что еще в первой трети девятнадцатого века многим казалось, будто весь животный мир — это распростертый человек. Существует множество классов животных. Один класс односторонне сформировался в одном направлении, другой в другом. Мы можем окинуть взором различные классы, семейства, роды и так далее. Человек же один содержит в себе то, что распределено по всем животным. Исходя из этого строилось естественнонаучное рассмотрение, например, Окена. Окен с жаром выступал за это. Например, о низших животных материалистическое естествознание сегодня утверждает, что они существовали в глубокой древности, постепенно совершенствовались и из них возник современный человек, совершенное физическое существо. Не будем вдаваться в частности, поскольку мы занимаемся здесь не наукой вообще, а педагогикой. Но разве не видно, насколько человеческая голова — снаружи костная оболочка, внутри мягкие части — похожа на некоторых низших животных? Возьмите улиток, возьмите моллюсков,

они похожи на человеческую голову. А о птицах можно было бы сказать: здесь, в приспособлении к воздуху, в приспособлении к совершенно иному образу жизни наиболее развилось то, что у человека представлено внутренним строением легких. Мысленно удалив то, что живет у человека в конечностях, представив себе все строение тела таким, как будто в приспособлении к жизни в воздухе возобладали внутренние тенденции его организации, вы получите строение птицы. Сравните строение льва или кошки со строением быка, вы повсюду обнаружите, что одно семейство больше развито в одном направлении, а другое в другом. Об улитке мы можем сказать: она почти целиком голова, в ней нет ничего, кроме головы. Только это простая, примитивная голова. А о птице скажем так: она как бы целиком одно лишь легкое, а все остальное дегенерировало. О льве мы можем сказать: лев — это, в некотором смысле, целиком и полностью циркуляция крови и сердце. О быке мы можем сказать: он — целиком желудок. Так, соотнося с отдельными органами человеческого тела, мы можем охарактеризовать самые различные семейства животного мира. Поэтому, если окинуть взором животное царство и все, что разлито в нем по различным животным специализациям, и если затем сравнить это со строением человека — у человека все выравнено, ни одна система не выступает на передний план, все согласовано друг с другом, — то окажется, что у животных системы органов приспособлены к внешнему миру; у человека же системы органов приспособлены не к внешнему миру, а друг к другу. Человек — это цельное, замкнутое в себе единство.

Представьте себе теперь, что мы используем все, что можно, — школьный кабинет, каждую прогулку, различные переживания, все это мы используем, — чтобы представить детям, что человек — это как бы компендиум животного мира; в нем все гармонично сформировано и завершено. Животным свойственны односторонние тенденции формирования, и потому ни одно не становится полностью одушевленным. В человеке системы органов гармонически соотносятся друг с другом, и именно поэтому он получает возможность стать вполне

одушевленным существом. И если мы сами убеждены в таком отношении человека к миру животных, мы можем найти в себе силы и представить его детям столь живо, что, с одной стороны, данное нами изображение будет вполне объективным, а с другой стороны, ребенок сможет ощутить свою общность со всем остальным миром. Ведь подумайте только, какова в нашу материалистическую эпоху цена обращенным к человеку словам о том, что он — венец творения. Человек не понимает этого конкретно. Он рассматривает себя. Он рассматривает животных. Но он не рассматривает отдельных животных так, чтобы уяснить себе, каким образом та или иная система органов односторонне развита у того или иного класса. Он не предполагает в себе их гармонического единства. Но мы делаем это, и наше познание становится непосредственным чувством, непосредственным ощущением нашего места в мире, и мы прекращаем эгоистически вариться в собственном соку, — тогда наше чувство выходит в мир.

Попробуйте вести преподавание таким образом, и вы увидите, сколь плодотворен этот подход для детской души. Под влиянием подобных мыслей о своем месте в мире человек становится все более и более скромным. Материал действительно превращается в средство воспитания. Ведь бесполезно постоянно говорить себе; «Мы не должны преподавать так сухо, мы не должны сообщать детям одни только знания», — если у нас нет никакого пути к тому, чтобы преобразовать учебный материал в средство воспитания. Порой, когда я слышу, как все время повторяют, что такое количество знания, какое теперь дается детям, препятствует их правильному развитию, мне так и хочется спросить: «Что же вы не выкинете весь этот хлам из школы, если уроки ничего не дают?» Этого, конечно, не нужно делать. Школьный материал следует сделать средством воспитания. И естествознание — я имею в виду зоологию — становится этим средством, если развивать его в указанном направлении и если мы не беремся преподавать его детям младше девяти лет.

С миром растений все обстоит иначе. Мы не можем показывать односторонность отдельных семейств, а затем

находить их гармонизированными в человеке. Способ рассмотрения, оказавшийся столь плодотворным в случае животных, давший нам такую хорошую основу для художественного оформления зоологии, неприменим к растительному царству. Это царство мы не можем рассматривать таким же образом. Растения мы должны характеризовать как принадлежащие Земле, всей Земле.

Материализм привел к тому, что Землю рассматривают как состоящий из камней, из минералов шар, а растения как бы воткнутыми снаружи. Такой принцип мы не могли бы применить, скажем, к голове и волосам. В росте волос мы будем видеть нечто, что принадлежит голове. Так же и растения мы должны рассматривать как принадлежащие организму Земли. Мы создаем абстракцию, представляя себе просто каменистую землю, в лучшем случае говоря о присущей ей силе тяжести. О настоящей Земле мы говорим, когда рассматриваем организм Земли таким образом, что считаем растения принадлежащими ему точно так же, как волосы принадлежат голове. Тогда возникает верное чувство, которым действительно может охватить Землю в ее взаимосвязи с миром растений. Для этого Землю надо рассматривать в ходе кругооборота времен года. Занимаясь с детьми ботаникой, мы не должны громоздить класс на класс, вид на вид. Напротив, мы должны призвать на помощь все, что в наших силах, — кабинет ботаники, прогулки, все, что дети могут вспомнить, живые растения, которые можно принести в класс, — и рассказывать, как весна вызывает из земли растение за растением, как они по-разному всходят, как затем наступает май, и земля меняет свой облик, и как летом земля меняется снова.

Мы смотрим на явление и исчезновение растений так же, как ребенок смотрит на смену времен года. Мы говорим детям о том, как осенью семена растений возвращаются в Землю, как кругооборот начинается сызнова. Мы смотрим на землю как на единый организм и прослеживаем расцвет и увядание растений. Мы сообщаем детям названия — названия ведь это условность, — только когда подводим их к этому. «Посмотрите на это растение, оно растет под деревьями или возле них. Оно расцветает в

мае, у него пять лепестков, это — лютик. Он связан со всей жизнью Земли в мае», — и так далее; так, что вся ботаника предстает в виде годовичного цикла жизни Земли. А затем можно обратиться к более сокровенным процессам: как некоторые растения цветут на Рождество, как другие растения долго выжидают своего часа. Можно рассказать о жизни травы, которая летом украшает Землю, а потом вянет, о том, как растет дерево, и так далее. Нельзя рассматривать просто растение за растением: пусть это всегда будет Земля, живая Земля, вместе с ростом ее растений.

Так мы установили в природной жизни Земли два удивительных полюса. В животном царстве присутствует нечто, что повсеместно указывает на человека. Человек ощущает себя как бы синтезированным из односторонностей животных. Мы не рассматриваем ни одно животное само по себе, но всегда указываем на те свойства в человеке, которые это животное особенно односторонне развило. Животное царство предстает нам разветвленным на различные специализированные направления человеческим царством. Как я уже сказал, современные люди смеются над такими вещами. Хотя, конечно, в первой половине девятнадцатого века здесь порой доходили до гротеска. Такие люди, как Окен, выражались столь гротескно, что я не решусь их защищать. Они говорили: язык — это каракатица. При этом Окен имел в виду справедливый принцип. Он искал нечто характерное в каждом отдельном виде животных. Он сравнивал это затем с различными органами человека и в случае с каракатицей, например, обнаружил ее огромное сходство с языком; язык — это каракатица. Желудок — жвачное животное и так далее. Это, как я говорил, опять-таки крайность. Нет нужды доходить до такого. В то время еще не умели правильно понимать эти вещи. Но сегодня, сегодня мы описываем весь животный мир как разветвляющийся на различные специализации, а человека рассматриваем как их синтез. Все, что мы вместе с детьми примечаем у животных, мы «примеряем» к человеку. Обращая взор ребенка вовне, мы проводим перед ним, так сказать, элементы его человечности.

В мире растений мы имеем как раз противоположное. Там мы совершенно забываем о человеке и рассматриваем растительное царство целиком и полностью в его взаимосвязи с Землей, с той планетой, по которой мы ходим. В одном случае мы ставим животное царство в теснейшее отношение к человеку, в другом случае — растительное царство в теснейшее отношение к тому, что лежит вне человека, что объективно. Иначе говоря, с одной стороны, благодаря рассмотрению животного царства мы пробуждаем опирающееся на чувство понимание этого царства и самого человека; с другой стороны, мы воспитываем у человека объективный взгляд на Землю как на организм, по которому он ходит и на котором он живет и в котором от него отделено то, что он наблюдает в росте растений, в годичном цикле их жизни, в сохранении и продолжении их жизни в будущем и так далее. Благодаря двоякому характеру рассмотрения мы вносим в душу ребенка то, что можно было бы назвать равновесием между чувством и интеллектом. Односторонняя интеллектуализация, действующая столь искушающе, оказывается вынужденной отступить. Поставьте перед своим внутренним взором растение, травянистое растение, как оно вырастает из Земли — корни в Земле, наверху стебель и листья, поднимающиеся до самого цветка. Почувствуйте живо связь растения с Землей и, наблюдая его весь год, оживляйте это чувство, переживая, как распускается цветок, когда солнечный свет как бы соединяется с тем, что поднимается от Земли. И если это вошло в вас как чувствующее познание, как познающее чувство, если таким образом вы от весны до осени переживаете рост растения, вам тогда открывается следующее. Рассмотрим дерево. То, что появляется на нем каждый год, можно пережить как появление однолетнего растения, которое коренится на дереве так же, как однолетнее растение коренится в Земле. В определенном смысле огрубевшая древесина тождественна Земле. Возникает могучий образ: с ростом дерева — вверх возносится сама Земля и то, что под Землей. Там, где нет деревьев, где растут лишь однолетние травы, там силы, иначе поднимающиеся по стволу, остаются в самой Земле. И подобно тому, как циркуляция древесных соков вызывает

ежегодную вегетацию, так и подземная циркуляция, идентичная с циркуляцией в стволе, вызывает рост однолетних трав. Так рассмотрение дерева связывается с рассмотрением Земли — совершается вхождение в сферу живого.

Если с помощью живых описаний Земли и растений, животных и человека удастся, действуя просто и наглядно, оживить для ребенка то, что иначе воспринималось бы как мертвое, — и это именно в период с девяти до двенадцати лет, когда ребенок особенно предрасположен, с одной стороны, все определеннее отличать себя от остального мира, а с другой стороны, он интенсивно подсознательно воспринимает связь человека с животным царством и обособленную от человека жизнь Земли, — тогда в ребенке складывается нечто, что дает ему также верное отношение к исторической жизни человечества на Земле. Тогда оформляются впечатления, с помощью которых впоследствии правильным образом воспринимают историю. До десяти, одиннадцати лет история, само собой разумеется, дается еще в форме рассказов, биографий. С десяти-одиннадцати лет история начинает примыкать к преподаванию естественнонаучных дисциплин, ибо ощущения, пробуждающиеся в детях в результате этого преподавания, оживляют понятия и идеи, сопутствующие обучению истории. Только с двенадцати лет появляется возможность начать опираться на собственное суждение детей. Об этом мы поговорим завтра.

Можно сказать, что неспособность правильно увидеть человеческую жизнь и сопоставить ее с жизнью Земли, проистекает из того, что на протяжении столетий не культивировалось созвучное природе воспитание. Люди в своих воззрениях на мир сделали ужасно поверхностными. Считая это самоочевидным, говорят, например, что весна — это утро года, а зима — это ночь. Но так ли это в действительности? В действительности это совсем иначе. Когда мы спим, тогда все, что отличает нас от растений, выходит из нас. Когда мы спим, мы, вообще говоря, не вправе выглядеть так, как мы выглядим. Мы выглядим так, в сущности, только потому, что наша человеческая организация ориентирована на душевную и

духовную жизнь. Когда же мы спим, мы, в сущности, становимся растениями, стоящими на вершине растительного царства. И мы, как отдельные люди, сравнимы тогда не с чем иным, как с Землей и ее растительностью. Но какому времени года соответствует наше состояние сна? Наш сон соответствует лету, то есть времени, когда растения растут. А какому времени года соответствует наше бодрствование? Подобно тому как зимой растительная жизнь прекращается и как бы отступает внутрь Земли, так у человека в период от пробуждения до засыпания растительная жизнь уступает свое место иному состоянию. Если нам нужна не пустая аналогия, а действительность, следует признать, что сон сравним с летом, а бодрствование — с зимой. Действительность противоположна пустой аналогии.

Я всегда стараюсь подходить к проблемам не по-дилетантски, но с должным знанием предмета. И теперь, в заключение, я хотел бы указать вам на один весьма любопытный факт. Я выяснял, не напал ли кто-нибудь из современных исследователей — по крайней мере на след того, что я изложил здесь как результат духовно-научного подхода. — а именно: что Земля, собственно говоря, зимой бодрствует, а летом спит. И вот единственный правильный намек, который, будучи правильно подхваченным, мог бы привести к цели, я нашел в вышедшей в пятидесятые или сороковые годы базельской школьной программе. В этой школьной программе есть статья о сне, и человеческий сон рассматривается там противоположным общепринятому способу образом. Справедливости ради я хотел бы указать на эту школьную программу.

Лекция девятая

Базель, 4 мая 1920 года

Диалект и литературный язык

Вопрос, заданный мне вчера после доклада, самым непосредственным образом примыкает к нашей теме, и как

раз сегодня, учитывая все, что обсуждалось в последние дни, можно было бы к нему обратиться. Я попытался вчера, по крайней мере в общих чертах, показать, что содержание учебного материала в преподавании и воспитании, собственно говоря, не может быть существенным. Мы не должны непосредственно из того, что дано нам как наличные данные какой-либо науки, выжимать популяризацию, подобно тому как это делается с ботаникой и зоологией, а затем ее пересказывать. Задача преподавания станет для нас задачей воспитания, если мы сумеем превратить в средство воспитания материал наглядного обучения. Вчера я до некоторой степени проиллюстрировал это на примере ботаники и зоологии. Воспитывая детей, особенно от шести-семи лет до возраста наступления половой зрелости, мы должны давать им все в таком виде, чтобы ищущие развития силы действительно развились.

Чтобы добиться этого, мы должны уметь использовать то, что ребенок, так сказать, сам предоставляет нам. Я уже обращал ваше внимание на то, что большая часть детей приносит с собой в школу нечто, что прекрасно может быть использовано в преподавании и воспитании. Многие дети говорят на диалекте. Этой диалектной речью они овладели под влиянием инстинкта к подражанию.

Обладающий даром к соответствующим наблюдениям согласится с тем, что детям, говорящим на диалекте, присуще более внутреннее отношение к языку. «Как мы можем использовать диалекты и наречия для преподавания литературного языка?» — таков поставленный мне вчера вопрос.

Более внутреннее отношение к языку у говорящих на диалекте детей объясняется тем, что в образовании отдельных слов и целых предложений диалект гораздо более пронизан чувством и волей по сравнению с так называемым литературным языком, который более опирается на представления или на пропитанное представлениями чувство. Во всяком случае, у ребенка, с самого начала говорящего на литературном языке, душевная жизнь выражается в речи слабее, чем у ребенка, первым языком которого является диалект. Это указывает

на чрезвычайно важный для воспитания и преподавания факт. Человек в гораздо большей степени, чем это себе обычно представляют, черпает из двух источников, которые на самом деле относятся один к другому как северный и южный полюса. Поэтому, если, воспитывая или преподавая, мы стремимся все основать на представлении, на том, что, размышляя, ребенок соединяет преподанные ему представления и таким образом развивается, то мы впадаем в крайность. Но если мы воспитываем ребенка, возлагая надежды преимущественно на его память и на влияние авторитета, мы впадаем в другую крайность.

В языке с особой силой проявляется постоянное присутствие в человеке этих двух полюсов. Язык содержит в себе явно слышимый музыкальный элемент, глубоко связанный с существом человека. И в то же время языку присущ пластический, изобразительный элемент. Будучи детьми, не отдавая себе в этом отчета, мы, говоря, произнося что-нибудь, пытаемся при помощи речи подражать тому, что мы воспринимаем во внешнем мире. На примере языка особенно наглядно можно видеть, как музыкальное и пластическое действуют в двух совершенно различных направлениях. Отдавая предпочтение музыкальному, что в школе может выражаться в насаждении авторитета, мы угнетаем в ребенке пластический элемент. Видите ли, музыкальный элемент речи развивается под влиянием авторитета так, что ребенок старается говорить, вплоть до мельчайших особенностей, подражая тому, кого он признает для себя авторитетом. Подражание авторитету в музыкальном элементе речи совершается независимо от того, нравится нам это или нет. Тот, кто обладает даром наблюдения, видит, как музыкальное в речи ребенка прилаживается к тому, кто его воспитывает и учит.

Но одностороннее развитие музыкального элемента речи разрушительно для пластического элемента. Следуя лишь музыкальному элементу, человек глубже переживает язык, более следует своим чувствам и ощущениям и в то же время бессознательно воспроизводит интонации, особенности ударений, своеобразие нюансировки гласных, уподобляясь человеку, являющемуся для него

авторитетом. Но это наступает только тогда, когда ребенок попадает в школу. Реже — еще до начала школы, когда он только учится говорить. В этот период ребенок подражает, организм постоянно приспосабливается к окружению, и речь развивается из всего его существа. Тогда в язык проникает многое ведущее к тому, что речь формируется пластически. Но так как человек — подражатель, подражатель до мозга костей, пластический элемент в это время формируется также и внутренне. Есть два принципиально различных этапа формирования речи. От рождения до смены зубов человек формирует свою речь пластически. Если ребенку посчастливится, от в это время учится говорить на диалекте, который изначально глубже связан с человеком, чем нормативный язык. В диалекте речь ребенка развивается в большей согласии с его собственной волей и с внешним авторитетом. В школе место пластического элемента, как я уже говорил, заступает музыкальный элемент. Задействованным оказывается уже собственно внутреннее. Поскольку же более внутреннее переживание, музыкальный элемент, противодействует пластическому, необходимо, чтобы мы правильно использовали в школе все то, чем ребенок уже обладает, что он сформировал при становлении речи до шести-семи лет.

В речи ребенка с величайшей силой вершит бессознательное. Показательным является уже тот факт, что у примитивных народов часто бывает гораздо более богатая грамматика, чем в языках развитых цивилизаций. В мире мало обращают внимания на тот подтверждаемый духовной наукой факт, что человек изнутри себя сам развивает логику; он действительно логически формирует речь, и преподавать детям грамматику нужно, просто помогая им осознать то, что уже присутствует в строе речи. Преподавая грамматику, мы должны стремиться способствовать пробуждению сознания, становлению ребенка. Лучше всего, если при этом мы будем использовать каждую возможность исходить из диалекта. Если же дети с самого начала говорят на нормативном, так называемом литературном языке, нам будет чрезвычайно трудно приблизиться к тому подсознательному в человеке,

которое в возрасте семи лет уже в некотором смысле умерло, тому подсознательному, которое имеет естественное отношение к логическому оформлению языка. Если в классе учатся вместе говорящие и не говорящие на диалекте дети, всегда нужно грамматическое обучение связывать с тем, что предоставляют в наше распоряжение те, кто владеет диалектом.

Исходя из диалекта, мы исследуем структуру предложения, а затем структуру слова. Для этого можно, например, попросить кого-нибудь из детей произнести предложение, возможно более простое предложение. Оно всегда будет содержать в себе нечто, что является главным, — внутреннее оживление какой-нибудь деятельности. И чем больше мы исходим из внутреннего оживления деятельности, тем больше мы приходим к тому, чтобы благодаря урокам языка пробуждать в ребенке сознание.

Я хотел бы теперь коснуться одного чрезвычайно интересного обстоятельства. Существует обширная остроумная и глубокая литература о так называемых безличных предложениях: «Дует»; «Смеркается»; «Моросит» и тому подобное. Филологи, да и литераторы внесли свой вклад в их исследование. Но собственно существенное оказалось во всей этой литературе едва ли затронутым. Существенным же является то, что эти предложения соответствуют детскому восприятию. Они отвечают тому свойственному детям и сохраняющемуся еще у нецивилизованных народов чувству, при котором душа ощущает себя в единстве со всем миром, когда она еще не провела границу между «я» и внешним миром. Я говорю: «Моросит», и в основе этого лежит неосознанное чувство того, что происходящее во внешнем мире продолжается и в мире, ограниченном моей кожей; «я» не противостоит миру. Когда говорят; «Моросит»; «Смеркается», ощущают себя внутри мира, ощущают себя не отделенными от мира. В определенном смысле безличные предложения суть первичные предложения человека. Это — первая ступень, на которую поднимается язык, констатируя нечто как деятельность. Поначалу весь

мир мы воспринимаем, собственно говоря, как деятельность. В раннем детстве мы как бы не замечаем всего того, что выступает как подлежащее, как существительное. В первую очередь нас занимает то, что деятельно, то, что наша собственная деятельность воспринимает как деятельность вовне. Вы, может быть, возразите, что самые первые слова ребенка — это обычно «Мама» или «Папа». Но здесь нет противоречия, ибо, произнося такую последовательность звуков, ребенок оживляет деятельность, которую по отношению к нему выполняет соответствующий человек. Учась говорить, ребенок сначала оживляет деятельность, — а затем уже следуют существительные. Это то, что нужно иметь в виду, работая с диалектами. Ибо диалектная речь такова, что чрезвычайно усиливается вживание в жест, которым мог бы сопровождать слово. Слова в диалекте гораздо больше требуют того, чтобы человек душой участвовал в их произнесении, чтобы он жил в них. Если слово переживается столь интенсивно, то на его примере можно объяснять уже и некоторые абстракции, например субъект и предикат. Предикат берется из деятельности. А субъект — это то, что человек абстрактно образует интеллектом на основе деятельности. Если на основе того, что ощущает человек, мы, произнося на диалекте фразы и вглядываясь в возникающие образы, станем развивать грамматику, то благодаря таким урокам мы будем постепенно пробуждать детей.

Дав сначала воздействовать диалекту, мы можем затем перевести фразу на так называемый литературный язык и в непосредственном переживании, в живом общении с детьми показать, как в литературном языке исчезает известный аромат. После этого мы можем правомерно воспользоваться тем, что предоставляет нам литературный язык, — это известная выучка, тренировка мышления. Ведь, говоря на литературном языке, мы должны гораздо внимательнее следить за структурой лежащего в его основе мышления. Диалект на практике обучает нас тому, что не язык строится исходя из мышления, но что мышлению учатся на примере языка; то есть язык возник из бессознательного. И когда человек наблюдает за

языком, тогда ему из самого языка выступают навстречу мысли. Если мы это правильно чувствуем, то мы связываем живое чувство с тем, что я именовал бы «гением языка». Он и всегда назывался так, но я употребляю это наименование в гораздо более конкретном смысле, чем это обычно делают. Язык во многих отношениях гораздо мудрее отдельного человека. В самом раннем детстве вы оказываетесь способны совершенно освоиться со сложнейшим организмом языка и лишь гораздо позже обнаруживаете, какие удивительные, доступные только самой пронизательной логике взаимосвязи соединяют вашу бессознательную природу с языком. В языке вершит дух. Но к пониманию этого духа не прийти, рассматривая его там, где он абстрактно проявляется через человека, как это особенно охотно делают в нашу материалистическую эпоху.

В данной связи я хотел бы затронуть нечто, на что указывают как на факты, лежащие в основе аналитической психологии, психоанализа, но что следует понимать в совершенно ином смысле, чем обычно это делает психоаналитик. Воспользуемся примером из жизни. Некая дама приглашена на раут по случаю отъезда хозяйки дома на воды. После чаепития все общество выходит из дому, чтобы вместе с мужем проводить его жену на вокзал. Все идут по улице. Вдруг из-за угла выезжает пролетка и вначале мчится с огромной скоростью. Люди бросаются в разные стороны к тротуару. И только дама, о которой идет речь, бежит перед лошадью и, несмотря на грубые окрики кучера, никак не сворачивает в сторону. Более того, пролетка выезжает на мост, и дама, вероятно по-своему оценив ситуацию, бросается с моста в воду. Ее нужно спасать. Обществу не остается ничего другого, как только отнести ее в тот дом, куда она была приглашена. Теперь послушаем психоаналитика. Он скажет примерно следующее: так обнаружил себя изолированный уголок души. Эта дама когда-то в детстве испугалась мчавшейся лошади. Переживание погрузилось в глубины душевной жизни и, как раз в описываемый вечер, снова выступило наружу. Остроумная теория, теория, способная даже пленить. Но для того, кто научился наблюдать

действительность, кто научился благодаря духовной науке погружаться в действительность, это объяснение не имеет смысла — ибо верно в данном случае нечто совсем иное. Эта дама — невозможно поступить иначе как только сказать правду — была влюблена в хозяина дома и очень радовалась, что ее пригласили прийти в гости именно в день отъезда хозяйки. Но во всем этом она себе не признавалась, будучи, разумеется, порядочной дамой. В своем поверхностном сознании она могла быть даже очень порядочной дамой. Но то, в чем она не признавалась себе, действовало в ее подсознательном. Поэтому она устроила все так, что обществу не оставалось ничего другого, как только принести ее обратно в дом, откуда хозяйка уехала на воды. Она с самого начала хотела этого, только не сознавала своего желания.

