

Рудольф Штейнер

Духовно-душевные основы  
педагогики

Перевод с немецкого

Виньетка на обложке — по эскизу Рудольфа Штейнера,  
Издание книги осуществлено по:

R. Steiner  
Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst  
Rudolf Steiner Verlag Dornach/  
Schweiz 2. Auflage, 1978  
(GA 305)

Содержание

## **Лекция**

**первая**.....  
....7

*Оксфорд, 16 августа 1922 года*

### Необходимость духовной основы педагогики.

Введение. Характеристика вальдорфской педагогики: она исходит из одухотворенного познания и одухотворенных поступков.

Эпохи детства. Ребенок как орган чувств. Подражание.

Смена зубов. Девятилетний кризис. Авторитет. Половая зрелость. Пробуждение силы собственного суждения. Образность как предпосылка преподавания в подростковом возрасте.

## **Лекция**

**вторая**.....  
..18

*Оксфорд, 17 августа 1922 года*

### Духовное ученичество в прошлом и в наше время.

Характеристика духа, души и интеллекта. Дух, творческий принцип, видимый в растущем ребенке. Интеллект как зеркало. Исторические пути познания. Путь йоги: переживание творческого духа в дыхании. Внутреннее соединение мышления и дыхания. Современный путь духовного познания: переживание пустоты, простого мыслеобраза. Сопереживание природы, погружение в предметы внешнего мира ведет к реальным недомоганиям.

## **Лекция**

**третья**.....

..28

*Оксфорд, 18 августа 1922 года*

### Духовное ученичество в прошлом и в наше время (продолжение).

Иной путь духовного познания: аскеза. Ее метаморфоза и современное духовное познание. Биографические замечания по поводу идеи трехчленности человеческого организма. Мышление, чувство и воление в их связи с нервной, ритмической системами и системой обмена веществ и конечностей.

### Воспитание маленького ребенка и основное настроение воспитания.

## **Лекция**

**четвертая**.....

...40

*Оксфорд, 19 августа 1922 года*

### Тело, рассматриваемое с духовной стороны.

Несхожесть ритмов в системах человеческого организма. Главенствующая роль нервно-чувственной системы в жизни маленького ребенка. Ребенок как орган чувств. Подражание. Привыкание. Воздействие на ребенка настроя воспитателя. Смена зубов. Претворение наследственности. Главенствующая роль ритмической системы в период после смены зубов. Художественность преподавания. Нравственное воспитание через образец. Строгие нравственные заповеди и формирование нравственных сил. Благоговение перед ребенком, благодарность и любовь к ребенку и к выбранной

профессии воспитателя: три золотых правила.

# Воспитание ребенка младшего школьного возраста.

## Учитель-художник-творец.

### Лекция

**пятая**.....  
..52

*Оксфорд, 21 августа 1922 года*

### Как знание может быть пищей.

Развитие письма и чтения из волевого и образного элементов. Свобода учителя. Ребенок девяти лет. Рудольф Штейнер — воспитатель. Подготовка к уроку и экономность преподавания. Учение о растениях. Учение о животных. Перегрузка памяти и склонность к болезням. При наглядном преподавании ребенок воспринимает столько, сколько может вынести; в том числе и в большом классе. Арифметика. Ее связь с нравственностью.

### Лекция

**шестая**.....  
..65

*Оксфорд. 22 августа 1922 года*

### Воспитание — искусство; педагог — художник.

Двенадцать лет. Минералогия и физика. Причинность в истории. Учитель — художник — творец. Юмор. Индивидуально-художественное постижение ребенка. Ребенок-меланхолик, ребенок-холерик, ребенок-сангвиник и ребенок-флегматик. Работа с классом. Пример художественного подхода: рассеянные дети, дети с "запинающимся" мышлением. Работа с такими детьми на

уроках живописи и физкультуры.

# Вальдорфская школа как организм.

## Лекция

**седьмая**.....  
..77

*Оксфорд, 23 августа 1922 года*

## Организация вальдорфской школы.

Разница между организмом и организацией. Вальдорфская школа как средняя школа. Необходимый компромисс между педагогическим идеалом и требованиями современности. Сущность и задачи педагогической конференции. О бесполезных детях. Преподавание эпохами. Экономность как противовес забыванию. Преподавание иностранных языков. Построение расписания. Рукоделие и ручной труд. О переживании цвета и преподавании живописи.