Вот пример того, как действует мышление, хитрость, расчетливость в обход сознания человека. Кто умеет наблюдать жизнь, тот видит и людей, которые, нисколько этого не сознавая, систематически все устраивают для достижения своих целей. Мы должны понять, что разум, рассудок — это не только то, что мы формируем, но и то, что само действует в нас, действует, подчас не поднимаясь в наше сознание.

Грамматика действует в ребенке задолго до того, как он осознает ее. Поэтому мы должны обращаться к ней вовсе не с намерением извлечь из нее силы, необходимые детям, чтобы правильно говорить и писать, но потому, что, занимаясь ею, ребенок пробуждается и осознает то, что в нем бессознательно действует. От того, с каким именно намерением мы приступаем к преподаванию и воспитанию, зависит бесконечно много. Намерения при преподавании и воспитании — это то, на что мы все снова и снова должны обращать взор. И поскольку диалект глубже связан с бессознательным, постольку лучше выводить грамматику именно из диалекта, опираясь на живущий в существе человека разум. Но, работая с детьми, для которых родной является именно так называемая литературная речь, мы должны менее полагаться на то, что сам разум языка может породить из себя грамматику, руководствуясь которой, мы будем ставить слова в

дательном, винительном и прочих падежах или знать, когда следует поставить точку. Обучая детей, говорящих на свободном от диалектов языке, мы должны в основу уроков грамматики положить принцип художественного переживания языка, мы должны апеллировать к чувству стиля. Чувство языка ребенок приносит с собой в школу. Чувство стиля мы должны постараться развить в ребенке еще до девяти лет. Сделать это возможно лишь художественными средствами. В тот период развития ребенка, когда он испытывает потребность проверить все авторитеты и некоторые из них отвергнуть, мы должны воспользоваться естественным стремлением ребенка по-прежнему следовать за авторитетом и позаботиться о том, чтобы все даваемые ему предложения были построены возможно более художественно — так, чтобы в нем действительно пробуждалось переживание художественного. Мы достигнем этого, если с нашей помощью ребенок осознает разницу между повествовательным, вопросительным и восклицательным предложениями, если восклицательное предложение он будет произносить с другой интонацией, чем повествовательное, если мы обратим внимание ребенка на то, что повествовательное предложение произносится нейтрально, ровно, а восклицательное предложение — с особым оттенком. Мы достигнем этого, если будем работать над художественным элементом речи и затем из этого художественного элемента станем развивать грамматику и синтаксис.

Если мы будем, с одной стороны, опираться на диалект, с которым дети приходят в школу, и развивать у детей естественный инстинкт языка, а с другой стороны, пользоваться литературной речью и пробуждать у них внутреннее чувство стиля, мы достигнем именно того, что и должно быть достигнуто при преподавании языка. Позже мы еще рассмотрим это подробнее, сейчас же я хотел указать только на принципиальные моменты.

Следующий принцип заключается в том, что ребенка мы всегда должны рассматривать в развитии. Что же заявляет о себе в каждом конкретном возрасте? Пока у нас не будет чувства, что со сменой зубов ребенок как бы вторично

рождается, мы не обретем необходимого для преподавания и воспитания вдохновения. Конечно, рождение физического тела заметнее, чем то рождение, которое совершается приблизительно в семь лет. Согласно духовной науке, я характеризую это следующим образом. При рождении физическое тело освобождается от того тела, с которым оно до сих пор было связано, — от материнского тела. Со сменой зубов то, что называется эфирным телом, освобождается от физического тела, с которым оно, это эфирное тело, было внутренне связано до семи лет, до смены зубов. Оно работало там, внутри, чтобы вытолкнуть вторые зубы. Теперь оно родилось и стало свободным. И способности, которые ребенок приносит с собой в школу, представляют собой, в сущности, способности освободившегося эфирного тела. Это, так сказать, первая духовность, которую ребенок несет нам навстречу. До семи лет, до смены зубов, ребенок явлен нам как физическое тело. В этом физическом теле вершит духовно-душевное, и подход к ребенку в данный период должен основываться исключительно на его склонности к подражанию. С семи лет освобождается эфирное тело, и та часть организации человека, субстанцией которой является эфирное, начинает жить относительно самостоятельной жизнью.

Я уже говорил вам, что человек гораздо больше, чем на три четверти, представляет собой жидкостную колонну. Почему же в трудах по физиологии и анатомии всегда рассуждают так, как-будто человек состоит лишь из твердого вещества? Все, что происходит в нем, происходит ведь в этом жидком элементе; а также и в воздушном элементе. Но развитие духовно-душевных способностей ребенка, начиная со времени смены зубов, совершается не в твердом, не в жидком, не в воздушном элементе, но в том, что мы несем в себе как эфирное, что мы несем в себе как тепловой эфир, как световой эфир, как химический эфир и как жизненный эфир. Просто бессмыслица, когда говорят: мысли — это особые процессы в нервной системе, — причем нервы представляют себе наполовину твердыми или, в лучшем случае, мягкими образованиями. Нет, мысли — в процессе их непосредственного формирования,

пока они не превратились в воспоминания — после семи лет уже не затрагивают физического тела. Когда человек мыслит, он мыслит только в наполняющем это физическое тело эфирном элементе. Вы можете возразить: да, но ведь мысли становятся воспоминаниями и остаются с человеком. Эфирный элемент текучей мысли тотчас растворились бы, если бы жили только в нем. Да, воспоминание — это гораздо более сложный процесс, чем обычно себе представляют! Его зачастую трактуют материалистически: мы мыслим, а затем эти мысли где-то хранятся в душе, и, вспоминая что-нибудь, мы извлекаем их оттуда. Нет, это не так. Тот, кто способен наблюдать процесс мышления, обнаруживает следующее: воспринимая что-либо внешнее чувствами, я присоединяю к этому мысли. Я переживаю что-либо во внешнем мире — скажем, какой-нибудь цвет — и присоединяю к этому мысли. Когда же я образую мысли из воспоминаний, тогда то, что прежде приходило ко мне из внешнего мира, приходит теперь уже изнутри меня самого. Мы вспоминаем не потому, что мысли погружаются в душу. То, что физически совершается в ухе или глазу, продолжается во всем теле, — происходит процесс параллельный мышлению, — и этот процесс оставляет после себя определенный ритм, который может быть возобновлен и внутренне воспринят совершенно так же, как и внешнее восприятие. Приходилось ли вам наблюдать, как дети помогают себе что-нибудь лучше запомнить? Они пытаются сделать все возможное, чтобы усилить мышление чувственным процессом. Ведь человек, когда он зубрит, буквально ищет, как бы воплотить то, что он воспринял в форме мысли. Параллельно мышлению он стремится к телесному соединению с тем, что заучивает. Когда он просто мыслит, он не запоминает. Он запоминает только тогда, когда он одновременно слышит то, что учит наизусть, или тогда, когда он еще как-либо участвует своим телом в выучивании. Чтобы впоследствии вспоминать, параллельно мышлению должен идти еще один процесс. Ибо мышление — возникает ли оно вследствие восприятия внешнего мира или изнутри, как воспоминание, — преходящий процесс. Мысль не сохраняется, сохраняется нечто другое, от чего мысль

вспыхивает заново. Когда я вспоминаю что-нибудь и это дает мне мысль, это происходит так же, как и тогда, когда я постигаю мысль, относящуюся к происходящему во внешнем мире. В одном случае мышление связано с внешним процессом, а в другом — с процессом внутреннего переживания. Каждый раз, когда я вспоминаю что-нибудь, мои органы приходят в ритмическое движение, повторяя то, что совершалось при непосредственном переживании. Когда во время моего восприятия внешнего мира переживание имело место в первый раз, я образовывал мысли только об этом внешнем мире. Когда же я вспоминаю, мысль вспыхивает изнутри, она связана с моими органами, которые снова пульсируют так же, как они пульсировали при первом переживании.

Все это, конечно, не может быть непосредственно обосновано, как доказательно обосновываются внешние процессы, но должно завоевываться настоящим наблюдением жизни; со временем приходит уверенность. Осознав особую природу мышления, то, как оно совершается в текучей стихии эфира, осознав, что физическим органам свойственно пульсировать подобно эфиру, мы поймем, какое огромное превращение происходит в жизни ребенка при смене зубов. Тепловой, химический, жизненный эфиры действуют внутри органов, создают органы, создают их способными материально сопровождать пульсацию эфира. Эфирное тело — архитектор, ваятель физического тела. Когда физическое тело развито настолько, что под влиянием эфирного — которое мыслит, которое освобождает интеллект от физического тела — это физическое тело может резонировать, как резонирует струна, если рядом ударяют по другой настроенной так же струне, когда в развитии физического тела наступает этап смены зубов, тогда мы можем начинать воздействовать на эфирное тело уже прямым, а не косвенным образом. Теперь, формируя эфирное тело, мы одновременно формируем и физическое тело. Но нужно, чтобы оно у вас было — это чувство рожденности эфирного тела из тела физического.

Далее нужно приобрести также чувство того, что с наступлением половой зрелости в человеческом существе

рождается нечто еще высшее, вплоть до этого момента продолжавшее работать над формированием организма. Называют ли то, что рождается в четырнадцать-пятнадцать лет, «астральным телом» и считают такое название наилучшим или же находят это название безвкусным — не имеет никакого значения. Дело в том, чтобы осознать: так же как с рождением эфирного тела на седьмом году рождается интеллект, так на четырнадцатом-пятнадцатом году рождается, освобождаясь от тела, душевная жизнь; прежде чувствование, воление были тесно связаны с физическим организмом. И мы должны заботиться о том, чтобы до наступления половой зрелости, то есть до окончания средней школы, не вносить в мышление — которое вместе с развитием эфирного тела становится все более независимым — того, что проистекает из преждевременной самостоятельности воли и характера. Если ребенок воспитывается в любви и подражает авторитету, если он учится желать и чувствовать, опираясь на взрослого человека, на воспитателя, на учителя, то в нужный момент — а именно с наступлением половой зрелости — совершается рождение его самостоятельного чувства и его самостоятельной воли. Нашу способность чувствовать, нашу волю мы развиваем правильно, только когда опираемся в этом на признаваемого нами за авторитет человека. Если мы слишком рано развиваем самостоятельность воли, — я бы назвал это еще скрытым функционированием воли, — это оказывает вредное влияние на всю нашу последующую жизнь. А мы стимулируем такое преждевременное формирование воли, если слишком рано предоставляем самостоятельному суждению моральные и религиозные импульсы.

Необходимо усвоить себе, что до наступления половой зрелости ребенок должен учиться нравственности и религиозности под влиянием нравственных и религиозных авторитетов. Только по наступлении половой зрелости духовно-душевное существо человека становится настолько свободным от тела, что мы можем передать это самому человеку на его усмотрение. Видите ли, говоря сегодня таким образом, возбуждаешь против себя многие господствующие в нашей современности предрассудки.

Когда в более или менее открытых выступлениях, проходивших в Германии в то время, когда все еще находилось под влиянием мнимой, так и не ставшей настоящей, революции, я говорил именно таким образом о естественном чувстве авторитета, мне всюду возражали просто по той причине, что, собственно говоря, желали бы удалить от детей какой бы то ни было авторитет, а лучше всего прямо-таки прекратить всякое воспитание и преподавание сверху, чтобы дети воспитывали и учили друг друга совершенно демократически. Я должен был возражать, говоря, что дети вовсе не склонны к этому, дети хотят, чтобы их вели, хотят любить тех, кто воплощает для них авторитет, что любовь к авторитету обусловлена их собственной природой.

Когда человек достигает возраста половой зрелости, у него как что-то само собой разумеющееся развивается любовь к другому полу. Конечно, позже она индивидуализируется и становится любовью мужчины к женщине. Но то, что индивидуализируется, что как особенный факт вступает в свои права, представляет собой в то же время индивидуальное выражение всеобщей, общечеловеческой Любви, любви к человеку. Любовь к человеку вообще, так же как и любовь к другому полу, развивается с наступлением половой зрелости. Такая любовь, которую испытывает человек к человеку, раскрывается во всей независимости только с наступлением половой зрелости — ибо эта любовь свободна от авторитета. Такая любовь есть действительная самоотдача. Вплоть до наступления половой зрелости любовь должна быть потребностью, должна быть чем-то, чего требует собственная природа. Мы должны считаться с тем, что в школе ребенок эгоистически жаждет, требует любви, то есть возможности иметь рядом с собой авторитет, на который он мог бы опираться, которому он был бы предан; ибо эта преданность радует его, ибо сама природа толкает его к этому. В любви — будь то любовь к человечеству, любовь к природе, любовь к звездам, любовь к ангелам, богам или Богу — живет содержание астрального тела, которое с наступлением половой зрелости рождается как самостоятельное существо.

Лишь осознав все это, можно развить правильное понимание того, насколько язык, которым ребенок владеет, начиная учиться в школе — по меньшей мере это справедливо в отношении диалекта, — развивался еще под влиянием физического тела. Но после семи лет мы можем вносить стиль в сросшуюся с представлениями речь лишь благодаря нашему индивидуальному отношению, — пожалуйста, не поймите меня неправильно, — любовному отношению к ребенку. Из такого любовного отношения может естественным образом пробудиться чувство стиля и в нормативной, литературной речи. Но то, что в таком случае мы желаем привить, — это уже несет в себе ребенок, научившийся говорить на диалекте так же, как он научился ходить, — на самом деле, это мы можем только вызвать из ребенка. Поэтому детей, которым не посчастливилось научиться говорить на диалекте, полезно заставить овладеть им. В сравнении с литературным языком диалект более художественен, литературный же язык более рассудочен, условен. Диалект предоставляет в наше распоряжение то, что, как я говорил, должно быть одним из принципов воспитания: художественный элемент. Мы, естественно, применяем его, когда ребенок говорит на диалекте.

Вот в основном то, что прежде всего следует иметь в виду, поскольку речь идет о взаимоотношении диалекта и литературного языка. Об этом был поставлен вопрос. В ближайшее время мы будем говорить еще о преподавании грамматики, а также о правильном, с моей точки зрения, преподавании счета. Мы увидим, например, что при обучении счету важно поглубже заглянуть в то, что происходит с ребенком от семи до четырнадцати-пятнадцати лет. Если мы будем развивать его наперекор закономерным для него процессам, мы нанесем вред всей его последующей жизни. Преподавать наперекор человеческой природе очень легко, ведь эта природа двойственна. Мы должны уяснить себе, что вредим ребенку, если, развивая его в каком-либо направлении, доходим до крайности. Одно должно всегда смягчаться другим. В языке мы должны пластический элемент смягчать музыкальным элементом. Как обстоит дело с

обучением счету, мы еще увидим. Но из всего того, что может причинить ребенку вред, обучение счету оказывается для многих людей отягощенным самыми тяжелыми последствиями. Способ, которым теперь учат считать, как правило, противоречит человеческой природе. И все то, что сегодня у многих людей выступает как склонность к материализму, — в сущности, не что иное, как результат неправильного обучения счету в возрасте около девяти лет. Причиной других разрушительных явлений во всем дальнейшем душевном развитии для очень многих людей становится то, что они слишком рано пришли к самостоятельным суждениям, что они еще не были готовы к тому, что мы им давали. Им пришлось, так сказать, проглотить некоторую сумму интеллектуальных суждений, которые затем продолжали в них действовать. Подчас говорят о том, что в человеке одно понятие, одно представление ассоциируется с другим. Это — полные трагизма слова. Ибо если представления, сталкиваясь, ассоциируются друг с другом, а мы должны поспевать вслед за ними, то мы оказываемся одержимыми жизнью наших представлений, и эта жизнь уже больше не в нашей власти. Все дело в том, чтобы, воспитывая и преподавая, уберечь человека от главенства жизни ассоциаций над волей. Завтра мы продолжим эту тему.

Лекция десятая

Базель, 5 мая 1920 года

Синтез и анализ

В ходе этих лекций вы сможете увидеть, как благодаря духовной науке весь учебный материал становится средством воспитания. Учебный материал должен быть освобожден от наукообразной формы и преподан ребенку таким образом, чтобы обнаружили себя стимулирующие развитие силы. Чтобы понять это, нам прежде нужно рассмотреть, как, собственно, протекает душевная деятельность человека, и в частности ребенка. При взгляде

на душевную деятельность мы видим двойное: во-первых, то, что в человеке склоняется к анализируванию, и, во-вторых, то, что имеет тенденцию к образованию синтеза. Каждый из логики или психологии знает, что такое анализ и синтез. Но теперь речь пойдет не об обычном, абстрактном, но о живом понимании этих вещей. Анализ мы можем описать приблизительно следующим образом: имея число 10, десять предметов, представим себе эти десять предметов как 3, 5 и 2 — число 10 может быть расчленено или же «проанализировано» как 3, 5 и 2.

Мы имеем дело с синтезом, если совершаем обратное, если мы попросту складываем 3, 5 и 2. Когда анализ и синтез таким образом объективированы, отделены от нас, тогда все это вполне понятно. Но, рассматривая душевную жизнь человека, мы обнаруживаем, что наша душа пребывает в непрестанном аналитическом процессе, который, в свою очередь, все вновь указывает на обратное стремление — сформировать синтетический процесс. Мы всегда обобщаем, синтезируем, когда рассматриваем, например, отдельных особей какого-либо вида животных и формируем о них общее понятие, понятие вида. Анализирование же лежит намного глубже, почти в бессознательной душевной деятельности человека. Оно представляет собой всегда присутствующее в душе стремление перейти от единства к разделенности. Именно оттого, что на это обращают мало внимания, мало понимают также и то, что такое душевная свобода человека. Если бы душевная деятельность была исключительно синтетической или, лучше сказать, если бы человек находился в такой связи с внешним миром, что он мог бы образовывать только родовые и видовые понятия и устраивал бы свою жизнь, стремясь по возможности согласно таким понятиям организовать свою деятельность, — тогда человек, собственно, едва ли мог бы говорить о свободе. Ибо в этом случае мы поступаем так, как это предписывает нам внешняя природа.

Напротив, душевно в основе всякого нашего действия лежит аналитическая деятельность, и именно аналитическая деятельность приводит к тому, что в жизни представлений мы можем развивать свободу. Если я

сложил 2, 5 и 3 и получил сумму, я уже несвободен. Здесь в основе лежит закономерность — величина чисел 2, 5 и 3. Но, имея число 10, я могу представить его как $9+1$ и как $5+5$, могу вообразить, что его составляют $3+5+2$, и так далее. Анализируя, я действую внутренне совершенно свободно. А при синтезировании внешний мир принуждает меня развивать душевную жизнь только определенным образом. Когда же мы анализируем в повседневной жизни? Это происходит, например, когда мы встаем на какую-нибудь точку зрения и говорим: я хотел бы рассмотреть данный предмет в определенном отношении. Тогда мы разлагаем то, что мы знаем о какой-либо вещи, на две части. Мы анализируем, отделяем все для нас несущественное и встаем на определенную точку зрения. Например: мое пробуждение рано утром я могу рассматривать как с точки зрения необходимости выполнить какую-нибудь работу, так и со многих других точек зрения. И в этой аналитической душевной деятельности я, в известном отношении, свободен. Свободными человеческими существами мы являемся именно потому, что повсеместно и беспрестанно, более или менее бессознательно развиваем душевную аналитическую деятельность. И не следовало бы с легкостью судить о проблемах свободы тому, кто не знает, насколько человек погружен в аналитическую деятельность.

Но именно эту аналитическую деятельность мы слишком мало принимаем во внимание при обучении и воспитании. Внешний мир требует от человека синтезирующей деятельности, что при известной односторонности педагогического инстинкта и ведет нас к опоре главным образом на синтезирование. Это имеет огромное практическое значение. Ибо, видите ли, стоит взяться, например, преподавать грамматику на основе диалекта — о чем была речь вчера, — как тут же обнаруживается, насколько необходимо анализирование. В диалекте ребенок приносит нам нечто готовое. Мы должны, исходя из этого готового, анализировать с ним предложения и выявлять закономерности формирования языка. Мы должны анализировать. Но мы могли бы распространить

аналитическую деятельность в обучении куда шире. Я, может быть, предлагаю вам обратиться к довольно знакомым для нас вещам? Но вы увидите, что нам предстоит строить дальше, отправляясь как раз от этой точки. Речь о том, что можно, например, при объяснении исходить не из синтетической деятельности, а именно из аналитической. Я предлагаю ребенку произнести слово «рыба», а потом пишу его на доске. Я рассчитываю на то, что я уже занимался с ним рисунком, — мы говорили о таких занятиях, — и я пишу это слово на доске, хотя он еще незнаком с составляющими его буквами. Я запечатлеваю ему весь словообраз в целом, без предварительного расчленения на буквы. Далее, я даю ребенку скопировать это слово; причем он должен только подражать тому, что написано на доске. Прежде чем перейти к отдельным буквам, ребенок копирует отдельные слова. Теперь я могу обратиться к анализу. Я показываю ребенку, что слово начинается буквой «р», анализирую «р», потом анализирую «ы» и так далее. Это соответствует человеческой природе: исходить не из отдельных букв, синтезируя их в слова, но, наоборот, — от целого слова, анализируя, идти к буквам.

Видите ли, это важно для последующего душевного развития, это — подготовка к более позднему возрасту. Ибо вы, думаю, согласитесь, что мы теперь немало страдаем, — может быть, вам покажется слово «страдаем» неподходящим, но я чувствую именно так, — страдаем от бремени материалистического мировоззрения. Материалистическое мировоззрение заключается не только в том, что принимают во внимание лишь материальное, оно заключается и в том, что весь мир сводят к совокупности атомарных процессов, При этом неважно, мыслят ли эти атомы как в восьмидесятые годы девятнадцатого века, то есть как маленькие эластичные частицы неизвестного материала, или думают о них, как об электрических силовых проявлениях, электрических силовых центрах. Существенно то, что материализм представляет себе материальное составленным из мельчайших частиц и зависимым от их деятельности, и это переносится на духовное и душевное. Сегодня часто даже

вообще не сознают, что речь-то идет о гипотезе. И лучшие люди верят, что это точный научный результат, что атомы действительно лежат в основе явлений внешнего мира.

Что же привело к тому, что люди в наше время, я бы сказал, развили в себе склонность к атомистике? К этому привело то, что в наше время с детьми мало занимаются аналитической деятельностью. Если бы с детьми занимались, например, анализом целых словоформ, выводя из них буквы, то дети в том возрасте, когда они испытывают в этом потребность, реализовали бы стремление к анализу, и оно не переходило бы в более поздний возраст, обращаясь на измышление атомарных структур и тому подобное. Нашему материализму способствует попросту эта неудовлетворенность аналитической потребности. Если бы мы действительно реализовали в детстве стремление к анализу, можно было бы совершенно отвлечь людей от симпатий к материалистическому мировоззрению.

Поэтому в вальдорфской школе мы исходим не из синтезирования отдельных букв, но берем сразу целые предложения, анализируем их до слов, а затем из слов вычленим буквы и приходим наконец к звукам. Целое предложение, целое слово — ребенок приносит с собой. Анализируя предложения и слова, мы пробуждаем сознание.

У человека, которого в детстве воспитывали так, что шли навстречу его аналитической склонности, развивается затем куда большая душевная бодрствленность, чем это вообще имеет место у наших современников. В отношении развития душевной бодрствленности мы чудовищно грешим именно в деле воспитания.

Можно было бы сказать, что на самом деле мы не спим от засыпания до пробуждения и не бодрствуем от пробуждения до засыпания, но в нашей дневной жизни постоянно сменяются состояния бодрствования и сна — хотя и в меньшей степени, с меньшей интенсивностью. Ведь даже каждый вдох и выдох сопровождаются некоторым, прояснением и некоторым помрачением сознания. Обычно этого не замечают: во-первых, потому, что это происходит очень быстро, а во-вторых, потому, что

по сравнению с прояснением помрачение очень слабо. Но на самом деле при вдохе мы каждый раз отчасти засыпаем, а при выдохе пробуждаемся. Так что даже здесь постоянно чередуются пробуждение и засыпание. В душевной жизни непрерывно происходят такие чередования, и в отношении каждого переживания человек то более, то менее бодрствен.

Итак, в соответствии с уже сказанным, в аналитической деятельности мы пробуждаемся, а в синтетической деятельности мы всякий раз засыпаем. Разумеется, этого не следует понимать так, что сон и бодрствование здесь уподоблены дневному и ночному состоянию. Но если позволить себе несколько смягчить определения: анализирование всегда означает пробуждение, а синтезирование — засыпание. Если мы будем идти навстречу потребности ребенка к анализируванию, если разнообразными способами мы будем побуждать его вычленять составные части из их совокупности, у него сформируется склонность стоять перед миром с бодрствующей душой.

Это особенно важно не упускать из виду при преподавании арифметики. До сих пор связь обучения арифметике с развитием всей душевной жизни ребенка принималась во внимание недостаточно. Прежде всего, арифметику нужно отличать от простого счета. Некоторые люди убеждены, что сам по себе счет уже является сложением. Это не так. Счет — это лишь последовательное называние разных количеств. Счет должен непременно предшествовать арифметике — разумеется, счет до известного числа. Сначала нужно просто научить ребенка считать. Далее уже речь может идти об использовании арифметики для того, чтобы дать правильное направление стремящимся к проявлению аналитическим силам души. Поначалу будем исходить, например, из десяти и, раскладывая это число разными способами, показывать ребенку, что 10 может быть разложено, скажем, на 5 и 5 или на 3, 3, 3 и 1. Можно чрезвычайно многого достичь, если идти навстречу присущей человеческой природе склонности и сложение в арифметике производить не так, чтобы слагаемые были слева, а сумма справа, но,

наоборот, ставя сумму слева, а слагаемые справа. Исходить нужно из анализа суммы, а затем уже обращаться к сложению.

Сегодня многие могут счесть то, что я предлагаю, рискованным. Но тот, кто способен беспристрастно взглянуть на присущие человеческой природе силы, сможет убедиться и в основательности данного подхода. Он скажет себе: «Да, если мы располагаем суммой слева, а справа ставим слагаемые и сначала учим ребенка всеми возможными способами раскладывать сумму — мы идем навстречу его стремлению к анализу; затем мы можем обратиться к другому стремлению, которое, собственно говоря, присуще уже не глубинам душевной природы, но проявляется в первую очередь в общении человека с внешним миром. Анализ, исходящий из целого, в своей основе принадлежит самому человеку.

А то, что синтезируется, всегда относится к внешней природе». Вы, может быть, возразите: «Да, но мы только что слышали, что например, видовые понятия представляют собой результат синтезирования». Это так. Но, синтезировав их, мы не должны в них видеть лишь абстрактные понятия. Ошибочно было бы думать, что когда мы образуем понятие «волк» или понятие «овца», то это всего лишь образованные нашим рассудком понятия. Нет. То, что существует вне всякой субстанции, то, что мы переносим в идею от волка или от овцы, — это реальность. Если бы это не было реальностью, если бы реальностью была голая материя, то волк, сидящий в клетке и питающийся одними ягнятами, вскоре сам сделался бы кротким как ягненок. Но он не становится таковым, ибо волк — это не только составляющая его материя. Но что он представляет собой еще и нечто иное, делается нам ясным именно благодаря понятию, которое мы создаем синтетически; которое есть нечто, что обязательно соответствует внешней действительности. А то, что мы вычленяем как части целого, в очень многих случаях — например, когда речь идет, о точках зрения — соответствует субъективному. Субъективным во всяком случае является то, как я слева расчленяю сумму на слагаемые, а справа ставлю сами слагаемые: тогда слева я

выношу решение о том, чему надлежит стоять справа. Имея слева сумму и расчлняя ее, я могу это делать с различных точек зрения. Слагаемые могут принимать различный вид. И чрезвычайно важно развивать у детей эту свободу воли.

Подобным же образом и при умножении можно исходить не из сомножителя, но начинать с произведения и разными способами получать сомножители, а затем уже обращаться к синтезированию. Тогда благодаря арифметике у человека эффективно развивается та ритмически протекающая душевная деятельность, которая заключается в чередовании анализа и синтеза. При обучении арифметике мы зачастую слишком односторонни. Но для души это то же самое, как если бы при вдохе мы заполнили легкие воздухом и не хотели бы выдохнуть. Здесь, так же как и везде, речь идет о том, чтобы соответствовать индивидуальности человека. Именно это подразумеваю я, когда говорю об оплодотворении педагогического искусства духовной наукой. Нужно быть внимательным к тому, что, так сказать, просится наружу из индивидуальности ребенка. Дети вовсе не нуждаются в том, чтобы им постоянно пережевывали абстрактные принципы, нужно не вдавливать в детей, но, наоборот, нечто из них извлекать. Да, необходимо знать, что, собственно, можно извлечь. Для начала предстоит уяснить себе именно это. Ребенок испытывает сильнейшую потребность сначала утолить свою аналитическую жажду, а затем вновь обобщить проанализированное синтетически. Все это нужно конкретно учитывать, когда вы обращаетесь к человеческой природе; ведь многие убеждены, что они вполне удовлетворительно применяют замечательные педагогические принципы, — иному кажется, что он выполняет все требования, — но это лишь потому, что не умеют наблюдать жизнь, не имеют представления о том, как сказываются в жизни результаты воспитания. И вот, приходится констатировать сильную близорукость в суждениях.

Видите ли, если бы вы, как это довелось мне, жили в семидесятые годы в Австрии, то от пруссаков, по ту

сторону границы, вы могли бы услышать такого рода заявления — это охотно повторяли и некоторые австрийцы, после того как в 1866 году Пруссия победила Австрию? «Да, австрийские школы будут похуже прусских. Выходит так, что прусские менторы одержали верх». По всей Пруссии можно было слышать, что прусские учителя одолели австрийских. Теперь же, с октября 1918-го, я больше не слышу в Германии подобных речей, хотя повод к тому, может быть, и нашелся бы. Правда, нынче можно было бы услышать как раз противоположное... Все это весьма поучительно и к тому же демонстрирует, сколь склонны люди судить не по фактам, но на поводу у собственных симпатий и антипатий. Это происходит потому, что слишком многое из того в человеке, что, как всякая сила, требует своего формирования, так и остается неразвитым, несформированным. Но мы никогда не ошибемся, если будем считаться с ритмическими потребностями человека. Наша задача состоит не в том, чтобы просто втолковать сложение, вычитание, умножение и деление; при сложении мы не можем ограничиться ответом на вопрос: какая сумма получится из данных слагаемых? — прежде нужно спросить: как можно разложить данную сумму на слагаемые? При вычитании мы будем отвечать на вопрос: из какого числа следует вычесть 5, чтобы получилось 8? Это с самого начала важно ввести в обращение вместо синтетического общения с миром. Параллельно обучению арифметике развитию ребенка должно служить и то обучение языку, при котором от целого слова мы переходим к отдельным буквам. Испытываешь настоящее воодушевление, наблюдая, как дети в нашей вальдорфской школе, получив от учителя слово как целостный образ, трудятся, допытываясь, как это звучит, то, что там заключено, то, что там внутри, — и на этом пути приходят к отдельным буквам. Если в школе атомизировать, анализировать, то в дальнейшем у детей, совершенно точно, не будет той склонности к материализму, которая сегодня в принципе есть у всех; ибо в школе нас приучали только к синтезированию, и от этого потребность анализа, потребность расчленять стремится стать мировоззрением уже во взрослой жизни. Так тесно, так интимно устройство нашего учебного

материала — познавательное содержание которого мы преподаем детям соответственно особенностям их развития — связано с потребностями, о которых каждый год по-новому заявляет нам природа ребенка.

Но со всем этим можно не справиться, если не учитывать и другое. Природе человека, как я уже говорил вчера, свойственно исходить из деятельности, а затем уже переходить к покоящемуся. Совершенно так же, как ребенок переходит от непоседливости к покою, так и человек вообще исходит из деятельности, а потом уже достигает упорядоченности, покоя. Однако это следует подготавливать систематически. Речь идет о том, чтобы мы формировали человека из деятельности. Здесь в наше время особенно легко впасть в заблуждение. Я уже говорил вам о том, как важно в самом начале обучения в средней школе вводить музыкальный элемент, пение. Это — существенный аспект художественного подхода. Нужно, насколько это возможно, идти навстречу музыкальным потребностям ребенка. В наше время сюда очень легко может вкрасться один разрушительный предрассудок.

Осмотревшись, мы увидим — некоторые из вас уже обратили на это внимание, — что вокруг существует множество методов обучения пению, огромное количество учителей, точнее, учительниц пения. По мнению каждого из этих специалистов, наилучшим является тот способ, к которому он привержен сам. Но, как правило, эти методы обучения пению и музыке применимы лишь ко Взрослым, которые ведь уже прошли свой период развития, и могут быть оставлены в качестве конька собственно для тех, кто жаждет именно таких методов. По большей части они исходят из одного тяжкого заблуждения. Перед тем как петь, человек должен приводить в состояние покоя все свои органы, а в особенности — легкие. Но это как раз обратное тому, что соответствует нашей природе. Почти все попавшиеся мне на глаза методики исходят, собственно, из материализма нашего времени, из той предпосылки, что человек представляет собой механизм, который можно налаживать, регулировать и в итоге добиться от него правильного функционирования. Но, желая соответствовать человеческой природе, именно так

поступать и нельзя. Правильным подход к обучению пению, к развитию музыкального слуха, предполагает что дети прежде всего должны научиться правильно слышать, а затем в них нужно пробудить соответствующее этому правильному слышанию стремление к подражанию. И здесь лучшая метода — только одна: чтобы учитель сам пел, а ученик следовал бы естественной для него потребности подражать тому, что он слышит от учителя; при этом делом учителя является также указать ученику на недостатки и помочь исправить допущенные ошибки. В самом процессе пения ребенок должен инстинктивно прийти к тому, что можно было бы назвать правильной постановкой голоса.

Равным образом и речь сама по себе должна служить для правильной постановки дыхательного ритма. В школе нам нужно в первую очередь обращать внимание на то, чтобы дети учились приводить речь к спокойной размеренности. Мы должны настаивать на том, чтобы они говорили по слогам, медленно, чтобы слоги четко выговаривались, чтобы они ничего не выбрасывали из слов. Они должны приобретать навык ритмического говорения, навык стихотворной речи, навык оформленной речи и следовать интонациям в стихах не рассудочно, но из ощущения, из ощущающего сознания. Короче, и здесь речь идет о том, что, когда мы правильно произносим, дети слышат это и учатся слышать. В детском возрасте гортань и соседние органы еще способны приспособляться к слышимому. Что касается взрослых, то существующие сегодня в таком изобилии методы, как уже говорилось, пусть остаются личным делом этих взрослых, и пусть сама жизнь так или иначе упорядочивает, или вовсе не упорядочивает, то, что возникает из всех этих коньков. Такие методы должны оставаться за школьным забором. А здесь, в школе, пусть главным будет отношение учащего к учащему, воспитателя к воспитуемому.

Здесь настоящая, исполненная любви преданность ребенка к учителю должна возмещать особые достоинства искусственных методов. Основу здесь составляет невесомое. Если музыкальные тети и дяди сумеют протащить в школы свои методы, то это, вероятно, будет

одним из худших зол. В школе должен царить дух дела. И пусть приходит в школу только тот, кто погружен в суть дела, а не тот, кто хочет преподнести ребенку свои методы.

Если в школе и в этом отношении будет больше педагогического искусства, тогда, я полагаю, не будут уже столь охотно учить всему на свете по своим особым методам. Если с шести-семи лет ребенку естественным образом преподавать музыку, то впоследствии он не окажется в плену у всех этих запутанных методов, играющих столь видную роль в современной нам цивилизации.

Думаю, сегодня к педагогическому искусству принадлежит и беспристрастное внимание учителя ко всему, что добивается признания в силу извращенности, противоестественности нашего времени. Он заботливо должен устранять это из процесса обучения и воспитания. Да, с такими вещами, как все эти методы, бороться бывает чрезвычайно сложно, ибо их сторонники, как правило, крайне фанатичны и способны смотреть на жизнь лишь с точки зрения необходимости всемирных реформ в их пользу. По большей части совершенно бесполезно объясняться с такими людьми разумно и непредвзято. Подобные вещи удастся ввести в правильное русло разве что для следующего поколения. И здесь нам следовало бы вмешаться. Ибо в социальном отношении со следующим поколением может быть сделано нечто чудовищное.

К искусству обучения и воспитания принадлежит не только применение методико-дидактических средств, но, в первую очередь, — важно, с какой точки зрения учитель проявляет интерес к развитию человечества. Учителю должен быть свойственен интерес ко всеобщему развитию человечества. Он должен интенсивно интересоваться всем происходящим. Менее всего он может позволить себе замкнуться в кругу ограниченных интересов. То, что мы развиваем, так сказать, в интересах культурных импульсов всей эпохи, действует и в обратную сторону, оживляя весь образ жизни, само поведение учителя. И вы простите, что я повторяюсь, но укоренившийся в школе педантизм тотчас отступил бы, если бы учителя действительно интересовались великими фактами жизни, участвовали в

жизни общества. Конечно, особенно в тех странах, где господствует реакция, на это посмотрели бы косо, но в наше время это имеет не просто внешнее, а именно педагогическое значение.

Теперь, в некоторой связи с тем, что сегодня было сказано, можно было бы коснуться одного поставленного мне вопроса: к чему в своем развитии стремится язык? Что нужно сделать, чтобы старые, выродившиеся слова перестали быть препятствием для образования мыслей, но созидалась бы новая жизнь разума? Одни английский математик, который попытался при помощи математических символов схематизировать все виды мыслей, недавно сказал в одном из своих докладов: стиль — это интеллектуально-этическая категория. Данное высказывание может служить, как мне кажется, подлинным литературным идеалом. Чтобы говорить и писать действительно нравственно, этически, каждый человек, а не только каждый народ, должен был бы иметь свой особый словарь, ибо драматическое начало современного языка способно образовывать лишь такие особые слова, и только в исключительных случаях — общечеловеческие понятия. Как же можем мы преобразовать язык, чтобы в будущем в нем были видны и слышны как индивидуальные представления и чувства, так и всеобщее в индивидуальных понятиях? Или язык должен вообще исчезнуть и в ближайшее время быть заменен чем-то другим?

Здесь снова целый узел вопросов. И все-таки я хочу уже сегодня — завтра и послезавтра мы это продолжим — начать их рассмотрение. Очень важно обратить внимание на то, как благодаря тому, что наши цивилизованные языки в каком-то смысле уже состарились, обнаруживается чисто внешнее соответствие одного языка другому. Например, совершенно внешним делом является перевод с одного языка на другой, когда в тексте мы слова одного языка заменяем извлеченными из словаря словами другого языка. На этом пути нельзя получить то, что несет с собой язык помимо чисто внешнего смысла. Ибо язык — это не нечто пропитанное рассудком, язык есть нечто непосредственно переживаемое и непосредственно

ощущаемое. Поэтому, если бы такой всеобщий язык, как, например, эсперанто, был привит человечеству, люди сделались бы ужасно плоскими. У меня нет никаких предубеждений; но если бы вошел в употребление такой универсальный язык, в значительной мере утратились бы оживляющие язык характерность и выразительность. Они всегда утрачиваются, если переводить слова одного языка на другой просто при помощи словаря. И в определенном смысле, конечно, прав вышеупомянутый ученый; при том, что, не столь уж это, собственно говоря, благое дело — обрамлять в формулы подобные вещи; составлять схему всех видов мыслей — это ведь тоже конек. Но одно не вызывает сомнений: язык должен быть вновь одухотворен. Наш язык, как и все цивилизованные языки, слишком уж сильно привержен фразе. Именно поэтому сегодня нужно обращаться к диалектам. Диалект, там, где на нем еще говорят, всегда сохраняет в себе значительно больше жизни, чем нормативная разговорная речь. Диалект содержит в себе еще очень много личного, Он содержит нечто — таинственным образом личное, интимно-личное. Видите ли, по сравнению с нормативной речью на диалекте говорят совестливее. На диалекте едва ли можно с таким размахом врать, как на литературном языке. Это утверждение, может быть, покажется вам парадоксальным, но оно, в определенном смысле, соответствует действительности. Разумеется, я не хочу этим сказать, что среди говорящих на диалекте нет прожженных лжецов, — этого я не утверждаю, — но чтобы врать, говоря на диалекте, необходима куда большая испорченность нрава, чем чтобы врать, пользуясь нормативной речью. Ибо литературный язык более лжив по сравнению с диалектом. Кто хочет врать, говоря на диалекте, должен быть пройдохой на порядок выше. В этом отношении слова диалекта доставляют куда больше хлопот, чем слова литературного языка. Фразерствовать на диалекте куда более стыдно, чем на литературном языке, на котором чрезвычайно легко говорить пустые фразы. Наша задача в том и состоит, чтобы, произнося слова, человек имел действительные переживания.

В наши дни едва ли кому простят, если он захочет

внести жизнь в свою речь. В моих сочинениях я пробовал делать это в гомеопатических дозах. Видите ли, просто для того, чтобы кое-что сделать наглядным, мне понадобилось ввести некоторые понятия. Например, для обозначения действия силы в потоке, подобном потоку воды, мне понадобилось ввести слово «силить». Но у нас ведь нет слова «силить», у нас есть только слово «сила». Мне понадобились и другие такие же слова. И они всегда будут требоваться, если вы хотите, чтобы речь была живой, если синтаксис должен быть живым, а не мертвым. Сегодня вас поправят, если вы поставите подлежащее на необычное место. Собственно, в немецком языке это еще как-то проходит, в немецком языке еще можно пользоваться какой-то свободой. Но в западноевропейских языках — там, если скажешь неправильно, случается нечто ужасное! В любой момент можно услышать; так не говорят, это не по-английски, не по-французски. Аналогичный упрек: это не по-немецки — пока не получил столь большого распространения. В немецком языке вы можете поставить подлежащее в любое место, Примите как констатацию факта: это процесс отмирания языка, когда то и дело кто-нибудь замечает — так сказать нельзя, это сказано неверно. Представьте себе — надеюсь, вам не покажется это слишком парадоксальным, — что вот, через некую дверь должны пройти сто человек, и я, опираясь на некоторые свои соображения, начинаю различать: так, это — настоящий человек, и этот — тоже, ну, а этот — ненастоящий. Жизнь не терпит, чтобы ее типизировали. Это сразу же обнаруживает себя гротескным образом, не так ли? Жизнь требует, чтобы все было в движении. Поэтому синтаксис, грамматика должны исходить не из мертвого рассудка, а из ощущаемой, переживаемой жизни. Это — путь к живому преобразованию языка.

Гете ввел в язык много диалектного. И вообще, это хорошее дело — диалектно оживлять нормативную речь; диалектное слово для ощущения теплее и ярче. Вот что нужно иметь в виду, поскольку речь идет о развитии, о совершенствовании языка. Вот что необходимо принять во внимание, если мы действительно хотим внести этику в речь. Это, конечно, не исключает из речи юмора. Фридрих

Теодор Фишер написал замечательную статью о разнице между фривольностью и цинизмом. Там помимо этой основной темы есть также много замечаний об употреблении языка, о беспечном обращении с языком. И на самом деле, известные обязательства, которые человек может возложить на себя в отношении языка, явились бы хорошей этической школой для жизни в целом. Но это должно быть жизнью, а не тем, что устанавливают нормативно. Язык действительно уходит все дальше от жизни, когда постоянно указывают: этот оборот речи неверен, а правилен другой, совершенно определенный — и если бы речь шла об испанском языке, можно было бы сказать: оборот, затянутый в испанский сапожок.

Лекция одиннадцатая

Базель. 6 мая 1920 года

Ритмический элемент в воспитании

Взглянем еще раз на три важных периода в жизни ребенка школьного возраста: с момента поступления в школу, с шести-семи лет, с девяти лет примерно до двенадцати и примерно с двенадцати лет до наступления половой зрелости. Вспомним, что способность к самостоятельному суждению как таковая впервые выступает лишь с достижением половой зрелости. Но предварительно проявляться она начинает приблизительно с двенадцати лет, и уже с этого возраста можно говорить о третьем периоде в развитии школьника. Уже тогда начинает просвечивать то, что станет основным для человека, когда завершится период полового созревания, — способность к самостоятельному суждению.

Как я уже отмечал, сообщаемое духовной наукой о членах существа человека может быть сочтено спорным. Кому-то может представиться бессмысленным говорить о физическом, эфирном и астральном телах. Конечно, если иметь к этому чисто теоретический интерес, то он может послужить разве что удовлетворению потребности к

сенсациям, но с таким интересом далеко не уйдешь. Другое дело, если этот интерес обусловлен практической деятельностью. Именно так обстоит с педагогическим искусством. Ибо каждый раз, когда жизнь ребенка вступает в новый период, в нем поистине нечто рождается. Я хотел бы привлечь внимание к тому, как те силы, которые с семилетнего возраста проявляются в виде сил памяти, сил мышления, до этого действовали в организме иначе, и самым мощным их выражением явилась смена зубов; они действовали в организме и прежде, но в школьное время о них можно говорить как о силах представления. Они действовали в организме, будучи спрятаны в глубинах человеческой природы. Затем они высвободились и стали самостоятельными, мы называем их силами эфирного тела. Далее, с наступлением полового созревания становятся свободными другие силы, которые самыми разнообразными путями вводят нас во внешний мир, в системе этих сил присутствует и способность к самостоятельному суждению. Так что мы можем сказать: то, что несет способность суждения, то в человеке, что содержит образующие суждения силы, — это по-настоящему рождается только с наступлением половой зрелости и медленно подготавливается начиная с двенадцати лет.

Если знать это и правильно оценивать, можно представить себе, какая ответственность лежит на тех, кто слишком рано приучает детей к самостоятельности в суждениях. Да, в этом отношении наша современность страдает от самых пагубных предрассудков — ведь сейчас стремятся как можно раньше побуждать ребенка к самостоятельным суждениям.

Итак, до наступления половой зрелости ребенок должен развиваться под влиянием авторитета, должен принимать как само собой разумеющееся то, что исходит от авторитетного для него человека. Воспитывая в нем правильное отношение к учителю, воспитателю, приучая его считать истинным то, что считает истинным наставник, мы подготавливаем в ребенке способность впоследствии действительно выносить свободные, самостоятельные суждения. Если же мы не желаем быть авторитетом для

детей, если мы стремимся, так сказать, устранить и ожидаем всего лишь от самой детской природы, тогда именно и происходит слишком раннее формирование способности суждения — раньше того момента, когда вместе с наступлением половой зрелости высвобождается астральное тело. Из-за того, что мы нагружаем астральное тело, когда оно действует еще внутри физического организма ребенка, мы, так сказать, напечатлеваем ребенку, в его плоть, нечто, что мы должны были бы запечатлеть только в его душе. Так мы закладываем в него то, что будет вредить ему на протяжении всей последующей жизни. Ибо, если мы раньше четырнадцати-пятнадцати лет самостоятельно выносим суждения, к их выработке привлекается не наше астральное, то есть не наша душа, а наша плоть. Но наша плоть оказывается тогда привлеченной вместе со всеми ее природными свойствами, с ее темпераментом, особенностями крови, со всем тем, что ей симпатично и антипатично, со всем тем, что не дает никакой объективности. Иначе говоря, если ребенок уже между седьмым и четырнадцатым годом вынужден судить самостоятельно, то судит он исходя из той части своей организации, которую потом никоим образом нельзя будет изменить. Если мы слишком рано начинаем образовывать самостоятельные суждения, тогда в продолжение всей жизни будет судить плоть. Тогда в наших суждениях мы будем колеблющимися людьми, зависящими от собственного темперамента, от любого каприза плоти. Если же мы будем воспитаны в соответствии с природой нашей плоти, если в должное время мы будем развиваться под сенью авторитета — в нас правильным образом высвободится то, что должно вырабатывать суждения, и впоследствии мы сможем достигать объективности в суждениях. Так наилучшим образом может быть подготовлена для жизни свободная личность, которая рождается в мир правильно, если мы не пытаемся извлечь ее из ребенка слишком рано.

Да, многое можно испортить, если не применять правильным образом этого знания в педагогическом искусстве. В наше время очень трудно обращать достаточно интенсивное внимание именно на эти вещи.

Ведь если вы станете говорить об этом, обращаясь к внешнему миру, то есть с теми, кто совершенно к этому не готов и не несет вам навстречу доброй воли, вы обнаружите, что по большей части проповедуете перед глухими. В большей степени, чем можно предположить, мы живем в эпоху материализма. И эта материалистическая эпоха должна быть хорошо изучена именно педагогами. Педагог должен ясно видеть, с какой силой накипь материализма пенится на всей культуре — в особенности на образе мыслей нашего времени.

Я хотел бы теперь еще с одной стороны охарактеризовать то, о чем уже неоднократно шла речь. Для истории нашей новой европейской цивилизации существенно, что около 1850 года в значительной мере оказалось утраченным непосредственное, природное чувство ритма; причем произошло это довольно незаметно. И теперь, спустя два поколения после этой утраты, мы уже не сознаем, сколь важно чувство ритма именно для воспитания детей, не сознаем, что нашему времени недостает именно его. Чтобы понять это, нужно принять во внимание следующее.

В продолжение дня человек непрестанно колеблется между сном и бодрствованием. Так называемое бодрствование считается хорошо известным, потому что человек тогда сознает сам себя. А благодаря органам чувств он достигает сознания внешнего мира. Короче, человек считает, что состояние бодрствования он знает. А состояние от засыпания до пробуждения он не знает, при нашей обычной жизни человек не имеет тогда никакого сознания самого себя. У него тогда не так уж много и сознательных восприятий внешнего мира. Таким образом, это состояние выступает в нашей жизни как явно бессознательное. Некоторое представление о взаимодействии этих двух состояний мы получим, указав на две полярные противоположности. Они имеют большое значение для искусства воспитания. Речь идет об изобразительном и музыкальном, двух полярностях, которые уже были упомянуты и которые сегодня мы рассмотрим под особым углом зрения.