## О физическом и нравственном воспитании.

## Лекция

**восьмая**.....  
.89

*Оксфорд, 24 августа 1922 года*

## Старшие классы вальдорфской школы.

Принципы физического воспитания. Детская игра; ее связь со здоровьем. Пример работы с патологическим меланхоликом и сангвиником. Нарушения здоровья в подростковом возрасте; их взаимосвязь и терапия. О характеристиках.

Вспомогательные классы. Основные принципы нравственного воспитания. Религиозное воспитание.

Вальдорфская школа не мировоззренческая игра, но школа, построенная на определенной методике. Об эвритмии и ритмических фигурах.



# Воспитание в юношеском возрасте и требование к учителю.

## Лекция

девятая.....  
.101

*Оксфорд, 25 августа 1922 года*

## Учителя вальдорфской школы.

Телесный, душевный духовный переворот, происходящий: с юношами и девушками. Непредвзятое отношение учителя к этим процессам. Учитель должен быть человеком широких взглядов. Физиологический аспект интеллектуальности: процессы отделения. Усвоение готовых суждений или живое формирование собственного мнения; значение и влияние этих процессов вплоть до физиологического уровня. Причины подростковых проблем. Заключительное слово. Истинное воспитание и преподавание вытекают из всеобъемлющего взгляда на мир. Антропософия стремится не к фанатизму, а к универсализму. Вдумчивая атмосфера суть основа воспитания.

**Лекция первая**  
*Оксфорд, 16 августа 1922 года*

**Необходимость духовной основы педагогики.**

Прежде всего прошу прощения, что я обращаюсь к вам не на языке вашей страны. Но практически я недостаточно хорошо им владею и вынужден формулировать свои мысли на языке, мне знакомом. Но я надеюсь, что это неудобство будет устранено благодаря переводу, который вы здесь услышите.

Во-вторых, позвольте мне выразить живейшую благодарность Комитету, пригласившему меня прочесть эти лекции здесь, в Оксфорде. Для меня большая честь выступить здесь, в этом городе, уникальном по своему прошлому. Я лично уже имел случай 20 лет назад говорить здесь о величии древних традиций, господствующих в этом городе.

И сегодня, когда я намереваюсь говорить о методах воспитания, которые можно в известном смысле назвать новыми, мне особенно приятно помнить об этих традициях перед лицом всех тех, — очень многочисленных в наши дни, — кто ищет нового просто ради его новизны. Но всякий, кто стремится открыть что-то новое в области человеческой культуры, должен показать, что он достоин своего открытия, так как ценит и уважает заслуги прошлого.

Здесь, в Оксфорде, я чувствовал могущество этих древних традиций, еще живо инспирирующих все, что здесь делается. Тот, кто испытывает это чувство, имеет, может быть, также право говорить о чем-то, что несет в себе нечто новое. Ибо если это новое хочет быть прочным, оно должно вращать своими корнями в почву прошлого. В этом, может быть, и заключается трагедия и великое падение нашей эпохи, — в этой постоянной потребности нового, в этой неспособности вдохновляться уроками прошлого, чтобы создавать будущее.

Поэтому я особенно признателен профессору г-же

Мэкензи и всем членам Комитета, вместе с ней организовавшим этот курс лекций.

Благодаря им я имею сегодня возможность выступить публично с разъяснениями того, что до некоторой степени является новостью, и сделать это в атмосфере традиций, благожелательно открытых достижениям современности.

Все, что я имею сказать о воспитании и обучении детей, основано на данных той Духовной Науки, развитие которой стало главным делом моей жизни.

Сначала этой наукой о духе люди занимались ради того, что она дает им сама по себе. Но за последние годы друзья стали стремиться найти для нее практическое применение. Так, в Штутгарте г-н Эмиль Мольт, познакомившись с тем обучением, которое на основе духовной науки проводилось в нашем Гетеануме (Дорнах в Швейцария), выразил желание применить данные духовной науки к воспитанию детей. Так была создана вальдорфская школа в Штутгарте.

Педагогика вальдорфской школы основана на той духовной жизни, которая, по моему убеждению, призвана обновить идеи, руководящие воспитанием детей, и привести эти идеи в соответствие с потребностями нашей эпохи, с теми великими задачами, которые стоят перед человечеством на нынешней стадии исторического развития.