Рассмотрим изобразительное, к которому я отношу

рисование, живопись и скульптуру. Вспомним в этой связи обо всем том, что мы уже сочли необходимым для начальной школы. Как действует в человеке изобразительное? Так, что человек, исходя из своей собственной природы, по-новому создает вовне те формы, которые он встречает во внешнем мире. Я уже обращал внимание на то, что опора на модель, преданность модели не является чем-то важным, но мы должны, исходя из нашей собственной природы, прийти к чувству, ощущению формы. Но, конечно, затем мы убедимся, что, изображая, формируя в пространстве, мы находимся внутри того элемента, который извне окружает, объемлет нас в бодрственном состоянии. Мы чертим линии, наносим цвета, лепим формы. Линии как таковые не существуют в природе, но посредством природы мы создаем их; вовне пишем мы красками и создаем форму.

Рассмотрим теперь музыкальное. Вспомним, что оно пронизывает и озвучивает также и язык. Тут мы должны сказать: сам по себе музыкальный элемент выражает только душевную жизнь. Все, что проявляется как музыкальное, лишь очень условно может иметь во внешнем мире такие же аналогии, какие в нем имеют скульптура, живопись и рисунок. В музыке невозможно столь же буквально воспроизводить внешний мир, как в скульптуре и вообще в изобразительном искусстве. Итак, значит ли это, что в музыке нет никакого содержания? В музыке есть содержание. Содержанием музыки является ее мелодика. Откуда берется мелодическое? Удачным было бы провести сравнение с пластическим. Не правда ли, пластический элемент организован пространственно, а мелодический — во времени? Но тот, у кого развита соответствующая восприимчивость, знает, что в мелодическом содержится своего рода временная пластика. Мелодический элемент в какой-то мере соответствует пластике внешнего мира.

Теперь обратимся к иной сфере. В нашей душевной жизни есть летучий, мимолетный элемент. — сновидения. Детские сновидения должны быть рассмотрены особо. Учителям следовало бы знакомиться со сновидческой жизнью своих учеников. Мы еще вернемся к этому. Итак,

каждому человеку знаком этот летучий мир; У того, кто надлежащим образом изучает его, взгляд на сны коренным образом отличается от популярных, дилетантских воззрений. Популярный подход имеет дело с содержанием снов — ведь профанов прежде всего интересует, что оно означает. Но стоит надлежащим образом обратиться к этому волшебному, таинственному миру, как окажется, что суть дела заключена совсем в ином. Вот человек рассказывает кому-то свое сновидение: «Я карабкаюсь по крутому горному склону, но перед самой вершиной оказывается непреодолимое препятствие. Вершина кажется неприступной. Я делаю новые попытки, но тут появляются дикие звери и какие-то демоны». А вот свое сновидение рассказывает другой человек: «Я шел по дороге и пришел к пещере. Вошел внутрь. Сразу стало темно, и я не мог идти дальше — путь мне преграждали всевозможные препятствия. Так я и не добрался до своей цели». Другие расскажут другое, каждый по-своему. Образы в рассказах будут самые разные. Один видел во сне восхождение, другому представлялось, что он блуждает в пещере, третьему еще что-то. Но дело не в образах. Образы суть нечто полностью привнесенное, вотканное. То же, чему они соответствуют, — это переживание напряжения, которое постепенно охватывает человека и от которого он не в состоянии освободиться, от которого он освободится только по пробуждении.

Противодействие напряжению, само напряжение, стесненность, подавленность, — и есть то, что предстает во всем разнообразии образов.

Итак, имеется зависимость между переживанием во сне нарастающих и спадающих волн напряжения, ожидания, разочарования и образами сновидений. Ведь этим образом также присущ характер нарастания и спада, прилива и отлива. Душевное состояние — вот, что существенно. Сама образность неважна. А вот переживает ли человек сначала напряжение, а потом облегчение или же сначала надежду, а потом разочарование — это важно, потому что от этого зависит душевное самочувствие на следующий день. Подобные сновидения могут свидетельствовать и об общем душевном состоянии того, кто их видит. Показательна

здесь эта нарастающая и ниспадающая кривая. А то, что на границе пробуждения предстает как образы, это только одеяния, которые соткало себе сновидение. Вглядимся в эту жизнь сновидений. Спросим себя: что переживает человек во сне до пробуждения? И мы увидим, что, пока человек спит, он переживает нарастание и спад, а в момент пробуждения это переживание облекается в образы. Таковы все характерные сновидения. Я хочу пересказать вам одно из них.

Некий студент стоит у двери в аудиторию. К нему подходит другой студент и сильно оскорбляет его; так сильно, что — как это принято у студентов — один вызывает другого на дуэль. Ему снится, что уже назначены секунданты, вместе с которыми они едут в лес, где все подготавливается для дуэли. Первый выстрел он еще слышит во сне, а потом просыпается и видит, что опрокинул стоявший рядом с кроватью стул. Это и был выстрел. Это и было единственное внешнее событие. Значит, в этот момент в его голове пронесся целый мир сновидческих образов. А то, что было облечено в эти образы, — это длящееся во времени душевное состояние.

Теперь сравните то, что лежит в основе сновидений, — это нарастание, прилив и отлив чувств, это напряжение и освобождение или, быть может, постигающие нас бедствия, — сравните это с тем, что лежит в основе музыкального элемента; и вы увидите, что музыкальное заключает в себе точно такие же приливы и отливы. Исследуя дальше в данном направлении, вы обнаружите, что ваяние и рисование представляют собой подражание формам, которые мы воспринимаем от пробуждения до засыпания. А мелодии, все музыкальное, сообщают нам о переживаниях, относящихся, по-видимому, к совершенно бессознательным состояниям; в дневную жизнь они вступают как реминисценции. Люди так мало знают о происхождении музыкальных тем потому, что то, что изживает себя в музыкальных темах, они переживают между засыпанием и пробуждением. Для современных людей это еще один бессознательный элемент, который обнаруживает себя, лишь облекаясь в сопутствующие сновидению образы. Но этот царящий во сне

бессознательный элемент, этот царящий в музыкальных темах элемент мы должны воспринять в наше искусство преподавания; тогда в искусстве воспитания мы преодолеем материализм.

Если вы теперь обратитесь к духу того, что было здесь высказано, вы убедитесь, что мы всегда стремились воспринять этот элемент; вспомните, что было сказано о необходимости опираться на художественный элемент в начальной школе, об извлечении грамматики из диалекта при преподавании языка. Вдумайтесь: что, собственно, совершаете вы, вычлняя грамматику из той диалектной речи, которую ребенок приносит с собой в школу. Через какое жизненное состояние проходим мы в период формирования речи? Попробуйте мысленно возвратиться в прошлое — так далеко назад, как вы только можете вспомнить, — и вы не сможете достичь того времени, когда вы еще совсем не умели говорить. Человек овладевает речью в то время, когда жизнь еще является для него сном. И если вы с этой точки зрения сравните совершенно особенный, грезящий мир ребенка со сновидениями и с тем, как ткет свою материю музыкальный, мелодический элемент, вы увидите нечто очень схожее. Бессознательное обучение речи совершается примерно так же, как происходит пробуждение из сна, так же, как возникают сновидения. Так же обстоит и с мелодиями — мы не сознаем, откуда они берутся. Они переносятся из сна. От засыпания и до пробуждения мы погружены в переживание временной пластики. Но на современной ступени развития человек не может в состоянии ясного сознания переживать эту временную пластику. Путь к тому, чтобы переживать ее как факт, как событие, описан в моей книге «Как достигнуть познания сверхчувственных миров?». Все это правомерно не только по отношению к педагогике. Но, будучи педагогами, мы можем видеть, сколь необходимо учитывать этот коренящийся в сне ребенка бессознательный элемент. И он будет учтен, если при обучении музыке мы отдадим предпочтение тематическому, и музыкальное — в той мере, в какой ребенок им уже владеет — станем анализировать точно так же, как, исходя из целого предложения, мы анализируем

язык. Мы должны уже очень рано научить ребенка узнавать в музыке тематическое, научить его по-настоящему чувствовать мелодию; он должен анализировать ее подобно предложению; здесь мелодия начинается, здесь прекращается, здесь точка, здесь начинается новая мелодия. Если ребенок таким образом начнет понимать музыку еще до того, как научится осознавать ее содержание, это чудодейственно скажется на его развитии. Так мы отсылаем ребенка к тому, что несет в себе человеческая природа, но почти никогда не становится зримым.

Что такое мелодия, знает каждый, что такое предложение, также знают все. Но то, что предложение, состоящее из подлежащего, сказуемого, дополнения, в действительности является мелодией, известно лишь очень немногим. Так же как кривая чувства, его приливы и отливы, вступая в сознание, облекается в образы, — так в глубинах нашего существа предложения мы переживаем музыкально. Приспосабливая наши переживания ко внешнему миру, мы облекаем музыкальные восприятия в пластические образы. Вот предложение: «Ребенок выполняет задание». Это — подлежащее сказуемое, дополнение. В человеке прозвучало трезвучие. То, что пережито в глубине души — трезвучие. В нем первый тон соответствует слову «ребенок», второй — слову «выполняет», а третий — слову «задание». Пройдя через переживание, три музыкальных тона облекаются в образы, живут в реальности; и точно так же, когда в нашем дневном сознании живет предложение, в нашем подсознании ему соответствует музыкальное, мелодическое. Обратимся от чувственного к сверхчувственному, отбросим чувственное содержание и проникнем в то, что, собственно, и скрывается за звучанием музыки, — в тематическое, которое, в своей первичной форме, воспринимается нами во сне, — и мы сможем рассмотреть человека в его полноте. Тогда мы поймем, что означает для ребенка, если, занимаясь с ним, мы даем ему почувствовать хотя бы намек на мелодическую природу предложения. Мы должны говорить не сухой прозой, но вносить в предложение

элемент рецитации: стремиться, чтобы присутствовали полнота звучания, мелодика и ритм.

Около 1850 года европейским человечеством было утрачено глубинное чувство ритма. Какое-то время, впрочем, оно еще отчасти продолжало жить. Но если заглянуть в некоторые относящиеся к тому времени трактаты по музыке, например прочесть, что говорили о членении музыкальных тем Бетховен и его современники, можно увидеть, как именно музыкальные авторитеты, зачастую невероятным образом раздергивали и кромсали то, что еще в этом смысле сохранялось. Можно увидеть, сколь низкий уровень переживания ритма царил в то время.

Будучи педагогами, мы обязаны отнестись к этому со вниманием, ведь в школе речь должна снова принять в себя ритм. Такой подход к преподаванию предполагает постоянную заботу о художественном элементе. Этот художественный элемент не будет с такой легкостью ускользать от нас, если мы будем подходить к нему также и со стороны содержания.

В данной связи я теперь остановлюсь на одном заданном мне вчера вопросе. Вопрос такой: почему некоторые дети не могут правильно писать, и их совершенно невозможно обучить орфографии? Да, у того, кто поинтересуется правописанием Гете или некоторых других великих людей, может возникнуть очень странное впечатление; подчас почему-то именно у великих людей не ладится с орфографией. Ну, в педагогике, разумеется, мы не можем себе позволить сказать о ком-нибудь: пусть себе пишет безграмотно — очевидно, он станет великим человеком. В самой постановке дела нет нужды учитывать такую возможность. Нам важно ответить на вопрос: что кроется за неумением правильно писать? Достаточно, собственно, сравнить нескольких детей, и вы обнаружите, что неграмотное письмо объясняется, как правило, неразвитым слухом или обязательно какой-нибудь сходной причиной. Неграмотно пишет тот, кто не может точно слышать, кто не научился слышать слова во всей их пластической полноте.

В основе тут могут лежать различные факты. Например,

ребенок растет в такой семье или в таком окружении, где слова произносятся нечетко. Не научившись слышать, он не может научиться и правильно писать, по крайней мере это ему нелегко. Бывает также предрасположенность к слабому восприятию услышанного. В этом случае ребенок должен напрягать внимание, чтобы точно расслышать сказанное. Но иногда — простите мою откровенность — сам учитель виноват в плохом правописании своего ученика. Учителю необходимо следить за тем, чтобы самому говорить совершенно отчетливым и пластичным языком. Ему, правда, не нужно постоянно артикулировать, как это приходится делать некоторым актерам, когда они учатся отчетливо произносить конечные слоги, обыкновенно проглатываемые. Но важно, чтобы учитель привык действительно вживаться в каждый слог, чтобы слоги у него звучали ясно, а дети побуждались бы повторить его речь четко и пластично, выговаривая конечные слоги. Благодаря такой ясной пластичной речи можно многого достичь для исправления неграмотного письма у некоторых детей. Нужно иметь в виду, что извлекаемое из бессознательного, сновидческого элемента не следует навязывать человеку искусственным путем.

На чем же основано слышание? В психологии на этом вопросе обычно не останавливаются. Итак. Вечером мы засыпаем, а утром просыпаемся; это мы знаем. И мы можем это констатировать, потому что говорим себе: «Ход воспоминаний прерывается в нашем сознании». Что происходит с нами от засыпания до пробуждения, это внешней науке неизвестно. Видите ли, внутреннее состояния души одинаково, когда вы слушаете и когда вы спите. Однако при слушании вы непрестанно колеблетесь между вне-себя-бытием и в-себе-бытием. Чрезвычайно важно уяснить себе эту волнообразно колеблющуюся деятельность душевной жизни: слушая, я отдаюсь внешнему миру, но в процессе слушания всегда есть мгновения, когда я пробуждаюсь в себе самом; и если бы не было таких мгновений, слушание ничего не давало бы мне. Мы непрестанно то засыпаем, то пробуждаемся в то время, как мы видим или слышим. Это означает, что все наше общение с внешним миром покоится на способности

переходить в то, что существует вне нас, или — позволю себе выразить это парадоксально — засыпать в том, что существует вне нас. Что же в итоге происходит при слушании какого-нибудь рассказа, как не засыпание в содержании этого рассказа? А понимание — это пробуждение из этого рассказа. И ничто другое. Но это означает, что мы не должны пытаться извлечь из сознания то, что принадлежит бессознательному в человеке, что приходит из сна и сновидений. Поэтому мы не должны искусственным образом прививать правописание ребенку. Мы должны четко произносить слова, предлагать детям повторять их, и они постепенно научатся грамотно записывать то, что было правильно услышано. Мы должны руководствоваться тем, что неправильно написанное сначала было неправильно услышано. Нужно опираться на слух, слушание, а не на то, что более сознательно, чем слух.

Как я уже упоминал вчера, это важно учитывать в музыкальном воспитании. Мы не должны допускать в школе таких искусственных методов, при которых сознание третируется посредством всяческих приемов, посредством постановки дыхания и тому подобного. Эти фокусы с дыханием приводят к расчленению, разложению тематического в музыке. Пусть ребенок учится слышать движение мелодии, пусть он учится примеряться к ней. Это должно оставаться бессознательным процессом. Это должно быть само собой разумеющимся. Как я уже говорил, все эти коньки, трюки учителей музыки, мы — если мы хотим напортить как можно меньше — должны оставить взрослым людям. Но ребенок пусть учится исходя из бессознательного, а опорой для этого может служить анализ музыкальных тем. А вышеупомянутые методики можно сравнить с таким преподаванием рисования, когда я, вместо того чтобы развивать у ребенка чувство линии, втолковываю ему, как нужно ставить руку, и при этом говорю ему: «Ты нарисуешь лист аканта, если приучишься держать руку так-то и так-то». За всеми такими постановками и методиками кроется то, что организм чисто материалистически рассматривают как машину, которую можно отладить, и она будет правильно

функционировать. Духовный подход непременно предполагает обходной путь через душу, при котором организм приспособляется к душевному процессу.

Благодаря изобразительному мы устанавливаем связь ребенка с окружающим его миром. Благодаря музыкальному мы устанавливаем его связь уже не с обычным окружением, но с тем, что является окружающим миром от засыпания до пробуждения. Правильное взаимодействие этих полярностей должно сопутствовать, например, преподаванию учения о предложении, при котором чувство структуры должно всегда переплетаться с ее пониманием.

Все это необходимо знать для того, чтобы правильно понять, как около двенадцатого года жизни начинает медленно подготавливаться интеллектуальное понимание, свободное суждение. Важно по возможности охранять ребенка от этого свободного суждения, пока он не достиг двенадцати лет. В это время опорой суждения служит авторитет, а он всегда действует на ребенка через посредство бессознательного. И мы находимся внутри такого бессознательного действия, и в самих наших отношениях с ребенком уже содержится нечто подобное музыкально-сновидческому началу.

С двенадцатилетними детьми мы можем от ботаники, от зоологии переходить к минералогии, к физике, а с другой стороны — к истории и географии. Не то чтобы к этим предметам впервые можно было приступать лишь в таком возрасте, однако до этого их изложение должно более опираться не на способность суждения, но на ощущение, на чувство, на бессознательное усвоение. Детям до двенадцати лет нужно так преподавать историю, чтобы, во-первых, они непременно получали законченные пластические образы, а во-вторых, испытывали побуждения к напряжению и расслаблению чувства; внимание преимущественно следует обращать на то, как преподаваемое воздействует на характер и на взгляды ребенка. Для последовательного изложения истории ребенок созревает лишь к двенадцатому году своей жизни; так же обстоит и с географией.

Далее, у вас может естественно возникнуть вопрос:

какое место во всем этом должен занимать религиозный элемент? Именно в преддверии преподавания истории и географии, физики и минералогии встает вопрос о месте религиозного элемента, который призван дать общий пластический образ мира, внести представления о сверхчувственном. Видите ли, здесь сегодня можно оказаться поистине в трудном положении. И я хочу обратить ваше внимание на то, что в вальдорфской школе мы, по внешним причинам, не можем в этой области вполне следовать педагогическо-дидактической точке зрения. Сегодня многое из того, что способна дать педагогике и дидактике духовная наука, мы используем лишь в качестве важных для искусства преподавания выводов. Существенное для духовной науки заключается в том, что она несет в себе творческие импульсы, что благодаря ее влиянию человек приобретает не просто знания, но приобретает способности; он может более искусно, более умело браться за жизнь, в частности может значительно лучше овладеть педагогическим искусством. Это — особенность духовной науки. Сегодня подчас приходится отказываться от того, чтобы вносить в педагогическое искусство нечто большее, чем такую умелость. Мы не можем в лице вальдорфской школы представлять определенное мировоззрение. С самого начала я сам поставил условие, чтобы евангелическую религию преподавали евангелические наставники. Она отделена, и это не наша забота. Чтобы преподавать евангелическую религию, в вальдорфскую школу приходит пастор, а для преподавания католицизма — католический священник или кто-то другой, кто для этого предназначен; раввин преподает иудаизм, и так далее. Дело заключается в том, что условия жизни общества позволяют нам вносить духовную науку только в педагогическое искусство. Вальдорфская школа — вовсе не мировоззренческая школа. Правда, примечательно, что некоторые родители говорят: «Но мы не хотим посылать наших детей — поскольку мы сами, собственно, вне-конфессиональны — ни к евангелическому, ни к католическому, ни к иудаистскому учителю религии. Если вы не дадите нам учителя, преподающего религию исходя из общечеловеческих основ, — мы вообще не будем посылать

наших детей на уроки религии». Так мы были принуждены для детей тех родителей, которые предпочитают антропософское религиозное обучение, ввести также и антропософские уроки религии, — посещение которых мы, разумеется, никому не навязываем. Эти уроки проводятся, конечно, не для того, чтобы агитировать за антропософское мировоззрение. Ведь это совсем разные вещи: агитировать за антропософию как мировоззрение или при помощи антропософской духовной науки делать педагогическое искусство более плодотворным. Мы агитируем — если это можно назвать агитацией — не за содержание, а за умение. Однако здесь мы оказались перед лицом любопытных фактов. Так, например, дети во множестве бежали от других учителей религии и приходили к нашим учителям. Это было мне в высшей степени неприятно с точки зрения добрых отношений с внешним миром, это было даже фатально; но это так. При всем том другая — так сказать — сторона высказывает ведь свои предположения: «Ну, прочие виды преподавания религии когда-нибудь да прекратятся!» Но это совершенно не наше мнение, ибо, повторяю, вальдорфская школа отнюдь не является мировоззренческой школой. Сегодня пока нигде в цивилизованном — так сказать — мире, невозможно привести преподавание к чему-то единому. Это станет возможным лишь тогда, когда трехчленность социального организма утвердит духовную жизнь на ее собственном основании. До тех пор пока этого не будет, не будет и никакого единого обучения. Итак, то, к чему мы стремились, оплодотворение педагогики и дидактики с помощью духовной науки.

Лекция двенадцатая

Базель, 7 мая 1920 года

Преподавание истории и географии

К двенадцати годам дети становятся достаточно зрелыми для того, чтобы преподавать им историю,

географию, физику и химию. К этому же возрасту они уже достаточно зрелы и для того, чтобы начинать их готовить к настоящей практической деятельности. В этом направлении я хотел бы вести сегодня наши рассуждения.

Итак, до двенадцати лет ребенок еще недостаточно зрел для восприятия истории. Но преподавание истории может предваряться рассказами, биографическими очерками, пересказами сюжетов, в которых усматривалась бы мораль. Для восприятия истории как таковой ребенка нужно подготовить посредством охарактеризованного мною способа преподавания ботаники и зоологии. Можно чрезвычайно многого достичь в преподавании истории, если еще до его начала, на уроках ботаники, представить Землю как нечто единое вместе с различными растениями, порождаемыми ею в ходе кругооборота года, а человека представить в виде синтеза различных животных форм, в каждой из которых односторонним образом проявляется то, что в нем гармонично соединено. Движение таких представлений в душе ребенка делает его зрелым для обучения истории.

В преподавании истории речь идет также и о том, чтобы вызвать из человеческой природы известные силы, чтобы пойти навстречу этим силам, дать человеческой природе то, что ей требуется в этом возрасте. Но здесь, оказавшись перед тем, что обыкновенно преподносят нам как историю, мы испытываем мощное сопротивление. Ибо то, что сегодня нам преподносят как историю, является, по существу, просто рассказами о событиях или же обзором событий и культурно-исторических явлений с точки зрения причин и следствий. Но ведь все это, собственно, связано только с внешней стороной событий. Если вы беспристрастны, вы не согласитесь с тем, что подобная история в состоянии дать вам правильное представление об основах становления человечества. Однако в наше время было чрезвычайно много сказано о том, что история призвана именно внешним образом рассказывать о событиях, что она должна стремиться к описанию причинных связей. Но вопрос может быть поставлен еще резче: всегда ли правомерно соглашаться с такими причинными связями, когда, например, происходившее во

второй половине девятнадцатого века возводится как следствие к происходившему в его первой половине? Ведь то, что лежит в основе становления человечества, могло в ходе истории проявляться совершенно иным образом. Поэтому в отношении истории речь идет о том, чтобы мы, так сказать, не позволяли себе ни в каком классе давать материал, подготовив лишь один определенный урок. Разумеется, мы профессионально образованны и знаем историю в целом — но я имею в виду не это; я имею в виду случай, когда, приступая к преподаванию, мы начинаем с каких-то «кто-то» и «зачем-то», предоставляя тому, что случилось потом, впервые заявить о себе лишь на последующих занятиях. Мы тогда излагаем курс истории, попросту следуя временной последовательности.

Такой подход не считается с выступающими нам навстречу силами человеческой природы. Важно принимать во внимание и другое. Мы должны понимать: сущностным для преподавания истории является то, что мы, живя в нашей современности, переживаем ее как саму дошедшую до нас историю. Если мы попросту введем детей в прошлое — скажем, в историю Греции, — даже если дети уже гимназического возраста, — то это самое что ни на есть абстрактное восхождение в прошлое. Ведь нельзя конкретно объяснить, почему в наше время есть какая бы то ни было необходимость представлять себе древнегреческую эпоху. Но сразу понимаешь, о чем здесь идет речь, как только берешь за отправной пункт то, что и в нашей современности еще действуют непосредственные, живые силы древнегреческой эпохи. И детям мы должны дать представление прежде всего именно об этом. Мы можем делать это в различных областях. Мы имеем возможность подготовить это заранее, и, преподавая историю, мы должны исходить из того, что в нашей современности еще сохраняется от той или иной исторической эпохи.

А теперь следующее даст вам возможность несколько по-новому взглянуть на нашу культуру. Если бы я стал пояснять это в подробностях, то нам потребовалось бы много часов; я хочу дать только эскиз, а подробности каждый может привнести сам. Я хочу лишь указать

основные направления. Видите ли, все, что теперь существует как универсальные представления, да и само то, что мы люди, имеем представления, — это, в сущности, наследие древнегреческого времени. И то художественное чувство, с которым еще имеет дело наша современность, тоже является наследием древнегреческой эпохи. Возьмите самые привычные для нас понятия, например понятие причины, следствия, само понятие «человек», универсальные понятия вообще, — надо всем этим работали греки. Возьмите понятие истории: ведь именно греки выработали понятнее о времени. Таким образом, вся наша жизнь представлений — мы можем легко в этом убедиться — является наследием греческой эпохи. И вот, для начала, с учениками мы можем на совершенно элементарном уровне беседовать о богатстве наших универсальных представлений и при этом вовсе не упоминать о том, что они возникли в Греции. Мы можем говорить с ними лишь о современности. Затем мы можем обратиться к какому-нибудь драматическому или лирическому произведению. Взяв, к примеру, драму, рассмотрим, как она делится на акты, как она построена, как происходит завязка, как наступает развязка. При этом мы самым простейшим образом можем развить понятие катарсиса. Во все не нужно нагружать детей сложными философскими представлениями, когда мы показываем им, как в драме напрягаются наши чувства, как мы оказываемся захваченными состраданием и страхом и как мы, благодаря этому, учимся приходить к равновесию чувств, — а это и есть, в сущности, то, что воспринято от Греции в наше драматическое искусство. Это во всех отношениях хорошо как подготовка к возрасту одиннадцати, двенадцати, тринадцати лет. Далее, мы можем поставить перед детьми какое-нибудь греческое произведение искусства и объяснить им, как в нем открывается прекрасное. Мы можем пойти даже так далеко, что на конкретных примерах объясним различие между покоящимся и движущимся в искусстве. Далее, мы можем обсудить с детьми некоторые понятия, характерные для общественной жизни и посмотреть как они соответствуют тому, что как политические понятия существовало уже в Древней Греции. А затем, после таких

бесед, мы постараемся представить детям, охватив его в широкой перспективе, сам характер греческой истории — каким был образ жизни, как было устроено государство. И вот тут мы должны в особенности указать на греческие истоки всего того, о чем мы беседовали с ними прежде и что еще и сегодня живо в нашей культуре. Из этого, сегодня по-прежнему живого, мы и должны исходить, а потом показать, как в греческую эпоху оно впервые вступило в мир, — так ребенок получит совершенно определенное представление о вкладе, о непреходящем вкладе этой эпохи в развитие человечества.

Вместе с этим представлением ребенок должен воспринять идею о том, что история не является вечным повторением, что каждая эпоха передает следующим за ней эпохам нечто совершенно определенное, нечто, что потом остается. Так ребенок приобретает более прочную опору и в настоящем. Он говорит себе: «Нашему времени также надлежит оставить в вечности нечто совершенно определенное». Такой образ истории действительно воздействует на душу, и душа вдохновляет волю; от того, как мы подводим к нему ребенка, зависит чрезвычайно многое. Мы можем преподать детям целый спектр представлений, целый спектр впечатлений, чтобы они увидели: именно греки ввели это в сокровищницу человеческой жизни. У нас найдется множество поводов для того, чтобы подолгу говорить с детьми о том, что с тех времен живо и поныне, но во всем этом не будет еще ничего христианского. И как раз благодаря тому, что мы длительное время будем заняты с детьми совершенно нейтральными по отношению к христианству представлениями, мы получим возможность со всей остротой представить им могучий импульс события Голгофы, взрыв возникновения христианства. Преподав таким образом греческую историю, мы сможем от общей характеристики греческой эпохи перейти к ее подробностям.

Теперь некоторые из вас, возможно, могли бы возразить: да, но не обращаться к подробностям и единым махом, в общих чертах характеризовать древнегреческую эпоху в целом — это все-таки неверный метод, потому что без

конкретных событий не составляет последовательной истории.

Действительно, здесь мы затрагиваем важную методологическую проблему, которую нельзя разрешать, следуя упрямству и предрассудкам; разрешать ее надо исходя из совершенно беспристрастного постижения жизни. Скажите, разве в жизни целое всегда получается из составления частных? Представьте себе, что вы захотели бы предъявить такое требование к обычной жизни восприятий: чтобы воспринять человека, надо сначала воспринять его голову, которая, в свою очередь, состоит из двух половинок мозга, и так далее. В жизни мы непосредственно видим целое. Живая связь с действительностью устанавливается, если мы непосредственно воспринимаем целое, и никогда речь не идет о том, чтобы мы начинали с части, от которой произвольным образом переходили бы к целому, — что в жизни выступает как целое, нужно и характеризовать как целое. Да, какой-нибудь отдельно взятый грек жил, питаясь впечатлениями вполне конкретных десятилетий; но для нас наследие греческой эпохи обобщилось и образует целое. И лишь описывая детям греческую эпоху в целом, — исходя из того, что сохранилось от нее и продолжает жить в наши дни, — мы не упустим существенного.

При таком подходе улаживается еще один практический вопрос. Я неоднократно ставил его перед собой: что это означает, когда учитель в продолжение года не успевает преподавать намеченный материал? Это, собственно говоря, безобразия вдвойне. Потому что, во-первых, если учитель не успевает — это уже само по себе безобразие; а во-вторых, для того, чтобы все-таки успеть, учителя часто так халтурят в последние недели учебного года, что подобное преподавание попросту ничего не дает. Но когда начинают с того, что в широкой перспективе освещают детям целый период времени — тогда не причинит большого вреда, если при рассмотрении подробностей придется обойти молчанием некоторые детали. Ведь очень просто, особенно в наше время, имея о чем-то общее представление, о подробностях справиться в Энциклопедическом словаре. А

вот отсутствие общего представления может оказаться серьезной утратой для жизни. Правильное общее представление приобретает лишь под руководством живой личности.

Это очень важная сторона педагогического искусства. Это даже вполне определенно следует учитывать на выпускных экзаменах учителей. Если бы эти экзамены основывались на том, что мы закладываем в основу вальдорфской школы в Штутгарте, то можно было бы сказать: надо прежде всего убедиться, что учитель стоит в правильном отношении к образу мира, а в остальном — пусть учитель сам готовит то, что он сочтет нужным для каждого урока. То, что на выпускных экзаменах с учителей спрашивают подробности, — это вообще безобразие. Ведь главное — получить общее представление о том, годится ли человек в учителя. Естественно, здесь не следует перегибать палку. Не нужно доходить до крайностей. Но по существу — это правильно.

Все, что еще и сегодня живет как наследие греческой эпохи, может служить мостом к ней. Но далее мы обращаемся к тому, что также живо сегодня, но еще не жило в греческую эпоху. И здесь с учениками речь может зайти о достоинстве, ценности человеческой личности. Речь также может зайти об индивидуальном сознании человека — разумеется, все самым элементарным образом. У греков еще не существовало понятия достоинства человеческой личности. У них было понятие полиса, понятие общества, людей делили на хозяев и рабов, но настоящего фундаментального понятия о человеке не существовало. Об этом будет разговор с учениками. И далее, в беседе с ними мы перейдем к понятию общечеловеческого достоинства, которое — вследствие того, что мы еще, конечно, в недостаточной мере христиане — не столь уж живо в современном человеке; но я бы сказал — может ожить в детях благодаря истории. Как же преподать это понятие общечеловеческого? Поставим перед детьми «Тайную Вечерю» Леонардо. Собственно говоря, то, что еще сохранилось, — это только сюжет, на оригинале в Милане цвет почти полностью утрачен. Сегодня получить представление о том, чем была

эта картина, выйдя из-под кисти Леонардо, можно — я бы сказал — лишь ясновидческим путем; но сюжет дошел до нас. Показывая картину детям, мы должны вдохнуть в него жизнь.

Перед нами двенадцать апостолов и в центре — Христос. Эти двенадцать человек уже самими позами, в которых запечатлел их художник, представляют различные типы душевного склада; от исполненного преданности — у Иоанна, до предательского — у Иуды. Все возможные человеческие характеры могут быть описаны исходя из этих двенадцати образов. Детям можно рассказать о различии человеческих характеров, а потом показать, как стоящий посреди Христос относится к каждому из них. И далее можно сказать так: представьте себе, что к нам на Землю спустилось существо с другой планеты и разглядывает картины. Этому существу будет достаточно рассмотреть образы этих двенадцати человек и увидеть просветленный лик посреди — и оно, будучи совершенно чуждым на Земле существом, тут же поймет: эта картина — это что-то такое, что имеет отношение к тому, что дает смысл самому существованию Земли.

Таким образом можно объяснить, что в развитии Земли было время, которое было подготовлением, а потом наступило другое время, которого ожидали и которое были исполнением того, что подготовлялось; что совершившееся на Голгофе связано со всем земным развитием человечества; что все развитие Земли не имело бы никакого смысла, если бы этого не произошло. Это — то, что живо еще и сегодня, то, чему в наше наполовину языческое время может быть возвращена жизнь. Короче говоря, речь идет о том, что у нас есть теперь ключ к объяснению второй эпохи человечества. Эта, начавшаяся с основанием христианства эпоха тому, что было прежде, — выработке понятий, художественным достижениям, всему, что было выношено аристократией человечества, всему, что унаследовано нами, — противопоставила общечеловеческое.

Далее, обращаясь к римской истории, можно показать, как она стремится к тому, что само по себе едва ли имеет значение. Непредвзятый исследователь видит, сколь

далеко этому римскому народу до греческого народа. Греческий народ передал нам и римлянам, — ибо римляне были учениками греков во всем по-человечески значительном, — греческая эпоха принесла нам и римлянам непреходящие ценности. Римляне же были народом, который с помощью понятия гражданина подготовил себя к христианскому понятию человека. Ребенку в этом возрасте уже может быть представлена картина могучего выступления христианства в римское время, ему может быть представлена картина того, как древний мир постепенно гибнет, а христианство постепенно распространяется. Такой подход дает нам целостный образ первого тысячелетия христианства. Такой подход дает нам возможность охарактеризовать наступившую совершенно новую эпоху.

По прошествии первого христианского тысячелетия опять начинается нечто совершенно новое. Это новое медленно подготавливается. В развитие человечества вступает то, что для нас является чем-то вполне прозаическим. Для наших далеких потомков все это будет выглядеть совсем по-иному — но мы, разумеется, преподаем историю для нашего времени. Итак, обращая взор назад, мы видим греческую языческую культуру, характеризующуюся жизнью представлений; затем мы обращаемся к первому тысячелетию христианского развития и видим оформившуюся в Европе жизнь чувства; далее, в том, что выступает вслед за первым тысячелетием, мы обнаруживаем европейскую жизнь воли, развившуюся благодаря тому, что хозяйственная деятельность стала объектом усовершенствованного мышления, предметом особой заботы. Прежде к ней подходили куда более наивным образом. И далее, в этой связи, можно перейти к тому, как вся земля в целом стала ареной деятельности человека, как это произошло благодаря географическим открытиям, благодаря искусству книгопечатания; далее можно указать на то, что это и есть та эпоха, в которой живем мы сами. Но для истории этой эпохи — в отличие от истории Древней Греции и первого тысячелетия христианства — уже не может быть дан один определенный ракурс обобщенного рассмотрения. То, что

происходит начиная с одиннадцатого, двенадцатого, тринадцатого веков следует рассматривать более или менее в подробностях. И благодаря этому можно пробудить в ребенке правильное ощущение волевой жизни народов, вступающих в это время в историю.

Что достигается таким образом? Видите ли, это не будут занятия казуальной, или прагматической, историей, которой так восхищались одно время. Что такое казуальная история? Я уже говорил: она предполагает, что последующее всегда следует рассматривать как следствие предыдущего. Но разве, глядя на расходящиеся по воде круговые волны, можно рассматривать внешнюю волну как следствие внутренней? Не должны ли мы искать причину образования волн в глубинах воды? В истории происходит не иначе. Исследуя лишь причинно-следственные связи, можно упустить важнейшее. Можно упустить вершение глубинных сил становления человечества — тех глубинных сил, которые в ходе времени лишь отчасти проявляют себя на поверхности истории. То, что происходит в каком-нибудь столетии, отнюдь не простое следствие происшедшего в предыдущем — оно самостоятелно, оно независимо вынесено на поверхность из глубин становления человечества.

Некоторое представление об этом может и должно быть дано в детском возрасте. Если не дать его в это время, впоследствии человек будет своенравным, историю он будет понимать как прагматичный или казуальный процесс, а историческое становление — как нечто застывшее. Став взрослым, он не будет склонен к восприятию того, что несет в самом себе будущее, к такому восприятию, которое я называл бы симптоматологическим восприятием истории. Историк-симптомолог обращается не к событию самому по себе, чтобы описать его как таковое, — каждое событие он хочет понять как симптом глубинного развития. Он говорит себе:

«Если в определенный момент европейской истории появляется Гутенберг и изобретает книгопечатание, то это связано с чем-то, что в это время происходит в глубинах становления человечества. И открытие книгопечатания — лишь симптом того, что человечество созрело для

перехода от чисто конкретных представлений к представлениям абстрактным. Когда жизненные связи стали менее определяться из непосредственного содержания самой жизни и более оформляться под влиянием распространившегося книгопечатания, жизнь сделалась абстрактной, абстрактным стал подход к ней».

Как правило, мы вообще не составляем себе никакого представления о том, как абстрагировалась жизнь в ходе времени. Сейчас я не буду подробно на этом останавливаться, а приведу лишь один пример. Если человек говорит: «У меня засиженный мухами пиджак», то каждый сегодня поймет, что речь идет о ветхом поношенном пиджаке. Но никто не задумается над буквальным смыслом самих слов. Никто не станет от образного выражения мысленно возвращаться к давшему ему жизнь конкретному состоянию засиженности мухами. Здесь произошел переход от конкретного к абстрактному. Переход от конкретного к абстрактному люди совершают непрерывно, и мы не должны упускать этого из виду. Видите ли, в той австрийской провинции, где прошло мое детство, крестьяне имели очень конкретное представление о том, что значит слово Nachtschlaf (ночной сон). Это Nachtschlaf было для них не абстракцией, но совершенно конкретным представлением о том, что иногда выделяется после ночного сна из глаз и что утром вытирают, когда умываются. И другого понятия о Nachtschlaf у них просто не было, Такого крестьянина еще нужно было подвести к абстрактному пониманию этого слова. Теперь такие вещи отмирают. Мы, кто постарше, если мы провели детство в деревне, а не в городе, помним, насколько там все было конкретно. Но в девятнадцатом столетии это уже более или менее отмерло. Я мог бы привести целый ряд таких примеров, и вы бы только изумлялись тому, сколь конкретно мыслили в прошлом сельские жители. Здесь можно пережить нечто весьма примечательное. Один австрийский поэт писал на диалекте очень красивые стихи, которыми восхищалась вся городская публика, но только городская, потому что сельские жители не понимали его произведений; словами он пользовался так, как ими пользуются абстрактные горожане. Но сельский житель

вовсе не мог понять его стихов, поскольку у сельского жителя перед глазами всегда конкретные вещи; так что все имеет для него совсем иной смысл. Этот австрийский поэт писал о природе, но таким текстом, который совершенно непонятен для жителя деревни, — крестьянин вообще не имеет такого понимания природы, какое имеет образованный человек; крестьянин подразумевает под природой нечто очень и очень конкретное. На многих примерах можно было бы показать, насколько этот переход от конкретного к абстрактному обусловлен всем ходом становления человечества и как с появлением книгопечатания все человечество оказалось охваченным стремлением к абстрактному. Под влиянием книгопечатания люди известным образом фильтруют свои понятия.

Далее, было бы неплохо преподавать детям такие характерные для новой истории понятия, которые помогли бы им быть объективными по отношению к жизни. Сегодня куда меньше болтали бы, например, о борьбе с капитализмом, если бы те, кто берется рассуждать об этих вещах, не говорили о них так, как будто они вообще ничего о них не слышали и не имеют ни малейшего представления о том, что бессмысленно яростно поносить то, чего хотят сами люди. А объясняется это попросту тем, что они не получили необходимого представления о значении капитализма. Так же и мои книги — например, «Сущность социального вопроса» — были сочтены столь непонятными потому, что они написаны исходя из жизни, а не из фантазий нынешних агитаторов.

Чтобы историческое рассмотрение было живым, внешние события необходимо представлять как симптомы скрытых внутренних процессов, к пониманию которых можно приблизиться именно благодаря изучению этих симптомов. Симптоматологический обзор истории позволяет увидеть, как поначалу происходит подъем, затем можно видеть, как в связи с определенными событиями достигается вершина, а затем наблюдается спад. Тогда вступает то, что совершилось на Голгофе. Рассматривая исторические события как знаки внутренних свершений, мы постепенно из исторического переходим в религиозное

— история сама собою углубляется вплоть до религиозного. Так для чувства выстраивается путь, который ведет к пониманию Евангелия, к пониманию Ветхого Завета. Обращаться к Священному Писанию с детьми мы могли уже раньше, но внутреннее понимание еще не могло быть достигнуто. Это и не было нужно. Знакомство должно было происходить в форме рассказов. Теперь, после того как детям сообщено живое понятие истории, библейский материал обретает новую жизнь. И это хорошо, если полнота жизни достигается постепенно, этапами. Рассмотрение истории в ее симптомах послужит углублению религиозного чувства, религиозных импульсов. Итак, к занятиям историей дети должны быть подготовлены соответствующим преподаванием естествознания; на уроках ботаники они получают представление о жизни Земли. В том же возрасте можно начать подготовку к преподаванию географии. Она должна строиться на повествовательных описаниях различных географических областей, причем можно описывать и далекие края, например Америку, Африку. В сочетании с полученными на занятиях природоведением представлениями о связи растительного царства с циклической жизнью Земли это делает ребенка к двенадцати годам готовым к пониманию географии как таковой. В преподавании географии самое главное — показать, как от земли, от климата, от типа местности зависит то, что совершается в истории. Познакомившись с морями, землями, климатом Древней Греции, нужно обратить взор на выразившийся в самом характере греческой культуры симптом глубинного становления человечества. Так будет установлена внутренняя связь между географическим обликом и историческим развитием. Вообще, описания областей Земли и описания исторических событий должны всегда взаимопроникать друг друга. Америку, скажем, нельзя рассматривать с географической точки зрения, пока исторически не будет рассказано об ее открытии. Необходимо учитывать, что горизонт человека расширялся от эпохи к эпохе и не следовало бы, так сказать, слишком сильно сводить все к одному абсолюту.

В так называемой математической географии в этом смысле плохо с самого начала догматически исходить из одного — коперниканского или кеплеровского — образа Вселенной, но лучше хотя бы наметить для детей тот путь, каким люди пришли к этому облику. При таком подходе понятия, усваиваемые детьми, не становятся для них чем-то большим по сравнению с тем, чем они должны для них быть как стоящие в контексте развития человечества. В эпоху птолемеевского мировоззрения детям втолковывали жесткую схему птолемеевской системы, а в наше время им, разумеется, преподают коперниканскую систему. Однако необходимо дать детям общее представление о том, как тем или иным путем можно определить расположение звезд на небе и прийти к выводу, который, собственно, и будет системой мира, — чтобы у них не сложилось впечатления, будто такие системы создают не вследствие рассмотрения и изучения самого мира, а просто сидя дома на стуле. Какое, собственно, представление о пути человечества к современной системе может возникнуть у ребенка, если начертить на доске коперниканскую схему и приподнести ее ему как факт? Так насаждается вера в ложный авторитет, которая имеет мало общего с правомерным чувством авторитета у ребенка в возрасте от семи до четырнадцати-пятнадцати лет. Ребенок должен иметь живой образ того, как образовывались такие вещи, иначе через всю свою жизнь он пронесет просто путаницу, которую, однако, будет считать чем-то в высшей степени достоверным.

Правильные представления, полученные ребенком в нужный момент, имеют значение не только для его душевного развития, но и для всего существа человека — в том числе для его телесной организации. Что означает для ребенка, если между семью и двенадцатью годами мы в нужной мере загружаем его память? Что означает для него, если мы не соблюдаем этой меры? Что значит злоупотреблять так называемой «хорошей памятью» ребенка? Нельзя стремиться к тому, чтобы ребенок блистал своей «хорошей памятью», но следует заботиться о том, чтобы такой ребенок чаще получал новые впечатления и освобождался от предыдущих впечатлений.

В отношении людей, по которым видно, что их рост когда-то был задержан, можно быть уверенным — это произошло от неправильного обращения с памятью. Если у ребенка перенапрягается память, он остается малорослым, не вырастая настолько, насколько он мог бы вырасти при правильном обхождении с памятью. Можно также с уверенностью сказать, что людям, которые в известном смысле не умеют владеть своим лицом, сохраняющим как бы застывшее выражение, около девятого года жизни недоставало художественных и вообще эстетических впечатлений.

Правильное душевное воспитание имеет огромное значение для телесной организации. Необходимо непрестанно заботиться о том, чтобы ребенок учился полнозвучно, полновесно говорить — полностью выговаривая слоги, полностью произнося предложения. Ибо правильность дыхания зависит от правильности речи. От правильности речи косвенным образом зависит правильное формирование органов грудной клетки. Было бы весьма поучительно, с этой точки зрения, провести статистическое исследование свирепствующих в наше время легочных болезней. Стоило бы спросить себя: «В какой мере туберкулез легких обусловлен недостаточным вниманием в школе к постановке правильной, полновесной речи?» Очень важно, чтобы не речь исходила из дыхания, но чтобы дыхание регулировалось речью. Считать, что можно добиться правильной речи посредством дыхательных упражнений, — это безобразие. Наоборот, правильное дыхание должно быть следствием правильного чувства речи. Сегодня вообще необходимо добиваться подобного понимания связи между телесным и духовно-душевым.

Теперь я хотел бы сказать несколько слов в ответ на один заданный мне чрезвычайно важный вопрос. Это вопрос о леворучии и одинаковом владении обеими руками, обоеручии.

Видите ли, в общем-то верно, что праворукость является, так сказать, всеобщей привычкой и что при обучении письму или для приобретения многих других навыков обращаются к правой руке. Справедливо и то, что можно

сделать сноровистой также левую руку. Но только без понимания определенных жизненных соотношений дискуссия на эту тему не будет плодотворной. Хочется верить, что мы движемся к тому времени, когда в людях будет пробуждена вся полнота человеческого, когда абстрактному разуму, сегодня столь развитому, вновь будет сопутствовать культура чувства и культура воли; если это время наступит, тогда о некоторых вопросах станут говорить совершенно по-иному, нежели это делается сегодня. Предположим, что люди будут и впредь воспитываться так, как это делается в наше время, — так, что они постоянно будут застревать в абстракциях; ведь материализм и есть как раз то, что застревает в абстракциях, что не в состоянии постичь материального исходя из духовного, — тогда, если они станут развивать у себя способность одинаково хорошо писать обеими руками, через некоторое время их будет постигать известная форма слабоумия; ибо то, какими людьми мы являемся сегодня, в значительной степени обусловлено тем, что правой рукой мы пользуемся в неизмеримо большей степени, нежели левой. Это прежде всего связано с тем, что в отношении некоторых своих органов человек создан несимметрично; приучая себя писать обеими руками, мы вмешиваемся в глубинные процессы человеческого организма.

Я вообще не стал бы говорить об этих вещах, если бы в свое время мне не пришлось их довольно подробно исследовать, — я и сам пробовал пользоваться левой рукой. Стимулировать употребление левой руки хорошо тогда, когда вы достигли известной независимости между духовно-душевым и телесным. Но сегодня человек настолько зависим от телесного, что употребление левой руки наравне с правой — например, для письма — ведет к тому, что в организме разворачивается чудовищная революция; правое полушарие мозга нагружается деятельностью, совершать которую современный человек вовсе не привык. Обратиться к равномерному употреблению обеих рук можно было бы, лишь применяя принципы, лежащие в основе описанного здесь подхода к воспитанию. Но нынешняя культура не должна просто

абстрактным образом браться за это. Статистики могли бы полностью подтвердить то, что я сейчас сказал.

Необходимо обрести прозрение в духовный мир, если мы хотим иметь понятие о том, сколь сильно в ребенке духовно-душевное действует одновременно с телесно-физическим. Именно поэтому я очень много ожидаю от применения в воспитании эвритмии. Будучи одушевленным движением, она повышает активность воли, пассивность которой может развиваться, если ограничиваться чисто физиологическими гимнастическими упражнениями.

Лекция тринадцатая

Базель. 10 мая 1920 года

Детская игра

Я построю эти последние лекции в соответствии с вопросами, которые были поставлены мне устно и письменно, и постараюсь дополнить то, что уже рассказывал вам. Прежде всего хотелось бы отметить, что оплодотворение искусства воспитания духовной наукой дает возможность надлежащим образом обзирать все развитие человека.

Мы видели, что преподавание истории, например, будет плодотворным только после того, как дети достигли приблизительно двенадцатилетнего возраста. Изучение истории должно быть своего рода подготовкой к вступлению в тот возрастной период, который начинается с четырнадцати-пятнадцати лет, и который мы связываем с наступлением половой зрелости. Тогда у человека, в сущности, впервые проявляется способность вырабатывать самостоятельные суждения. Способность к полновесному и объемлющему суждению может быть развита только с наступлением половой зрелости. Именно тогда происходит рождение того сверхчувственного органа, который является носителем силы суждения. Этот член человеческой организации можно называть как угодно. В

моих книгах я называю его «астральным телом», но дело не в наименовании. То, что рождение совершилось, можно заметить, следовательно, благодаря появлению всевозможных самостоятельных суждений.