Предлагаемые здесь методы воспитания и обучения целиком основаны на познании природы человека, познании обширном, охватывающем человека во всей полноте его существа с момента рождения до смерти; это познание включает и те сверхчувственные стороны человеческой природы, благодаря которым человек является также членом духовного мира.

Духовная жизнь нашей эпохи несет еще на себе печать прошлого; формы ее сложены традицией. Наряду с этой духовной жизнью и вне связи с ней мы испытываем сильнейшее влияние со стороны современной науки с ее поразительными открытиями. В наше время, говоря о духовной жизни людей, мы не можем пройти мимо всего того, чем человеческая мысль обязана научным интересам. Но эта наука имеет свои границы. Разумеется,

она позволяет нам проникнуть в глубь человеческого организма, изучить его деятельность с физической стороны; но эта наука, основанная только на внешнем наблюдении и владеющая только чувственными методами исследования, не в состоянии проникнуть в духовную жизнь человека. Я говорю об этом вовсе не для того, чтобы ее унизить. Ибо, с другой стороны, величие таких ученых, как, например, Т. Гексли, заключается именно в том, что они умели сосредоточиться на изучении видимых явлений природы, не позволяя себе отвлекаться действием духовного начала в мире.

Знания, получаемые нами от науки, не позволяют выйти из пределов физической природы человека и практически коснуться того, что есть в нем духовного. С другой стороны, религиозные учения культивируют жизнь духа и ее пропагандируют. Но они неспособны дать ответы на конкретные вопросы о сущности бессмертия, о вечности, о сверхчувственной жизни. Таким образом, мы — современные люди — находимся как бы в заключении, в замкнутом круге физической жизни. Перед лицом физического мира нас осаждают вопросы, касающиеся духовных основ этого физического мира, и мы не находим на них убедительных ответов.

Разумеется, у нас могут быть определенные верования, отвечающие на вопрос о том, чем мы были до рождения, в лоне Божества; мы можем представить себе путь, предстоящий душе за порогом смерти; мы можем подкреплять эти верования силами культа, который приносит утешение и сердцу, и уму. Но идеи такого рода остаются делом веры, и становится все труднее сочетать эту веру с данными науки и вводить ее в практику жизни. Мы знаем, что дух существует, но мы не знаем, как практически применить его, как отыскать его действие в деталях повседневной жизни.

Какая же область жизни больше всего требует от нас участия в ней духа? Все, что относится к области воспитания. В воспитании человека мы должны уметь охватить человеческую природу во всей ее полноте. Но она включает в себя тело, душу и дух.

Обучая детей, воспитывая их, необходимо научиться

действовать в согласии с духом.

Это требование неизменно для всех эпох исторического развития, но нельзя не согласиться, что теперь, в связи с прогрессом материальной культуры и науки, оно более актуально, чем когда бы то ни было. Потому что и социальный вопрос нашей эпохи, — это прежде всего вопрос воспитания. В наше время больше, чем когда-либо, мы должны поставить вопрос: что надо сделать, чтобы возвысить уровень жизни социального организма, освободить наш общественный строй от тех трагедий и тревог, которые характеризуют его в настоящее время?

На этот вопрос ответ один: надо, чтобы в общественной жизни действовали люди, умеющие силами духа находить творческие решения практических проблем. Для таких решений необходимым условием является постоянный контакт с самой жизнью. Поэтому и необходимо искать духовность в самой жизни и сделать эту духовность основой воспитания человека на всех этапах его развития. У ребенка, в частности, духовное гораздо ближе к телесному, чем у взрослого. Существо ребенка еще пластично, оно формируется работой духа. Что собой представляет мозг новорожденного? Для современной науки это нечто вроде куска глины, которую берет скульптор, чтобы вылепить модель. А что такое мозг 7-летнего ребенка, по ступающего в школу? Некое подобие произведения искусства, уже сформированного, которое надо продолжать формировать в процессе обучения.

Сначала таинственные духовные силы формируют и пластически работают в организме, а затем сами воспитатели призваны к сотрудничеству с ними; они должны не только наблюдать жизнь телесных форм, но и прозревать сквозь них работающий в них дух. И сотрудничая с духовными силами, мы вступаем в соприкосновение не только с природно-естественным порядком роста и развития, но и с тем порядком божественного развития, который находит в них свое выражение.

Правильно понимает задачу тот, кто в воспитании не ищет познания Божества только для умиротворения сердца; он стремится осознать волю Божества, чтобы

действовать в соответствии с Его предназначениями. В этом духовная основа воспитания, о которой я буду говорить в последующих лекциях.

Наблюдая жизнь ребенка, мы почувствуем, насколько духовное понимание вещей необходимо, чтобы день за днем следить за тем, что происходит в ребенке, в его душе и духе. В первые дни, в первые недели жизнь ребенка совершенно отлична от той, какой она станет позднее, и особенно от жизни взрослых. Вспомним, как много спит ребенок в этом возрасте. И спросим себя: некой взаимообмен между духовным и телесным происходит в тот период, когда ребенок спит почти весь день? Обычно ответ гласит: невозможно узнать, что происходит в душе ребенка, так же как невозможно проникнуть в душу животного или наблюдать внутреннюю жизнь растения, — здесь мы касаемся границы человеческого познания.

Но та духовная работа, о которой мы здесь говорим, не признает этих границ и утверждает: из глубин человеческой природы можно вызвать силы познания, с помощью которых можно проследить всю жизнь человеческого существа в его эволюции — человеческого существа в полном его составе: тело, душу и дух — совершенно так же, как физически можно проследить формирование глаза или уха.

Поскольку в обычной жизни мы не можем приобрести знания, которые дали бы нам возможность проникнуть во взаимоотношения тела, души и духа, то мы должны взять на себя задачу самовоспитания. В дальнейшем я буду говорить о том самовоспитании, которое необходимо воспитателю, чтобы развить в себе способность наблюдать внутреннюю жизнь ребенка. Уже простое наблюдение, производимое с полной самоотреченностью и непредвзятостью, может дать хорошие результаты.

Посмотрим на ребенка. С чисто внешней стороны нельзя указать каких-либо решающих трансформаций, поворотных точек в ходе его развития от рождения до зрелого возраста. Мы видим только непрерывную линию развития.

Совсем иначе обстоит дело для того, кто придерживается нашей точки зрения. По своей внутренней природе ребенок до 7 лет, то есть до смены

зубов, является существом совершенно отличным от того, каким он будет в период от смены зубов до половой зрелости, около 14 лет. И важнейшие загадки воспитания будут решены для того, кто глубоко погрузится в жизнь ребенка до смены зубов и в то, какие изменения совершаются в нем в последующем периоде, когда ребенок обычно поступает в школу и начинается его обучение? И каким образом может воспитатель соучаствовать в работе духа?

Например, мы видим, что речь развивается совершенно естественно с самого раннего возраста до смены зубов; посредством речи ребенок инстинктивно вживается в окружающую среду. Я не буду здесь касаться вопроса о происхождении речи в историческом плане. Я говорю только о том, каким образом ребенок учится говорить. Не инстинкт ли побуждает его воспроизводить звуки, которые он слышит вокруг себя? И импульс, побуждающий его издавать звуки и говорить, — не возникает ли он из чувства некоего сродства с окружающими вещами, которые он и хочет выразить в звуке, слове? Глубоко проникая в душевную жизнь ребенка, можно видеть, что вся его речь, все издаваемые им звуки вытекают из подражания тому, что происходит вокруг него и что он воспринимает органами чувств даже помимо сознания. Вся жизнь ребенка до 7-летнего возраста — непрерывное подражание тому, что происходит вокруг него. Когда ребенок воспринимает что-либо — будь то движение или звук — в нем тотчас же рождается импульс, внутренний жест — воспроизвести то, что он воспринял, что пронизывает собой все его существо.

Мы не сможем понять маленького ребенка, если не увидим, что все его существо представляет собой то, что позднее у взрослого человека является в виде отдельных органов чувств — глаза, уха и так далее. Ибо существо ребенка в этом возрасте есть целиком и полностью орган чувственного восприятия. В его теле 'кровообращение протекает гораздо интенсивнее, чем в более старшем возрасте. Знание, глубже проникающее в сущность физиологических процессов, поможет нам лучше понять процесс формирования органа чувственного восприятия,

например глаза. В первые годы жизни ребенка деятельность глаза определяется преимущественно системой кровообращения. Позднее преобладающее значение в ней получает участие нервно-мозговой системы. Ибо весь процесс развития чувственного восприятия в организме человека идет в сторону усиления функций нервно-мозговой системы за счет понижения интенсивности кровообращения. И вполне возможно путем более тонкого наблюдения жизни ребенка заметить, как в развитии его органов чувств ведущая роль постепенно переходит от системы кровообращения к нервно-мозговой системе.