Вы, вероятно, будете несколько удивлены тем, что я отношу к сфере суждений и то, что я сейчас опишу вам. Итак: если мы позволим ребенку еще до наступления половой зрелости декламировать, исходя из собственных представлений о художественном вкусе, о стиле, мы причиним вред тем силам развития, обращаться к которым допустимо лишь позже. Ребенок до четырнадцати-пятнадцати лет может заниматься декламацией только под руководством того, кто стоит рядом с ним как само собой разумеющийся авторитет. Это означает, что ребенку должно доставлять удовольствие то, как декламирует взрослый. Ему не следует по собственному усмотрению что-то акцентировать, ритмизировать, но в отношении художественного вкуса и стиля он должен полагаться на авторитет. Говоря «само собой разумеющийся авторитет», я подразумеваю, что речь идет не о навязанном или слепом авторитете, но исхожу из непредвзятого наблюдения: ребенок в период от смены зубов до наступления половой зрелости сам хочет иметь возле себя авторитет. Он в этом нуждается. И необходимо идти навстречу этой выступающей из индивидуальности ребенка потребности.

Взглянув на все это в более широкой перспективе, вы увидите, что, говоря о педагогическом искусстве, я постоянно держу в поле зрения общее развитие человека. Например говорилось о том, что ребенку в возрасте между семью и четырнадцатью годами можно преподавать только то, что затем может стать плодотворным для всей его дальнейшей жизни. Нужно уметь видеть, каким образом происходящее в более раннем возрасте влияет на то, что происходит позднее. В связи с этим я хотел бы привести один пример. Только после того как ребенок стал взрослым и давно уже ушел из школы, появляется возможность увидеть, что мы в школе сделали из него и чего не сделали. И видно это не в общем, абстрактном смысле, но совершенно конкретно.

Рассмотрим с этой точки зрения детские игры — те, в которые играют самые маленькие дети, в возрасте от рождения до смены зубов. Эти игры основаны, разумеется, на подражании. Ребенок подражает тому, что он видит у взрослых. Но, конечно, он делает все иначе, чем взрослые. И прежде всего он совершенно отвлечен от тех целей, которыми обусловлены поступки взрослых. Игра воспроизводит только формальную сторону их деятельности и не касается ее материальной стороны. Стремление к пользе, к целесообразному включению себя в жизнь отсутствуют. Ребенок испытывает удовольствие от самой деятельности, поскольку она родственна деятельности взрослых. Что же, собственно говоря, деятельно в игре? Чтобы исследовать это и достичь такого познания существа человека, которое позволяло бы направлять его развитие, нужно внимательно изучать различные виды душевной активности, и в частности те, которые впоследствии воплощаются в органах тела — как бы изливаются в них. Но это не так уж просто. Изучение игровой деятельности очень важно для педагогического искусства, она чрезвычайно многообразно связана с жизнью. В этой связи уместно вспомнить однажды прозвучавшие с высот человеческого духа слова: «Человек играет лишь пока он вполне человек, и человек — вполне человек, лишь пока он играет», Это слова из письма Шиллера, написанного им по прочтении гетевского «Вильгельма Мейстера». Свободную игру душевными силами, как она представлена у Гете, Шиллер мог сравнить лишь с повзрослением детской игры. Свои «Письма об эстетическом воспитании» он написал, в сущности, целиком из этого убеждения, из этого образа мыслей. Шиллер считал, что взрослый человек в своих повседневных занятиях, собственно, не является вполне человеком. Он либо следует требованиям жизни чувств и оказывается зависимым от этой жизни, либо следует предписываемой рассудком логической необходимости и терпит принуждение со стороны рассудка. Свободным, согласно Шиллеру, можно быть, собственно, только в художественном творчестве, в художественном мироощущении. Подобное воззрение вполне понятно у такого художника, как Шиллер, но оно односторонне, ибо

из него следует, что свобода существует лишь внутренне и слишком зависит от переживаний. Но художник для Шиллера определяется тем, что духовное он переживает как естественное и необходимое, а чувственное — так, как будто оно духовно. Это, конечно, совершенно справедливо в отношении художественного творчества и художественного восприятия. Произведение искусства создается в чувственном материале, но не в соответствии с пользой, не по принципам целесообразности. Художественное произведение создается так, как этого хочет идея, — в самом широком смысле этого слова, — но созидание происходит не в сфере абстрактных идей в соответствии с логическими необходимостями, — творчество так же конкретно, как конкретны голод и жажда. Необходимость здесь обусловлена из самой личности. Шиллер полагал, что человек в жизни может достигать для себя того же, чем ребенок естественным образом обладает в игре, когда он как бы действует в мире взрослых, но побуждается к этому лишь своей собственной индивидуальностью; он творит, но сотворенное ничему не служит.

Шиллер высказал эти соображения в начале девятнадцатого, даже в конце восемнадцатого века, и они могли бы послужить отправной точкой для дальнейших исследований. Психологическое значение игры не так уж легко понять. Следует спросить себя: какое значение для всей последующей жизни имеет то, как играют дети в возрасте до смены зубов? Можно было бы вслед за Шиллером попытаться анализировать наличие детского у взрослых. Но можно эту игровую деятельность первых семи лет жизни сравнить со сновидческой деятельностью. Мы легко обнаружим здесь значительные аналогии. Они распространяются на то, как протекает игра, как формируются связи между ее компонентами. Подобно тому как ребенок, играя, собирает, составляет вместе разные вещи, составляются и сновидения только уже не из внешних вещей, а из мыслей и образов; и если не все сновидения, то весьма существенная часть сновидений. В снах люди всю жизнь, в определенном смысле, остаются детьми. Теперь, чтобы подняться на уровень реального

познания и не остаться при простом сравнении игры со сновидением, можно спросить себя: когда же те силы, которые развиваются во время первых детских игр, становятся плодотворными для всей внешней жизни человека, когда, собственно, созревают плоды детской игры? Обычно думают, что эти плоды нужно искать в непосредственно следующем периоде жизни. Но чтобы действительно понять ритмические закономерности человеческой жизни, следует обратиться к духовной науке. Так же как из семени во всем их многообразии образуются листья, возникают чашелистики, затем лепестки и так далее и прежде, чем наступит повторение, должен пройти значительный промежуточный период — так происходит и в человеческой жизни.

Существует множество теорий, пытающихся рассматривать каждый последующий возрастной период как вытекающий из предыдущего. Однако все обстоит иначе. Непредвзятое рассмотрение показывает, что плоды игровой деятельности первых семи лет жизни заявляют о себе лишь по достижении двадцатилетнего возраста. В игре ребенка в период от рождения до смены зубов, в ее сновидческой природе действуют силы еще не рожденной духовности человека — можно было бы сказать, еще не поглощенной телом духовности. Я уже говорил вам, что силы, которые до смены зубов действуют в телесном организме человека, после этой смены обретают самостоятельность и обеспечивают возможность образования представлений, возможность мышления; из тела при этом как бы нечто высвобождается. То, что сопутствует игре ребенка, что еще не связано с жизнью, что не преследует никакой пользы, — это, напротив, то, что еще не вошло в тело. Таким образом, душевная деятельность, до смены зубов совершающаяся в теле ребенка, затем обнаруживает себя в качестве способности к образованию понятий, которые может удерживать память. Одновременно с этой деятельностью в ребенке протекает духовно-душевная деятельность, которая как бы еще эфирно парит над ним и которая проявляется в сновидческой природе игры. Она, однако, происходит не во сне, а во внешней реальности. Но происходящее во

внешней реальности здесь отступает на задний план. Как семяобразующая сила растения отступает на задний план в листьях, в лепестках цветка и вполне проявляется вновь только внутри плода, так и то, что действовало в игре ребенка, проявляется лишь после двадцати лет, — уже в виде самостоятельного, опирающегося на жизненный опыт рассудка. Попробуйте действительно отыскать эту связь. Наблюдая детей, попробуйте выделить индивидуальные особенности в их игре, взгляните в возникающие в соответствии с индивидуальностью каждого ребенка образы и просто гипотетически скажите себе: «То индивидуальное, что мы можем различить в игре ребенка, вновь проявляет себя в особом характере самостоятельных суждений после того, как человеку исполнилось двадцать лет; то есть, в отношении самостоятельных суждений типы людей, достигших двадцатилетнего возраста, различаются так же, как дети до семи лет различаются при игре».

Если такая мысль родится для вас из самой жизни, вы испытаете чувство безграничной ответственности в отношении воспитания и преподавания. Вы скажете себе: «То, что я сейчас делаю вместе с этим маленьким ребенком, будет формировать его уже как взрослого человека, когда ему исполнится двадцать лет». Таким образом, вы видите, что для искусства воспитания недостаточно знания жизни детей, но необходимо знание всей жизни человека.

Игровая деятельность от смены зубов до наступления половой зрелости представляет собой уже нечто иное. Разумеется, на практике не все так строго разделено, но если стремиться познать что-то действительно для практической жизни, нужно действительно разделять. Тот, кто умеет наблюдать, видит, что игровая деятельность ребенка в возрасте до семи лет индивидуальна по своей природе. Играя, ребенок делается своего рода отшельником, он играет сам для себя. Конечно, ему требуется также и помощь, но все-таки в этот период он ужасный эгоист, помощь он тоже хочет получать один. Общительность, стремление к компании в игре появляется только со сменой зубов. Тогда дети хотят уже больше играть друг с другом. Это происходит со сменой зубов, во

всяком случае обычно, хотя есть, конечно, и исключения. После смены зубов ребенок перестает быть в игре отшельником, он хочет играть с другими детьми и хочет в этой игре что-то значить. Это желание что-то значить в игре особенно характерно для периода от смены зубов до наступления половой зрелости. В милитаристских странах — не знаю, принадлежит ли к ним Швейцария, я не берусь об этом судить, — в милитаристских странах мальчики играют главным образом в солдат, играют в войну — и это очень компанейские игры; в них мальчики стремятся обязательно кем-то быть. Многие — по меньшей мере генералом. В игру вступает компанейский элемент. При этом: содержание игры по-прежнему не ориентируется на целесообразность. Особенностью игр в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости является то, что свойственная им общительность подготавливает переход в следующий возрастной период, когда с наступлением половой зрелости открывается способность к самостоятельному суждению, человек освобождается от господства авторитета и предстает перед другими людьми как обладатель своего собственного мнения. В игре, в отрыве от социальной реальности, это подготавливается уже предшествующей эпохой детства. Таким образом, компанейские игры предваряют собой освобождение от авторитета. Итак, мы можем сказать: ребенку в возрасте до смены зубов игра дает нечто, что, впервые воплощаясь лишь после двадцати лет, выражается в индивидуальном рассудке и индивидуальных суждениях; а подготавливаемое в игре от семи лет до наступления половой зрелости, проявляется раньше, между четырнадцатью-пятнадцатью и двадцать первым годом. Это — своего рода переkreщивание. Чрезвычайно важно не упускать из виду того, что способностями нашего рассудка, способностями к приобретению жизненного опыта, способностями, необходимыми нам в социальной жизни, мы обязаны первым годам нашего детства. И напротив, за то, что проявляется в наши подростковые, в наши юные, переходные годы, мы должны быть благодарны времени от смены зубов до наступления половой зрелости.

Такое переkreщивание связей между различными

периодами в человеческой жизни имеет фундаментальное значение, но психологии оно неизвестно. Собственно, то, что мы сегодня называем психологией, существует только с конца восемнадцатого века. Прежде для описания человека и человеческой души использовали совсем другие конфигурации понятий. Бытующие ныне представления сложились уже в эпоху господства материалистического мышления, поэтому, несмотря на значительность своих предпосылок, психология не смогла развиваться в настоящую науку о душе, сообразующую свои выводы со всем ходом человеческой жизни. Я приложил немало стараний к тому, чтобы выявить все самое лучшее в психологии Гербарта. Гербартова психология очень проницательна. Отправляясь от элементарных составных частей душевной жизни, она стремится прийти к пониманию строения души в целом. И эти — замечательнейшее свойство Гербартовой психологии; однако следует обратить внимание и на то, какие своеобразные представления она породила у самих гербартистов.

Я весьма близко был знаком с одним выдающимся гербартистом, эстетиком Робертом Циммерманом, который, в частности, написал гимназический курс философской пропедевтики с психологией, где он назвал Гербарта продолжателем Канта в девятнадцатом столетии. Будучи учеником Гербарта, вот что пишет он о своей психологии: «Когда я голоден. я стремлюсь не к тому, чтобы получить пищу, которая утолила бы голод, но к тому, чтобы представление голода ушло и сменилось представлением насыщения. Я всегда имею дело лишь с движениями представлений. Поэтому речь идет о том, что я имею представления, которые встречаются с препятствиями и должны их преодолевать. Пища же являет собой лишь средство для того, чтобы от представления голода я мог перейти к представлению насыщения».

Однако, взглянув на человеческую природу не с материалистической, но со спиритуально-духовной точки зрения, мы увидим, что данное воззрение содержит в себе нечто односторонне-рационалистическое,

интеллектуалистическое и что необходимо победить эту односторонность и найти психологический подход к человеку в целом. В таком случае психология могла бы чрезвычайно обогатить педагогическое искусство. То, что мы прививаем человеку, то, что мы привносим в него нашим преподаванием, должно быть не просто тем, что ему нужно в данный момент, — это должно быть живым, способным к преобразованию. Мы уже видели, что существуют перекрещивающиеся связи. Необходимо считаться с тем, что заложенное в ребенка в начальной школе проявляется в нем в возрасте между пятнадцатью и двадцать первым годом совсем в другой форме.

Учитель начальной школы является чрезвычайно важной фигурой для учителя гимназии или университетского преподавателя. Он даже важнее их, ибо преподаватель университета почти ничего не в состоянии сделать, если силы его учащихся не были правильно подготовлены в начальной школе. Очень важно принимать в расчет такую сопринадлежность этих периодов жизни. Реальные основы здесь могут быть заложены только при помощи духовной науки.

Но что в действительности происходит в школах, где столь многое зависит от господствующих предубеждений? Конечно, благодаря известным инстинктам кое-что стали делать лучше, но улучшение должно быть радикальным. Следовало бы по возможности уменьшить количество даваемых детям определений. Дефиниции делают душу непластичной, определяющие понятия остаются в человеке на всю жизнь и превращают ее во что-то мертвое. Мы же должны воспитывать так, чтобы то, что мы вносим, например, в детскую игру, продолжало жить. Предположим, что в возрасте девяти или одиннадцати лет ребенок получил определенные понятия: в девять лет — о львах, а в одиннадцать — о греческой культуре. Но эти полученные понятия не должны оставаться в нем неизменными. И, собственно, не должно быть возможным, чтобы тридцатилетний человек сказал: «Да, я имею понятие о львах, ему меня обучили в школе; у меня есть понятие о греческой культуре, я получил его в школе». Школьные представления должны со временем

преодолеваются. Совершенно так же, как в нас растут наши органы, так должно расти, оставаясь живым, и то, что дает нам учитель. Нужно, чтобы мы получили такое понятие о львах, такое понятие о греческой культуре, которые через пятнадцать, двадцать лет уже не являются тем, чем они были в школе; они должны быть способны постепенно преобразовываться. Поэтому в школе нужно характеризовать, а не давать дефиниции. В отношении образования понятий нам следует попытаться подражать тому, что происходит при рисовании или при фотографировании. Ведь тогда мы видим только одну сторону объекта и можем дать только один аспект. И только сфотографировав дерево с нескольких сторон, мы можем составить о нем целостное представление. Сейчас принято слишком переоценивать то, что приобретается благодаря определению. Но следовало бы попробовать и с мыслями, с понятиями работать так же, как с фотоаппаратом. Пусть дети почувствуют, что лучше характеризовать существо или вещь с различных сторон, а не давать ее определение. Определения нужны только для того, чтобы, при желании, использовать их вначале, когда требуется сразу достичь лучшего взаимопонимания с учениками. Может быть, это звучит несколько радикально, но, в сущности, это так. Жизнь не любит определений. И подсознательно человек всегда должен был бы чувствовать, что давая дефиниции, он создает предпосылки для догм. Очень важно, чтобы учитель понимал это. Вместо того чтобы говорить: «Непроницаемыми мы называем такие тела, которые не могут одновременно находиться в одном и том же месте», — при этом мы вначале ставим понятие непроницаемости, а затем ищем то, что ему соответствует, вместо того чтобы так поступать, мы скажем: «Тела непроницаемы, если они не могут одновременно быть в одном и том же месте». Мы не должны создавать постулатов к догмам. В нас должна постоянно бодрствовать созидательная сила нашей души, а у ребенка не должно складываться представление, будто еще до того, как он внутренне познал треугольник, он может понять существенное о треугольнике во внешнем мире.

Необходимость характеризовать, а не определять связана с тем, что происходящее с человеком подчас являет свои плоды лишь по прошествии весьма значительного периода времени. Живые понятия, живые ощущения — вот что требуется ребенку. Рассмотрим это на примере геометрии. У нас уже шла речь об арифметике — теперь несколько слов о геометрии; к тому же это связано с одним поставленным мне вопросом.

Те, у кого есть личный опыт в области геометрии, действительно могут почувствовать, как из сферы покоящегося она стремится проникнуть в сферу живого. Ведь мы подразумеваем нечто, что имеет весьма всеобщее значение, когда говорим: «Сумма углов в треугольнике равна 180 градусам». Не правда ли, так обстоит дело со всяким треугольником. Но можем ли мы представить себе всякий треугольник? Придерживаясь современных методов образования, мы вряд ли станем заботиться о том, чтобы сообщить нашим детям подвижное представление о треугольнике. Однако было бы очень хорошо, если бы мы дали им его вместо мертвого понятия, вместо того, чтобы мы всегда имели в виду лишь некоторый, определенный треугольник. Мы могли бы сказать детям: «Смотрите, вот прямая линия». И затем — разумеется, в столь кратком курсе я не могу описать все в подробностях — мы показали бы детям, как угол в 180 градусов делится на три части. Этот угол я могу разделить на три части бесконечным числом способов. И всякий раз, когда деление произведено, я могу показать ребенку, как возникает новый треугольник, как угол, который есть здесь, возникает и там. Из трех развернутых веером углов я могу образовать бесконечное число треугольников. Я могу их представить себе подвижными, а сумма углов каждого из них, разумеется, будет составлять 180 градусов. Хорошо, если у ребенка сложится такой образ подвижного в самом себе треугольника, если ему вообще не будет сообщено понятие застывшего треугольника, но треугольник будет для него и остроугольным, и тупоугольным, и прямоугольным.

Подумайте, сколь ясным станет все учение о треугольниках, если, излагая его, мы станем исходить из

такого подвижного представления. В этом случае оно могло бы послужить нам прекрасным подспорьем для развития у ребенка конкретного чувства пространства. Если подобным образом применить понятие движения ко всем плоскостным фигурам, то вся духовная конфигурация ребенка получит такую подвижность, что можно будет легко перейти к элементам перспективы: одно тело движется впереди или позади другого тела. Впереди — или позади: это может стать началом пробуждения соответствующего чувства пространства. Далее: рассмотрев с детьми, как, проходя перед предметом, человек заслоняет его собой, а проходя сзади, сам скрывается за ним, мы приступаем к тому, чтобы оживить чувство пространства; ведь ощущение перспективы само по себе может оставаться абстрактным и мертвым. Детям можно сказать, например, следующее. Проходя по парку в девять часов утра, я увидел, что два человека сидят на скамейке. В три часа пополудни я снова пришел туда и увидел их сидящими на прежних местах — ничего не изменилось. Разумеется, поскольку я — чисто внешним образом — рассматриваю только то, что застал в девять часов утра и в три часа дня, для меня ничего не меняется. Но обратившись к внутренней стороне явления, поговорив с этими людьми, я, быть может, узнаю, что меж тем один из них надолго уходил, а потом вернулся и сел снова рядом со вторым. Однако теперь этот человек изменился: с ним что-то произошло, он устал. Но я ничего не узнаю об этом исходя только из его связи с пространством, если я буду судить лишь на основании внешних факторов и не войду в суть дела.

Нельзя судить о пространстве, о пространственных отношениях между существами, если не входить во внутреннее. Только обращаясь ко внутреннему, можно оградить себя от тяжелых иллюзий относительно причин и следствий. Однажды произошел такой случай. Человек шел по берегу реки. На берегу лежал камень. Человек споткнулся о камень и упал в воду. Через некоторое время его вытащили из воды мертвым. Предположим, что не остается ничего иного, как согласиться с протоколом: пострадавший находился в нетрезвом состоянии. Однако,

может быть, дело совсем не в этом? Может быть, человек не был пьяным, а споткнулся потому, что в этот момент с ним случился удар, и в воду он упал уже мертвым. Тогда падение в воду было следствием смерти, а не наоборот. Это — реальная история. Она показывает, сколь необходимо перенести внимание с внешнего на внутреннее.

Итак, чтобы судить о взаимоотношениях существ в пространстве, необходимо входить во внутренние обстоятельства. Мы должны правильно понять это и развивать у детей чувство пространства с помощью подвижных игр, предлагая им обегать различные фигуры, или направлять их внимание на то, как один человек проходит впереди или позади другого, и тому подобное.

Затем очень важно от полученных таким образом наблюдений перейти к их закреплению. Для развития чувства пространства — это имеет прямое отношение к одному из поставленных мне вопросов — очень полезно на поверхности с различной кривизной проецировать тени от различных криволинейных фигур; важно, чтобы дети понимали, как образуется конфигурация той или иной тени. Можно утверждать, что, когда ребенок старается понять, почему шар, при известных условиях, отбрасывает эллипсоидную тень, — а ребенок может понять это уже с девятилетнего возраста, — и его внимание концентрируется на возникающие плоскости, это самым благотворным образом стимулирует подвижность его ощущений и представлений. Поэтому на развитие чувства пространства у детей в школе следует смотреть как на необходимость. Теперь спросим себя: «Что, собственно, делает ребенок в возрасте до семи, восьми лет, до смены зубов, когда он, играя, рисует?» Он действует в том элементе, который в своей зрелой, преображенной форме, как опыт, как рассудок, проявится лишь после его двадцатилетия. Рисуя, ребенок играет — но рисунок при этом рассказывает. Лучше всего мы поймем детские рисунки, если будем в них видеть выражение того, что ребенок хотел бы нам рассказать.

Рассмотрим эти детские рисунки. До семи, восьми, даже до девяти лет у детей еще нет того, что мы называем правильным ощущением пространства. Такого правильного

ощущения они достигают позднее, когда в развитие постепенно вступает другая, новая сила. В возрасте до семи лет над организацией ребенка работает то, что впоследствии станет способностью представления, Вплоть до наступления паховой зрелости над организацией ребенка работает воля, и, как я вам уже говорил, ломка голоса у мальчиков является как бы знаком того, что она вошла в тело. Эта воля служит развитию чувства пространства. Таким образом, если воздействовать на волю через все то, о чем сейчас говорилось, через развитие чувства пространства в подвижных играх, через рассмотрение того, что совершается при возникновении теневых фигур, через то, собственно, что возникает в движении и затем должно быть удержано, — человек придет к значительно лучшему пониманию соответствующих вещей, нежели если это будет возложено на умственную деятельность; в особенности поскольку речь идет об играющем детском уме, выражающем себя в рисунках и желающем поведать о себе.

Теперь, в конце этой лекции, я, в связи с тем, о чем сегодня шла речь, хотел бы показать желающим рисунки одного шестилетнего мальчика — его отец художник-иллюстратор. Прошу взглядеться в них и обратить внимание, насколько красноречиво создает этот мальчик свой, так сказать, совершенно индивидуальный почерк, совершенно индивидуальный язык для того, что он хочет поведать. Многие из этих рисунков, которые по праву можно было бы назвать экспрессионистскими, представляют собой попросту пересказ того, что мальчику до этого читали или рассказывали; многое, как вы можете видеть, чрезвычайно впечатляюще, просто великолепно. И если понять, как выражают себя дети в возрасте до семи лет — а в данных рисунках это проявляется особенно характерно, ведь мальчик рисует цветными карандашами, не останется сомнений в том, что эти рисунки действительно являются отпечатком существа ребенка, и станет очевидным, что развивая у детей чувство пространства, необходимо не упускать из виду совершающийся при смене зубов перелом.

Лекция четырнадцатая

Базель, 11 мая 1920 года

Некоторые дополнительные аспекты и ответы на вопросы

Я был бы весьма огорчен, если бы вследствие некоторых сделанных мной замечаний возникло мнение, будто сказанное здесь о педагогическом искусстве должно в каком-либо отношении действовать догматически, то есть может приводить к односторонности. В основе всего здесь изложенного лежит убеждение в том, что духовная наука как таковая способна оплодотворить педагогическое искусство. И в особенности важно, что благодаря этому воспитание и обучение обретут живой характер. Я полагаю, что намеченные здесь общие ориентиры могут привести к успеху. Было бы хорошо также, если бы мои уважаемые слушатели стремились к взаимопониманию и обменивались мнениями между собой и с теми, кто каким-либо образом заинтересуется искусством воспитания, как о нем здесь говорилось. Ведь сегодня дело поистине заключается в том, чтобы, исходя из живого и целостного понимания развития человека, именно в сфере педагогики идти навстречу тем требованиям, которые выдвигает время. Сегодня речь идет не столько о том, чтобы вновь заложить формальные основы воспитания, сколько о том, чтобы мы расширили наш кругозор в отношении человеческого развития.