Сказанное о развитии отдельного органа чувств, например глаза, верно и в отношении человеческого существа в целом. Маленькому ребенку нужно много спать именно потому, что его организм весь является по существу органом чувственного восприятия. Без этого длительного сна он не мог бы вынести ни блеска внешнего мира, ни его шума. Совершенно так же, как орган зрения, глаз, обращенный к солнцу, должен закрыться, чтобы не ослепнуть, — так же и маленький ребенок, целиком представляющий собой орган чувственного восприятия, должен закрываться от мира и много спать; ибо, когда он открыт действиям окружающей среды, он непрестанно воспринимает и внутренне воспроизводит окружающие звуки. Каждый звук, издаваемый им самим, есть выражение внутреннего жеста, господствующего в его организме.

То, что я говорю вам исходя из духовного знания не противоречит данным современной науки, а во многом ими подтверждается. Так, в 60-х годах прошлого столетия наука открыла тот факт, что речь человека управляется мозговым центром, расположенным в левой теменной его части. Этот мозговой центр формируется в течение первых лет жизни под действием тех духовно-пластических сил, о которых я говорил. И наблюдая движения правой руки и правой кисти, которые обычно превалируют, мы сможем почувствовать, как формируется речь в таинственном взаимодействии крови, нервов и речевого центра в мозгу, когда люди говорят в окружении ребенка, пробуждая в



нем импульсы подражания. (В дальнейшем я буду говорить и о детях-левшах; они составляют исключение, и это исключение доказывает, что все относящееся к развитию речи интимно связано с движениями правой руки и кисти.)

Если бы общепринятая физиология была более проницательной она могла бы не только понять человеческий организм с его пассивной; конституциональной стороны, но и распознать функциональные особенности, характеризующие различные периоды его жизни. Именно активная, функциональная сторона физиологических процессов особенно интенсивна в том органе чувств, каковым является все существо ребенка младшего возраста. Ребенок целиком живет в своем окружении, он находится по отношению к нему в положении, подобном положению глаза в своем поле зрения. Глаз удивительно устроен действием сил, активно действующих в формировании головы; он находится в глазной впадине, которая открыта извне и позволяет глазу участвовать в жизни внешнего мира. Таким же образом и ребенок участвует в жизни окружающего его мира; он ощущает себя в этом мире, но еще не в себе самом; его жизнь сливается с окружающей средой.

В наше время мы пользуемся преимущественно тем видом познания, который мы называем интеллектуальным и который приводит по существу лишь к абстрактным построениям. Эта форма познания свойственна нашей цивилизации. Мы думаем, что познаем объективно внешний мир, но все идеи и представления, которые мы считаем правильными, логичными, являются таковыми только для нас, они живы только в нашей голове. Ребенок же полностью отдается внешнему миру. Имеем ли мы право ставить знак равенства между нашим интеллектуальным познанием и этим непосредственным контактом с внешним миром у ребенка, все существо которого представляет собой орган чувственного восприятия. Разумеется, нет! Мы могли бы достичь подобного контакта лишь при таком способе познания, который заставил бы нас выйти из самих себя и погрузиться во внутреннее, интимное существо всего, что

нас окружает.

Интуитивное познание — единственный способ познания, которому это доступно, — но оно отнюдь не доступно нашему интеллектуальному знанию, которое замыкает нас в нашем внутреннем мире и в отношении каждой идеи прежде всего спрашивает: логична ли она? Нам нужен такой вид познания, посредством которого дух Проникает в самые глубины жизни. Тогда только мы станем достаточно практичными, чтобы силами духа понять и осуществить то, что нужно ребенку в первые годы жизни.

В то время, когда происходит смена зубов и вместо молочных зубов появляются зубы, сформированные в течение первого периода, от года до семи, меняется характер всей жизни ребенка. Он уже не представляет собой целиком и полностью орган чувственного восприятия; ему становятся доступны переживания более внутреннего характера, чем впечатления внешних чувств. Ребенок, достигший школьного возраста, уже не находится в таком полном слиянии с впечатлениями среды, он уже не поглощен ею, а своим внутренним чувством отвечает на то, что встречает его в этой среде. Он вступает в период, когда в его жизни на первый план выходит уже не безотчетное подражание, а авторитет, тот авторитет, который он встречает у своих воспитателей, своих учителей.

Заблуждаются те, кто думает, что ребенок в возрасте от 7 до 14 лет не усваивает суждений, превышающих его понимание, которые высказываются в его присутствии. Говоря в присутствии ребенка, мы вкладываем в него нечто, что останется в нем, даже если это и обнаружится лишь в более позднем возрасте. Глубокая потребность души ребенка в этом возрасте — потребность верить нам, повинувшись инстинктивному чувству, которое говорит ему: “вот рядом со мной взрослый человек; он говорит мне нечто; он говорит это потому, что он так хорошо знает мир, что может об этом говорить. Он — посредник между миром и мною”. Вот что чувствует ребенок в присутствии учителя, воспитателя, — разумеется, не в этих выражениях, а помимо сознания, инстинктивно.

Для ребенка взрослый человек есть посредник между

миром, полным чудес, и им, ребенком, который — весь еще воплощение слабости.

И только тот воспитатель, который осознает себя таким самоочевидным авторитетом, к которому ребенок естественным движением души обращает свой взор, может по-настоящему “взрастить” ребенка.

На опыте вальдорфской школы мы убедились, что проблема воспитания есть прежде всего проблема воспитателя. Каким должен быть учитель, чтобы стать для ученика этим самоочевидным авторитетом, этим посредником между божественным миропорядком и ребенком? В этом — узел проблемы.

Посмотрите же, какие изменения происходят в ребенке от 7 до 14 лет? До этого времени он был целиком и полностью орган чувственного восприятия; теперь он становится в полном смысле слова “душой”; но еще не “духом” — тем, кто позднее будет больше всего ценить логику, интеллект; это явится позднее, когда нечто как бы “отвердеет” в его душе.

Для ребенка в возрасте от 7 до 14 лет самое важное не столько то, что ему дается, сколько то, как это дается. Если в его обучении мы вкладываем душу — это гораздо важнее, чем если мы вкладываем логику. Ребенок еще не нуждается в логике, он нуждается? в нашей душевности, нашей человечности.

Вот почему в вальдорфской школе мы придаем наибольшее значение тому, чтобы учитель, принимающий 6 — 7-летних детей и ведущий класс до 14 лет, все свое преподавание пропитывал силами, рождающими любовь к искусству, художественными формами, полными любви и красоты. Именно это прежде всего нужно ребенку в этом возраст те, а наш основной принцип воспитания: уметь давать каждому возрасту то, что ему от нас нужно, — мерами воспитания и обучения. Что требуется ребенку в первые годы жизни? Что требуется ребенку, достигшему школьного возраста? Ребенку от 7 до 10 лет требуется иное, чем ребенку от 10 до 14 лет, когда его уже можно вводить постепенней в область логического мышления, составляющую отличительную черту. зрелого человеческого сознания. Постоянно носить в себе живой

образ существа ребенка, заново воссоздавать его каждый год, — нет, каждую неделю — вот что составляет духовную основу воспитания.

Можно сказать так: если в первые годы жизни ребенок — это подражатель, копирующий в себе все, что он воспринимает извне, то в следующем периоде он хочет стать учеником, он должен развиваться в соответствии с впечатлениями внешнего мира, перерабатываемыми им внутренне. Его органы чувств получили самостоятельность, а он сам начинает чувствовать себя неким внутренним существом — душой. И с этой душой ребенка мы должны обращаться бесконечно бережно. Будучи учителем или воспитателем, мы должны все более и более входить в интимное соприкосновение со всем тем, что каждодневно отпечатлевается в душе ребенка.

В настоящей вступительной беседе я ограничусь еще одним замечанием, которое вам необходимо иметь в виду. В период школьного обучения, между 9-м и 11-м годами, наступает очень важный, критический момент. Это момент, когда ребенок (если он развивается нормально) чувствует, что в душе его встает вопрос: “