Где сегодня стоит человечество в плане своего развития? Что должны мы дать ребенку, если хотим воздать должное тому подходу к жизни, который усвоило себе современное человечество и с которым оно будет все более срастаться в ближайшем будущем? Кто не рассматривает события последнего времени как огненный знак, ясно свидетельствующий о том, что многое должно быть обновлено именно в искусстве воспитания, тот, собственно, плохо понимает современность. Можно было бы указать на бесчисленные частности. Подумайте только, сколь несложно было бы, согласно данным мной

указаниям, в преподавании арифметики наряду с принятым сегодня чисто синтетическим методом применять и аналитический метод и исходить не только из слагаемых и множителей, но также — из суммы и произведения. И сколь плодотворным было бы разработать с данной точки зрения исчисление дробей и все, что с ним связано. Об этой частности я хотел бы сказать несколько слов. Переходя от целых чисел к дробям, мы вполне естественным образом вступаем в область анализа, ибо раздробление целых чисел и означает анализирование; так что было бы вполне оправданно для обучения исчислению дробей ввести метод, отличающийся от того, которым мы пользуемся при обучении исчислению целых чисел.

С одной стороны, конечно, нет причин для особого беспокойства в том, что в девятнадцатом веке в школьный обиход были введены арифмометры. Но эти счетные машины не должны приводить к материалистической переоценке принципа наглядности. Наглядность, конечно, нужна, но дело в том, что в процессе преподавания у ребенка должны развиваться различные способности. Время от смены зубов до наступления половой зрелости следует использовать прежде всего для развития памяти. Нагружать память за счет наглядности, равно как и пренебрегать ею, отдавая предпочтение наглядным пособиям, — одинаково плохо. Сначала — конечно, самым простым образом, — и для этого тому, кто умеет сделать преподавание живым, в сущности, достаточно десяти пальцев на обеих руках, — нужно в различных сочетаниях группировать порядковые числа в пределах первого десятка, рассматривая совершающиеся при этом счетные операции и возникающие соотношения чисел.

Чем, собственно, в действительности, является число, чем является дробь — об этом существуют обстоятельные философские изыскания, целые разделы в философских сочинениях. Оказывается, будучи ребенком, в школе можно пройти и числа, и дроби, а потом, став взрослым — причем этот взрослый должен быть к тому же философом, — сказать: теперь настало время всерьез исследовать, чем же, в действительности, является число, что такое дробь. Это указывает по меньшей мере на то, что нет

необходимости посредством так называемой наглядности разъяснить все до мельчайших подробностей, но важно заложить в память ребенка много такого, что будет пронизано сознанием лишь впоследствии, когда он для этого созреет. Я уже говорил об этом в другой связи. С вычислением дробей дело обстоит несколько иначе. Возникновение дроби совершается, в некотором смысле, аналитически, и здесь следует идти навстречу той аналитической потребности, о которой у нас уже шла речь. При этом важно, чтобы преподавание велось максимально наглядно. Можно, например, разделить большой куб на маленькие кубики. Разделим куб на четыре части и так обратимся к понятию четверти, затем — еще на четыре части и получим шестнадцатые. Можно замечательно пояснить детям четверть, шестнадцатую, восьмую с помощью деления куба. Если к тому же по-разному окрасить составные части, этот раздел обучения станет в высшей степени наглядным.

Мне хотелось бы, чтобы переход от обычных дробей к десятичным не совершали с детьми иррациональным способом, то есть без какой-либо связи с действительностью. Дети с самого начала должны почувствовать, что употребление десятичных дробей обусловлено своего рода удобством, своего рода договором. Далее у них должно возникнуть чувство, что десятичные дроби образуются так же, как мы вообще считаем: мы сначала считаем до десяти, а потом находим число десять в двадцати, затем, в тридцати находим уже три десятка. Если мы будем вести счет налево по тому же принципу, по которому у нас вправо растут десятичные дроби, ребенок сможет получить представление о том, что речь идет о некоем относительном процессе и что целое число я могу получить, скажем, просто переместив запятую на два знака вправо. Заключение здесь условность должна быть с самого начала показана детям. Благодаря этому они смогут лучше понять и некоторые условности в общественном устройстве. Исчезли бы многие пользующиеся авторитетом предрассудки, если бы все то, что, в сущности, основано на соглашении, с самого начала было преподано ребенку как условность. Пронизывая

собой искусство воспитания, духовная наука — учитывая, все, что было сказано о различных возрастах и присущих им способностях — стремится к тому, чтобы ребенок в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости получил представление о практической жизни. Каждый предмет должен служить обогащению представления о практической жизни. Если мы правильно понимаем ребенка, то преподавание физики и химии мы отложим до возраста около двенадцати лет, ибо преподавание того, что связано с минеральным, как об этом уже говорилось, может быть начато не раньше этого возраста. Но и обучение вычислениям в это время или, может быть, уже с одиннадцати лет должно быть поставлено так, чтобы в нем тем более присутствовало то, чем должно быть пропитано преподавание физики и химии: ориентация на практику. Учась вычислять, ребенок непременно должен получить представление о том, как учитывается вексель, как составляется счет, как ведутся бухгалтерские книги, как оформляется содержащая расчеты деловая переписка. Между двенадцатью и четырнадцатью годами обучение должно быть построено так, чтобы ребенок, достигнув возраста примерно пятнадцати лет и закончив среднюю школу, имел реальное представление о важнейших отраслях жизни.

Я знаю, как обычно возражают против этого принципа: да зачем же тратить на все это время? Зачем тратить время на то, чтобы дать ребенку практическое представление о том, как изготавливают бумагу, как производят мыло, сигареты и тому подобное? Однако, если правильно организовать дело, можно охватить типическое — например, познакомиться с типичными видами промышленности или средств сообщения. На этом пути можно было бы достичь того, чтобы в дальнейшем ребенок шел по миру не как сквозь лабиринт пугающих своей непонятностью отношений, но зная, что и как происходит в его ближайшем окружении. Мы ведь видим, что городские дети не имеют ни малейшего представления о том, чем ячмень отличается от пшеницы. Мы также видим, что дети, живущие в непосредственной близости от мыловаренной фабрики, совершенно не подозревают, как

производится мыло; и дело здесь лишь в том, что никто не заботится о том, чтобы они познакомились с тем, что сегодня окружает человечество, с тем, благодаря чему оно находится на современной стадии развития культуры и цивилизации.

Вдумайтесь, как много людей сегодня ездят в трамвае, не имея даже самого поверхностного представления о его устройстве. Разумеется, то, что я сейчас имею в виду, не следует доводить до крайности, но по существу это так: мы постоянно пользуемся достижениями цивилизации, не имея ни малейшего представления о том, что в них действует. Нервозность нашего поколения в немалой степени объясняется именно этим. Оттого, что мы окружены тем, что непрозрачно для нас, чего мы не понимаем, мы сами становимся запутанными, запутанными в нашем подсознании. Разумеется, человек не может знать всех, частных нынешней сложной жизни, но с детьми, которые достигли двенадцати лет и у которых формируются соответствующие способности, необходимо стремиться к тому, чтобы охватить типическое, наиболее важное в практической жизни; и это укрепит ту силу самостоятельного суждения, которая вступает в свои права вместе с наступлением половой зрелости. Сегодня для людей больше не должно быть тайной все то, что выходит за рамки их профессиональной деятельности. То, как ведется бухгалтерский учет, является тайной для человека, если он сам не бухгалтер; для людей, не преподающих в школе, тайну составляет профессия учителя, и так далее. Такую социальную раздробленность необходимо преодолеть. Мы должны учиться понимать друг друга. Способности детей, относящиеся к практической жизни, мы не должны оставлять втуне. Вместо того чтобы включать в школьную программу некоторые весьма забавные темы для сочинений, вместо всевозможных описаний, — я не знаю, какие здесь, в республиканской Швейцарии, даются темы для сочинений, то есть я имею об этом представление по школьным программам, но я не хочу в это вдаваться, — вместо всего того, что, к примеру, в прежних монархических государствах писалось ко дню рождения

императора» и тому подобном, вместо этого следовало бы писать сочинения, в которых раскрывалась бы деловая, торговая и индустриальная жизнь. Все это вовсе не обязано быть основанным на идеализме и духовном образе мыслей. Ведь воспитание духовного образа мыслей не нуждается в постоянном подчеркивании идеализма и высоких идеалов, оно совершается благодаря тому, что человеку дают возможность действовать исходя из духовного, чтобы то, что хочет проявиться в нем как духовное, из года в год действительно реализовывалось. Так широкая перспектива согласуется с частностями.

Мне были заданы вопросы: как объясняется с духовно-научной точки зрения то, что столь поздно совершается прорезывание так называемых зубов мудрости? Не связано ли появление этих зубов мудрости с высвобождением определенных сил познания, как это происходит при смене молочных зубов на коренные?

Итак, при смене зубов те силы, которые прежде пронизывали организм, освобождаются и становятся, как я уже говорил, силами представления, свободными силами представления. Но все, что в этом смысле совершается в организме, не следует в мыслях строго разделять и разграничивать — это было бы неправильным по отношению к действительному ходу развития. То, что в определенном возрасте является для человека самым важным, в виде известного остатка сохраняется и при наступлении новой эпохи в развитии. И вот, зубы мудрости мы получаем позже потому, что от того, что столь радикально действовало в ребенке в продолжение первых семи лет, в организме сохраняется некий остаток. Это необходимый остаток. Если бы вдруг совершенно прекратилась прежняя связь этих сил с организмом, то мы, люди, принимаясь думать, всякий раз получали бы очень сильный толчок. Потому что, когда мы думаем, силы, вплоть до семи лет активно действовавшие в организме, произвольно приходят в напряженное состояние. Должен сохраняться своего рода мост между организмом и выделившимся из него духовно-душевым. Это находит свое выражение в позднем прорезывании зубов мудрости. От той силы, которая освободилась и стала способностью

представления, нечто удерживается и продолжает участвовать в органическом развитии.

Подобное мы можем обнаружить в отношении вообще всего, что связано со становлением человека. Мне был поставлен еще один интересный вопрос: в какой мере учитель, исходя из духовно-научного педагогического искусства, может содействовать тому, чтобы дети, повзрослев, смогли составить правильное мнение о своих способностях и, таким образом, занять правильное место в жизни общества?

Собственно, из духа духовной науки — если позволите мне такое выражение — следовало бы ответить, что такого рода вопрос не должен иметь места: он поставлен материалистически, рационалистически. Ребенок как раз должен быть защищен от подобного, абстрактно задаваемого вопроса: как мне, согласно моим способностям, занять правильное место в жизни? Ребенок должен прийти к этому решению лишь постепенно, со всевозможными переходами, развив в себе соответствующее чувство, а не на основе абстракций. А если перед нашей душой встает абстрактный вопрос: «Как нам использовать наши способности на служение человечеству?», то это, собственно говоря, уже душевная болезнь. Нужно, чтобы дети медленно и постепенно, само собой разумеющимся образом вращались во все накопившиеся в ходе человеческого развития установления, в то, что связывает их с другими людьми. Для этого их воспитание должно быть поставлено так, как я это здесь описал. Тогда они не окажутся жертвами болезненного вопроса; «Как же мне применить свои способности на службе обществу?» Благодаря полученным практическим знаниям, окончив среднюю школу, они будут готовы к тому, что сама жизнь возвестит о том, как им себя в ней поставить. Возникновение подобных вопросов, их серьезное рассмотрение как чего-то такого, что способно сегодня играть определенную роль, свидетельствуют о том, насколько мы в наше время находимся в русле интеллектуализма, а тем самым и в русле материализма.

Именно поэтому я стремился показать, как конкретные

общие принципы могут быть разработаны вплоть до практических частных; все, что для этого нужно, — это добрая воля. Теперь я хотел бы ответить на следующий вопрос. Меня спросили, как быть с такими недостатками в правописании, когда слова пишутся неразборчиво; например, непонятно, что написано «о» или «а»?

Я уже говорил, что правильность письма достигается упражнениями в слушании. Внимательное слушание приучает также и к точному видению. Все способности взаимно поддерживают друг друга. Если правильно развивать одну из них, развитие других также получит правильное направление. Приучившись точно слышать, ребенок непременно будет склонен и к тому, чтобы внешний образ слова связывать с его внутренним смыслом. Точное слышание поддерживает точное зрение. И мы поможем ребенку научиться правильно писать такие слова, в которых орфография, по видимости, произвольна, если будем побуждать его отчетливо, пластически, по слогам произносить слова.

Все сказанное мной я прошу вас принимать не так, чтобы это становилось чем-то догматическим, но так, чтобы дух сказанного мог быть обращен на самые различные обстоятельства. Легко представить себе, что чье-то мнение о роли древних греков в истории развития западной культуры совсем не похоже на то, которое несколько дней назад я, в качестве примера, положил в основу объяснений о методах преподавания истории; но и другую точку зрения на эту роль можно преподавать по описанной мной методике. Для меня дело заключалось не в том, чтобы нечто догматически высказать о греках, я хотел показать, каким образом к той или иной теме можно подойти с позиции исторической симптоматологии. Я считаю, что для того, чтобы воспитание вело к познанию человека, преподавателю совершенно необходимо учитывать существующую сегодня огромную потребность в одухотворении и одушевлении нашей педагогической деятельности. Отказавшись от какой бы то ни было предвзятости, мы должны внимать тому, что проявляется в детях, — тогда мы будем воспитывать их так, чтобы следующее поколение смогло хотя бы немного возвыситься

над социальными недугами, которые столь ужасным образом врываются в нашу жизнь.

Тот, кто в состоянии беспристрастно наблюдать жизнь людей, видит, что уже у ребенка при формировании интеллекта обнаруживается то, что столь ужасным образом свойственно человеческой натуре вообще: стремление к удобству. Для правильного формирования интеллекта необходимо — прошу вас сейчас не смеяться над этим парадоксом — воспитывать волю. Интеллект будет здоровым, если при помощи тех методов, которые я описал, мы воспитаем в человеке здоровую волю, если как можно раньше мы введем занятия искусством; ибо искусство укрепляет волю. Мы заботимся о воле и благодаря этому правильно развиваем интеллект. И, наоборот, расширяя кругозор ребенка, возвышая и обогащая его представления — как это должно происходить при преподавании истории и религии, — мы воздействуем на волю. Как это ни странно, но правильное воспитание интеллекта стимулирует волю, а правильное воспитание воли активизирует интеллект. Материализм последних столетий привел к тому, что подобные закономерности оказались покрытыми пеленой ужасного мрака. Сегодня уже просто не замечают того, как стремление к внутреннему душевному удобству противится активности мышления. Эгоизм следует специально изучать, ибо в наше время он действует крайне утонченно, ибо он имеет огромное влияние на формирование души. Необходимо постоянно на это указывать. Правильное направление инициатива воли у детей получит, если мы будем расширять их кругозор, если мы будем подводить их к тому, что действует в мире духовно, что духовным образом действует на Землю со звезд, что духовно действует в истории, что духовно действует в сокровенных глубинах человеческого сердца. Лишь открыв людям духовное мировоззрение, возможно активизировать их волю. Следует осознать это. Мы должны преодолевать в себе известные тенденции. В нашем образе мыслей, в наших взглядах на искусство воспитания присутствует, — хотя бы в этом отношении я позволю себе быть радикальным, — присутствует слишком много от

Робинзона.

Робинзон и то, что с ним связано, — это симптом нарастания всего филистерского, всего узкопедантического, узколобого в воззрении на жизнь и, особенно, в нашем обращении с детьми. Образ Робинзона столь подходит к бездушному бюргерскому мировоззрению восемнадцатого века, что он повсюду нашел подражателей. Стоило появиться английскому «Робинзону», как тут же явились «Робинзоны» чешский, польский, немецкий, хорватский. Трудно себе представить, насколько робинзонада распространилась по всей Европе. Робинзон — это такая личность, которая, собственно, вообще не личность; потому что он был в некотором смысле человеком-машиной, оказавшейся в бедственном положении машиной, понуждаемой внешними обстоятельствами спешно делать то, что здоровым образом совершается лишь вследствие сопутствующей развитию человека внутренней активности. Страница за страницей в лице этого Робинзона повествует о себе филистерство. Если бы этот ничтожный рационализм мог сформулировать свое религиозное мировоззрение, он сказал бы: все мы люди ходим под Богом, и человек, в сущности, добр, если его не испортили какие-нибудь внешние обстоятельства. Такой филистерский взгляд на жизнь даже не предполагает, что человек нуждается в живом, пронизывающем его душу духе, духе, которого он видит действующим в истории, вершащим повсюду вплоть до звезд; но Робинзон хозяйничает даже там, где его не читали, — хозяйничает его образ мыслей.

Это филистерское мировоззрение должно вновь исчезнуть из среды человечества. По самым тончайшим сосудам оно внедрилось во все, оно звучит отовсюду и так формирует жизнь, что повсюду царит, собственно, одна только неспособная подняться выше определенного уровня посредственность. Робинзон видит прок только в невыдающемся, в негениальном, в усредненном. Я знаю, что у многих смущаются сердца и возникает горькое чувство, когда им указывают на эти робинзонады, на тот интеллектуальный авантюризм европейско-американской цивилизация, которым и объясняется переоценка

Робинзона. И можно принять в соображение, что люди прочно срослись с тем, в чем они выросли. Они выросли в робинзоновом образе мыслей. Но можно было бы начать подумывать о том, чтобы освободиться от того, что вросло в современное человечество благодаря робинзонству.

Конечно, в определенном смысле Робинзон был своего рода протестом против того, что все больше и больше заявляло о себе в христианстве. Христианское мировоззрение — каким оно стало, не такое, каким оно было заложено в первоначальном христианстве — считало, что человеческая природа испорчена. Рационализм, просветительство восемнадцатого века, исходя из которых написан Робинзон, предполагает, что человеческая природа сама по себе добра, и, чтобы это добро восторжествовало, достаточно лишь устранить всех ее врагов. И то и другое ужасно однобоко. Понятно, что в пику предрассудку об испорченности, изначальной порочности человека должен был возникнуть другой — об изначальной доброй человеческой природе. В сущности, это — не что иное, как последние остатки филистерства, но филистерства злостного, сохранившиеся во вдохновенном и вдохновляющем Жан-Жаке Руссо. Он считал, что человек, выросший как дитя природы, сам по себе с превеликой смышленостью будет делать все то, что делал и Робинзон, — хотя, впрочем, для этого нужно еще и влияние французского баптистского священника. Мы не сдвинемся в своем культурном развитии с его современной точки, если будем держать сторону одной из этих крайностей. Они должны быть уравновешены в синтезе. Человек, конечно, по своей природе добр, то есть: добр по своей сущности. Ребенок, вступающий в мир, всей своей готовностью подражать ему возвещает: «Я верю в добро мира, который меня принял». Таково бессознательное суждение ребенка. Однако как верно, что человек по природе добр, так же верно и то, что его существо становится, так сказать, продуктом жизненных процессов. Свежее мясо — хорошо, но через неделю оно уже не так хорошо.

А плохо оно потому, что пахнет. Чтобы теперь употребить его в пищу, нужно как-то избавиться от запаха.

По своей сущности человек добр. Однако, если он будет оставаться таким, каким он вступил в физический мир из предшествовавшего рождению духовного бытия, он испортится, — он станет плохим, если в нем не пробудить силу для улучшения самого себя.

По своей сущности человек добр, но в нем также должны быть пробуждены силы для того, чтобы придерживаться доброго. Несмотря на добрую, непорочную основу человек портится, если в нем не пробуждаются новые силы для поддержания врожденных сил добра. Как неверно, что, будучи предоставлен самому себе, человек станет развиваться лишь в predetermined его доброй основой направлении, так неверно и то, что он изначально порочен. Будучи по своей сущности добрым, он должен постоянно пробуждать в себе силы, ведущие это доброе к поступательному развитию. Мы должны нести в себе понимание этой особенности развития человека. Оно перейдет к детям, если мы сами будем нести его в себе, если мы будем так рассказывать сказки, так описывать майского жука, так описывать звезды, что за каждой частностью и за всем в целом будет стоять наша убежденность в том, что человек исконно связан с миром как носитель добра, что это доброе нуждается в непрестанном утверждении и что от этого утверждения добра зависит благополучие всего мира; что человек предназначен к тому, чтобы участвовать в самом развитии мира.

Современность не знает того, чем, в этом отношении, исходя из древней мудрости, обладали наши предки. Удивительно, как еще в Древней Греции — не говоря уже о Египте, где это само собой разумелось, — всякое обучение, вообще любое влияние со стороны жрецов и представителей религии на народ шло рука об руку с понятием об исцелении. Передавать знания в древности значило приносить исцеление. В сущности, врач был тот же жрец, а жрец — тот же врач. То, что быть доктором («доктор» по-латыни — «учитель») — значит лечить людей, это еще и сегодня живет в народе. Ученость, применение и передача знаний, профессия врача, профессия учителя — все это для древнего инстинкта человечества составляло

единое целое. Со всем этим было связано понятие исцеления. Почему? Потому что в основе здесь лежал совершенно определенный взгляд на мир. И хотя он утрачен в наше материалистическое время, мы должны стремиться к тому, чтобы вновь завоевать его для себя. Согласно этому воззрению, во всем развитии человечества, поскольку в нем участвуют также и природные силы, неизменно действуют силы упадка, а человек призван к тому, чтобы непрестанно преобразовывать упадок в подъем.

Культурно-историческое становление постоянно находится под угрозой заболевания. Своими знаниями, своей деятельностью человек должен все вновь исцелять то, что постепенно становится больным. В истории действуют нисходящие силы упадка, они не могут служить опорой для человечества. Если сегодня марксизм учит, что в жизни общества все определяется хозяйственными, экономическими отношениями, а духовное является чем-то вроде надстройки, то это полностью основано на материализме прошлого столетия. К чему приведут такие чисто хозяйственные производительные силы, если им не будет сопутствовать постоянное улучшение человека? Они приведут к заболеванию общественной жизни. Троцкизм и ленинизм — это болезнь всего культурного развития Европы. Если марксизм будет все-таки воплощен в жизнь, если его удастся насадить вплоть до школы, это станет искусственной болезнью европейской культуры; ведь марксизм рассчитывает на то, что для возникновения культуры достаточно чисто внешней деятельности. Но условием развития культуры является то, что человек благодаря внутренним усилиям постоянно исцеляет то, что внешним образом стремится к упадку. Мы должны вновь прийти к тому, чтобы, входя в класс, учитель вел себя как врач духовного развития человечества, который, влияя на развитие ребенка, вводит лекарство в процесс становления культуры. Ни капли тщеславия, ни капли гордыни не заключается в том, что учитель чувствует себя таким врачом культуры. Ибо, если мы чувствуем это правильным образом, в нашей душе рождается личное отношение к великим проблемам человечества. Кругозор учителя

никогда не бывает достаточно широк, высота его сознания не может оказаться достаточной. Если мы понимаем, что именно должно быть совершено для человечества благодаря воспитанию, возвышенности нашей позиции всегда будет сопутствовать необходимая скромность и необходимое чувство ответственности.

Уважаемые слушатели, вы видели, что в продолжение этих лекций я постоянно стремился показать, как с помощью духовно-научных принципов воспитания осуществляется то, о чем еще Герbart сказал: «Невозможно помыслить обучение, которое одновременно не было бы воспитанием, и нельзя помыслить воспитание, которое было бы лишено обучения». Теперь дело за тем, чтобы пронизать себя действием живого духа и все, что будет предложено нам как учебный материал, употребить в преподавании так, чтобы в наших руках это стало средством воспитания. Такова высокая задача, которую ставит перед нами человечество. Мы должны постичь, к чему пришло человечество, мы должны своими руками преобразовывать это и делать доступным для самого маленького ребенка! И мы сможем это, если дух мы будем воспринимать столь же живым, каким он выступает в духовной науке, каким он представал нам здесь, когда речь шла об оплодотворении искусства воспитания с помощью духовной науки.

Я не буду произносить заключительного слова, но хотел бы, чтобы эта лекция завершилась словами, которые, минуя какую бы то ни было сентиментальность, должны прозвучать для вас из самого существа дела: научиться правильно воспитывать можно, лишь если воспитание понято как исцеление, если воспитатель говорит себе: «Мое назначение — исцелять». Если эти лекции хотя бы немного способствовали углублению воспитывающего и обучающего сознания, если мы почувствовали, что должны стать целителями, врачевателями духа, если мы пожелали в истинном смысле стать учителями и воспитателями, то эти лекции достигли своей цели. И я хотел бы только пожелать, чтобы достигнутое было подкреплено тем, о чем говорил уважаемый председатель нашего собрания: дальнейшей работой с материалом. Со своей стороны я

готов во всякое время, как только ко мне обратятся, сделать все возможное для того, чтобы то, что было вам здесь дано, в далекой еще от совершенства форме, могло все более и более вступать в сознание человечества.

Ответы на вопросы

Из ответов на вопросы по окончании первой лекции

Вполне понятно, что в первом докладе такого курса лекций всего не выскажешь, многое лишь намечено и будет раскрыто впоследствии; а на некоторые из поставленных мне сегодня вопросов ответы будут даны самим ходом дальнейших рассмотрений. И все же я хотел бы, чтобы вопросы задавались уже теперь. Вы можете спрашивать в письменной форме, тогда весь курс я постараюсь построить так, чтобы ответы нашли свое место в общей связи изложения.

Передо мной сейчас лежит записка с вопросом. Что можно было бы рекомендовать в отношении мальчика в возрасте после наступления половой зрелости, у которого односторонне развиты способности к математике и естественным наукам, притом что он совершенно не склонен к изучению иностранных языков?

Это как раз такой вопрос, который связан со многим из того, о чем я еще буду подробно говорить. В ближайших лекциях я буду рассматривать различные формы односторонней одаренности и покажу как, с одной стороны, одностороннюю одаренность можно поставить на службу общему развитию человека, а с другой стороны, как ее можно гармонизировать благодаря педагогическому воздействию. Итак, в самое ближайшее время мы на этом подробно остановимся. Но, чтобы не оказаться невежливым по отношению к тому, кто задал этот вопрос, я уже сегодня скажу об этом несколько слов.

Односторонняя одаренность у мальчиков, — у девочек она встречается реже, столь редко, что они в этом случае, как правило, оказываются объектами обстоятельных биографии, которые можно изучать; ибо тогда они

становятся знаменитыми математиками, — эта односторонняя одаренность к математике и естественным наукам объясняется, в сущности, особым развитием одного, по-видимости, совсем незначительного органа. Должно быть, большинству из вас известно, что существуют семьи — как, например, семья Бернули, — представители которых из рода в род, на протяжении многих поколений, проявляли себя одаренными математиками. Известно и то, что в семье Баха имелись многочисленные большие и малые Бахи — и все одареннейшие музыканты. Примечательно, что иногда как раз высокоодаренные в области физики и математики мальчики оказываются неспособными производить наблюдения, скажем, в сфере ботаники или зоологии. Порой они становятся неплохими кристаллографами, но при этом не бывают одарены способностями к наблюдению собственно физических свойств минералов. Во всем этом очень важную роль играет один, на первый взгляд, неприметный орган: так называемые полукружные каналы в ухе. Три находящиеся в них взаимно перпендикулярные слуховые косточки могут быть сформированы так, что человек оказывается обладателем сильно выраженного чувства пространства и числа; а подчас — такое встречается реже — этим обусловлена действительная одаренность. Орган слуха, совокупность органов слуха включает в себе помимо собственно слуховых органов, которые внутренне связаны с органами речи, также и органы чувства равновесия и числа. Эти органы как бы спаяны воедино. Одностороннее развитие слуховых косточек в полукружных каналах может угнетающим образом сказываться на способности к слышанию звуков речи. В этом случае ребенок оказывается одаренным математически за счет способностей к языкам. С такими детьми следует как можно раньше — как только стало заметно, что их одаренность имеет слишком односторонний характер — так заниматься языком, чтобы, по возможности, отказавшись от интеллектуального подхода, отказавшись от грамматических разборов предложений и тому подобного, строить обучение на основе ритмизированной речи. Задавая таким детям учить наизусть небольшие стихотворения на иностранном языке,

— так, чтобы они поначалу не особенно заботились о понимании содержания, но испытывали радость от самого ритма и лишь постепенно от звучания переходили к пониманию,— мы увидим, что они действительно могут преодолеть свою односторонность; при том, конечно, условии, что начало этим занятиям положено достаточно рано. В дальнейшем мы еще увидим, что, воспитывая детей в возрасте шести — восьми лет, не следует исходить из интеллекта, но в основу должно быть положено искусство. Письму, например, в нашей вальдорфской школе в Штутгарте мы обучаем не интеллектуальным способом, при котором детям предлагается усвоить формы букв; они учатся ему постепенно, благодаря тому, что поначалу выполняют некоторые простейшие рисунки. На этом пути развивается не интеллект, а воля. В процессе письма тогда участвует весь человек, и односторонние способности выравниваются.

Далее, вы, вероятно, спросите: как можно стимулировать необходимую для правописания память? Я думаю, прежде всего — и об этом будет немало сказано в ближайших лекциях — при помощи тщательного наблюдения нам нужно понять, чем различаются между собой силы, действующие в продолжение трех следующих друг за другом возрастных периодов — до смены зубов, до наступления половой зрелости и до достижения двадцати лет. Примечательно, что дети, которые вплоть до пятнадцатилетнего возраста совершенно не разбираются в правописании слов и грамматическом строе предложений родного языка — об иностранном языке лучше промолчим, — что они, если заниматься с ними, опираясь на ритмизацию речи, могут наверстать упущенное и после пятнадцати лет, черпая как бы из подоснов своей души. Поэтому не следует особенно беспокоиться, если дети, у которых наметилась одаренность, отстают в орфографии или пунктуации. Поразмыслите над тем, как ужасно писал в детстве Гете и насколько великолепно постиг он орфографию и грамматику, когда вырос, и ваше суждение о мальчишках и девочках, к тринадцати годам так и не заучившихся правописанию, будет отличаться от общепринятого. Вместо того чтобы огорчаться по этому

поводу и задаваться вопросом: «Что же нужно сделать, чтобы они стали правильно писать?» — было бы куда полезнее подумать о том, в чем проявляются их настоящие способности; а затем отыскать и тот мост, по которому в конце концов к ним сможет прийти то, что они должны получить.

Вы всегда будете убеждаться в том, что происходит выравнивание, если, воспитывая детей с односторонней математической одаренностью, вы будете делать акцент на искусстве.

Из ответов на вопросы по окончании четвертой лекции

Др. Штейнер (в ответ на возражения, приведенные в устной форме). Сегодня я хотел бы сказать еще лишь немного. Конечно, легко напрашивается мысль о том, что детские рисунки напоминают рисунки так называемых диких народов. Однако в основе ее лежит совершенно произвольная гипотеза: подразумевается, что именно те народы, у которых мы сегодня находим подобные рисунки, некогда были пранародами. Разумеется, детские рисунки сопоставимы с рисунками современных первобытных народов. Но дело в том, что эти народы отнюдь не первобытные, а декадентные. Антропология ошибается, принимая народы, живущие ныне дикой и варварской жизнью, за те, от которых мы ведем свое происхождение. Искусство воспитания не должно строиться на основе такой научной ошибки: допуская ее, оно станет переоценивать сходство в свойствах детей и ныне живущих диких народов, — такая переоценка характерна для новейшего времени. Сами факты, конечно, не вызывают сомнений, но то, как их связывают между собой, обусловлено незнанием настоящих соответствий между развитием одного человека и развитием всего человечества. Действительно, сегодня дети иногда сочиняют стихи, которые могли бы соответствовать далекому прошлому, тому, что я называл здесь третьим периодом развития. К более отдаленным временам детские стихи не восходят, И если с помощью духовной науки мы обратим взор на эти более отдаленные времена,

недоступные для внешней антропологии, мы увидим, что детские стихи ни в чем не походят на то, что существовало на ранних стадиях развития человечества.

От внешней антропологии с ее попытками разобраться в происхождении современного человека, с ее стремлением обнаружить в современном человеке отзвуки его далекого предка нам следует обратиться к духовно-научному рассмотрению человеческого развития. На этом пути нужно, разумеется, обрести восприимчивость и для того, что историческим образом сохранилось от древней культуры человечества. Я имею в виду ведическую литературу, в высшей степени значительные изречения Лао Цзы о дао и тому подобное. Тот, кто знакомится с духовно-научным взглядом на развитие человечества, должен принимать во внимание все дошедшее до нас историческим путем.

Вчера я недаром сказал, что было бы гораздо удобнее подпевать общепринятому и не сопротивляться столь многим вещам. Опасным заблуждением современной педагогики является и стремление проводить параллели между поведением детей и поведением современных диких народов, а также — между поведением детей и тем, что дошло до нас от древних времен, точнее, от того, что сегодня принято называть «древними временами». Нужно найти действительные источники духовной жизни, и мы должны искать их в ребенке.

Теперь о другом. Подумайте о том — я пояснял уже это на различных примерах, — что сегодня детей воспитывают исходя из абстрактных принципов. Мы слышим сегодня о многочисленных вариантах такого подхода. Но представьте себе другую возможность: не считать природу ребенка чем-то таинственным, непостижимым, саморазвивающимся, но начать с того, чтобы подготовить самих себя посредством самовоспитания, посредством того, что несет нам духовная наука. Постарайтесь при помощи духовной науки достичь видения того, что живет в детях! Я отнюдь не против принципа, согласно которому в ребенка ничего не следует вносить извне, но все надлежит находить в нем самом; однако ведь, чтобы находить, нужно сначала научиться-видеть. Ребенок должен стать

прозрачным для вас. И то, что я даю вам, направлено только к тому, чтобы вы действительно смогли увидеть человеческую природу с самых различных сторон. К сожалению, все, возникающее сегодня вследствие общепринятого материалистического понимания, способно лишь скрывать важные стороны природы человека. Современные понятия о духовном и душевном зачастую являются абстракциями, чем-то рассудочным. Многие из того, что должно послужить подтверждению этих слов, я сообщу лишь по ходу дальнейших рассмотрений. Да, я не имею ничего против рассуждений о том, что прежде всего следует ценить то, что есть в ребенке, и нельзя навязывать ему то, что есть в нас. Напротив, этот принцип я считаю само собой разумеющимся. Но сейчас перед нами стоит задача показать, каким образом можно действительно полноценно следовать этому принципу.

И в ответов на вопросы по окончании шестой лекции

Чтобы не оставаться в долгу, я отвечу сейчас на некоторые поставленные мне вопросы. Начну с вопроса о психоанализе, который мне ставили очень часто и в различной форме. Этот психоанализ — дитя нашего материалистического времени. В наше материалистическое время неоднократно делались попытки найти созвучие между тем созидующим духом, который является, так сказать, строителем нашей плоти, и самим телесным, физическим организмом. Они соседствуют — телесно-физическое и духовно-душевное, и различные теории пытаются навести мосты между ними. Чего только не повидало в этом отношении новое время: от Декарта — до психофизического параллелизма! Все эти теории, по сути, родились из бессилия, из неспособности увидеть человека в целом. Они не дают ни малейшего представления о том, как физическое пластически рождается из духовного и как духовное, в свою очередь, раскрывается в физическом. Важно понять, что с помощью абстракций возможно лишь разделять духовное и физическое. Дошло до того, что некоторые явления, вполне объяснимые, если исходить из гармонии между

физическим и психическим, в новое время просто отрицаются.

Предположим, что некий молодой человек пережил душевное потрясение. Всякое душевное потрясение в возрасте до двадцати лет воздействует на физический организм. В более позднем возрасте такое воздействие, конечно, также имеет место, но в значительно меньшей степени. Итак, нечто происходит и в физическом. Сегодня умеют наблюдать только самые поверхностные из этих связей. Замечают, что человек бледнеет, когда ему страшно, и краснеет, если ему стыдно. Но не видят, как потрясение, на несколько недель определившее направление чувств в его душе, придало другое направление и чисто физическим процессам. Строение некоторых физических органов изменилось вследствие их реакции на душевное потрясение. Человеческая жизнь протекает ритмически, и несколько лет спустя наступает своего рода повторение этого потрясения. Если у тридцативосьмилетнего человека начинаются душевные аномалии, то понять происходящее можно будет, лишь сказав себе: «Эти его переживания указывают на какие-то прежние переживания, которые у него были за многие годы до его тридцатипятилетия, — раз их повторение происходит после тридцати пяти лет». Непосредственная причина душевных аномалий, наблюдающихся у тридцативосьмилетнего человека, может восходить к тому, что случилось с ним в возрасте тридцати двух лет. Происходящее с тридцативосьмилетним станет понятным, если установить, как сказались на его физических органах случившееся шестью годами ранее душевное потрясение. В другом случае происходящее может указывает на то, что человек испытал за столько лет до своего двадцативосьмилетия, сколько лет прошло от двадцати восьми лет до настоящего момента. Для выявления подобных связей необходимо развить в себе дар наблюдательности. Происходит ли это в наше время? Даже материалистически мыслящий врач не станет отрицать существование душевной жизни. Но для современного материализма характерно как раз то, что он ничего не понимает в материи. Трагизм материалистической эпохи в

том и заключается, что сам материализм не понимает материальных процессов. Именно поэтому он не умеет выявлять связи между душевными переживаниями и материальным.

Делаются совершенно ложные заключения: подобные аномалии объясняются тем, что заявляет о себе изолированная, в продолжение многих лет находившаяся на периферии сознания область душевной жизни. Говорят, что ее нужно поднять на поверхность, осознать. На самом деле, в таком случае у человека нужно исследовать состояние внутренних органов, а не ставить над ним психоаналитические опыты.

Так же дело обстоит и с применением психоанализа в педагогике. Лишь тот, кто не имеет представления о взаимодействии духовно-душевного и телесно-физического, станет говорить о применении психоанализа в педагогике. Нельзя однобоко заниматься только духовно-душевным. Впоследствии мы еще вернемся к этой теме.

А теперь я хотел бы указать на нечто иное, на подводные камни, на трудности возраста полового созревания. Я буду краток. Эти трудности встречаются лишь в тех случаях, когда им предшествует неправильное воспитание. Если у детей есть художественные переживания, о которых у нас сегодня шла речь, это оказывает благотворное воздействие на всю их душевную и физическую организацию. Их восприятие внешнего мира, их отношение к нему в принципе отличаются от тех, которые могли бы сложиться, если бы на седьмом-восьмом году в их воспитании преобладал интеллектуальный подход. Ошибки в воспитании на седьмом-восьмом году жизни ребенка ведут к неправильности его переживаний в период полового созревания. В наше время весьма поучительно бывает прислушаться к тому, что рассказывают о своих детях мамы и папы; при этом вы можете еще раз убедиться в том, до какой степени материализм внедрился в души людей. Сегодня родители могут рассказать вам о своем пяти-, шестилетнем ребенке, будто он имеет дурные сексуальные привычки. Но это означает, что люди совсем не умеют различать. Поведение детей, представляющееся взрослым проявлением полового чувства, на самом деле не

содержит в себе ничего сексуального. Если воспитывать ребенка сообразно природе, то в период полового созревания у него не появится отклоняющихся от нормы ощущений. Кто знает жизнь, тот понимает, что если ребенок чешет себе что-то в области половых органов, если у него там чешется прыщик, который не очень заметен взрослому, то это столь же мало походит на сексуальный акт, как почесывание носа или щеки. Этим, пожалуй, уже сказано больше того, с чем обычно соглашаются, но следовало бы принять это к сведению. Не стоит столь просто доверять Фрейду, который, вместо того чтобы видеть вещи, как они есть, — а именно, что, пока ребенок не достиг половой зрелости, совершенно безразлично, что он себе чешет, щеку или какое-нибудь другое место, — утверждает, что когда ребенок сосет соску, то это — сексуальное поведение. Да, мои уважаемые слушатели, вооружившись подобными теориями, можно что угодно рассматривать с известной точки зрения. В одном из своих юмористических стихотворений Гете утверждениям о том, что мир состоит из атомов или же образован всеобъемлющей волей или — бессознательным бытием, противопоставляет свое собственное мнение; «Мир — это салат с анчоусами». Юморист Густав Теодор Фехнер также написал замечательную пародию. В своей книжице «Луна из йода» — она издана уже в двадцатых годах девятнадцатого века — он образцово доказывает, что луна состоит исключительно из йода. Книжица эта могла бы и сегодня служить иллюстрацией к общепринятым способам строить мировоззрение.

(Ответ на реплику о том, что Фрейд представляет лишь одно из многих направлений психоанализа.)

Чтобы ответить на ваш вопрос, мне пришлось бы прочитать несколько лекций. Поскольку это невозможно, я скажу лишь следующее. То, сколь в наше время силен фанатизм в сторонниках известных направлений, особенно наглядно проявляется у приверженцев психоанализа. Я уже привел пример фрейдистского подхода к проблемам сексуальности. Конечно, справедливо, что есть и другие психоаналитики, которые всячески избегают одностороннего сексологического подхода. Как раз в последние месяцы некоторые психиатры крайне старательно открещивались от первоначального фрейдистского и даже от юнгианского направления. Однако тот, кто способен понять, какое место психоанализ занимает в истории развития цивилизации нового времени, не увидит в психоанализе ничего нового и соответственно никакого зерна для будущего; он увидит в нем лишь крайнее следствие материализма. Для материализма ведь характерно, что он стремится понять физическое при помощи самых внешних рассмотрении, культивируемых в физике и химии, и не идет дальше абстрактных характеристик духовно-душевного. В психоанализе, с его примитивным наблюдением душевных состояний, это доводится до крайности. Все же не следовало бы отрицать того, что у психоанализа есть свои положительные стороны. Разумеется, он совершенно прав в том смысле, что можно проследить, как душевные процессы трансформируются во времени, что можно их осознать. Но если не учитывается взаимодействие между тем, что в психоанализе описывается как изолированные переживания, и внутренними органами, то возникает крайняя односторонность в истолковании природы повторных душевных явлений.

Теории, подобные психоанализу, чрезвычайно характерны для современности. Уверяю вас, что я очень обстоятельно занимался этим предметом. Многое здесь объясняется тенденцией возводить в общий закон теории, справедливые лишь для какой-то одной, ограниченной

области. Психоанализ в этом отношении представляет собой весьма показательный пример. Обобщение, возведение в закон или в универсальную теорию оправдано только тогда, когда можно проследить применение такого закона на практике во всех обстоятельствах. Но именно этого не может сделать со своей теорией психоаналитик. Он не знает, как связаны между собой психическое и физическое, и односторонне соотносит более поздние психические явления с теми психическими явлениями, которые предшествовали им во времени. Это особенно наглядно выступает у Юнга. Так называемый «эдипов комплекс», как он описывается некоторыми психоаналитиками, разумеется, есть нечто чрезвычайно интересное, даже пленяющее воображение. Ошибка же подобных описаний состоит в том, что в представленных комплексах явлений в недостаточном объеме учтены другие явления, теснейшим образом с этими комплексами связанные. То, что я имею в виду, можно проиллюстрировать при помощи очень простой аналогии. Предположим, на столе перед вами находятся срезанная роза и какой-нибудь кристалл. Вы можете сказать: и то и другое — предметы. Но такое уподобление розы кристаллу посредством обобщающего понятия «предмет» будет справедливым только с самой внешней точки зрения. Ведь срезанная роза не является действительностью, и вы не можете рассматривать ее таким же образом, как кристалл, который в определенном смысле представляет собой нечто законченное. Конечно, в еще более широкой перспективе кристалл также следует рассматривать в связи с его окружением. Всегда нужно установить объем явлений, заключающих в себе исследуемый комплекс. Невозможно оставаться лишь при том, что находится непосредственно перед глазами. К примеру, цветы на дереве нельзя рассматривать сами по себе, как отдельные предметы, по крайней мере нужно брать для рассмотрения все дерево; а в более широкой перспективе следует учитывать свойства почвы, воздуха и тому подобное.

Главная ошибка психоанализа состоит в том, что он изолированно рассматривает явления, которые можно понять, лишь ставя их в связь с другими комплексами

явлений. В литературе этого рода, к примеру, символ рыбы истолковывается как знак мужского полового органа; и тому приводится определенное доказательство, которое ни в какой мере нельзя считать научным. Предлагаемые объяснения попросту гротескны. Так же и явления, относящиеся к эдипову комплексу нельзя рассматривать лишь с одной стороны, изолированно, их необходимо ставить в связь с другими рядами явлений и рассматривать в перспективе всей истории развития человечества.

(В ответ на возражение относительно духовной науки.)

Если вы хотите познакомиться с духовной наукой, то следует иметь в виду, что для этого недостаточно прослушать данный курс педагогических лекций, это потребовало бы более основательного подхода. В данных лекциях представлены лишь некоторые следствия духовной науки.

Из ответов на вопросы по окончании девятой лекции

Др. Штейнер (в ответ на вопрос о том, почему диалектную речь зачастую считают чем-то неполноценным по сравнению с литературным языком).

Это совсем не такой простой вопрос, как может показаться на первый взгляд...

Разумеется, нормативный язык, представляющий собой не что иное, как один из диалектов, в силу различных причин достигший определенного господства, обычно считают чем-то более благородным просто вследствие дурной привычки. Я сам, будучи австрийцем, принужден был немало бороться в этой сфере. Мы, австрийцы, пользуясь нашим диалектом, говорим грамматически и синтаксически правильно; у нас, так же как и в швейцарском наречии, есть некоторые изменения. В мои юные годы в школах бытовало правило — не говорить на диалекте. Следствием этого было лишь то, что мы научились пресловутому австрийскому школьному языку.

В Австрии есть диалекты, нормативный язык, а кроме того, еще и школьная литературная речь. Отличительной особенностью этой последней является то, что долгие гласные выговариваются как краткие, а краткие — как долгие. Я потратил действительно очень много времени на то, чтобы освободиться от навыков школьного австрийского произношения; но и поныне вы можете иногда заметить у меня их остатки.

Не знаю, может быть, теперь что-то изменилось, но тогда исковерканный суррогат языка предпочитали диалекту, хотя в нем и не было никаких ошибок.

Я думаю, что такое положение не изменится до тех пор, пока педагоги не осознают, чем на самом деле для воспитания является внешний, интеллектуальный подход. В обществе диалект станут уважать лишь тогда, когда к нему начнут уважительно относиться в школе. Очень многие люди отказываются от швейцарского диалекта немецкого языка только потому, что к нему пренебрежительно относятся в учебных заведениях.

Др. Штейнер (в ответ на вопрос, почему немецкий язык — в сравнении с языками других великих культур — раньше утратил связи с иностранными языками).

Это связано с тем, что нормативный немецкий стоит в ином отношении к диалектной речи, чем другие нормативные языки. Немецкий опередил другие языки по части преобразования звуков. Не правда ли, существует закон преобразования (сдвига) звуков, и мы можем видеть, что английский язык, например, в смысле этого закона, задержался на более ранней стадии, через которую немецкий уже прошел. Параллельно трансформации элементов языка, о которой говорит закон сдвига звуков, сам язык становится более абстрактным. В немецком языке — в верхненемецком уже с пятого-шестого столетий — мы получили возможность совершенно иначе, чем в других языках, закреплять в словах абстрактные идеи и понятия. Согласиться с этим можно, разумеется, лишь при беспристрастном рассмотрении. Если вы захотите, например, перевести на английский или французский немецкого философа, то окажется, что правильным образом это сделать невозможно. Немецкий язык располагает еще чем-то, что было развито уже после абстрагирования. Благодаря этому — именно с абстрактным он может обращаться наиболее совершенным образом. Немецкие диалекты, которые куда легче усваивают иноязычные включения, способны к этому, я бы сказал, вследствие присущей им социальности, — о которой мы также скажем несколько слов. Но нормативный немецкий с огромным трудом приспособляется к иностранным языкам. Он прошел через процесс абстрагирования, и для его слов нелегко находить эквиваленты в других языках.

Можно только удивляться тому, насколько всякий диалект чувствует себя свободнее в отношении иностранного, то есть иноязычного. Чужеродные слова присутствуют в них в полном согласии с основной лексикой. Я мог бы привести этому огромное количество примеров. Приняв, по социальным мотивам, в свой состав новое слово, диалект преобразует, перерабатывает его и

делает своим собственным.

Нормативная немецкая речь поистине пребывает в изоляции. И сейчас ей угрожает опасность сделаться для европейской жизни своего рода мертвым языком, как это произошло с латынью. Это — нечто такое, чего люди пока еще себе не уяснили. Данный язык формировался в особых исторических обстоятельствах, и специфика его обусловлена отчасти самой историей Европы. Другие языки повсюду встречаются с тем, что в иноязычном соответствует их собственной природе. Они и именуют это таким же образом. А немцы извлекли из своего языка столь многое, давая наименования, так сказать, с одинокой вершины, что перед лицом других языковых традиций они не в состоянии отказаться от своих собственных слов, ибо им не находится эквивалентов. Если вы попытаетесь любую обыденную мысль, выраженную по-английски, передать такими же словами по-немецки, то это вам не удастся, так как они не будут правильно отражать того, что вы хотели сказать. Мы, немцы, в своем языке, являемся скульпторами, ваятелями. Мы образуем слово «Kopf» (голова). Да, это то, что взято из формы. И когда мы говорим «Kohlkopf» (кочан капусты), мы тем самым также подразумеваем определенную форму. Мы образуем слово «Fuss» (нога), и оно восходит к слову «Furche» (борозда), борозда, которую мы оставляем за собой при ходьбе. Но возьмите итальянское слово «testa» (голова) — оно восходит к латинскому слову «testari» — «свидетельствовать», и, значит, образовано из деятельности. Романские языки развились из совершенно других подоснов, чем немецкий язык. Поэтому так трудно бывает ту же самую вещь как-нибудь обозначить, пользуясь нормативным немецким. Значительно легче было бы это сделать на диалекте. То, что связано с социальной жизнью, всегда непросто. В том-то и дело.

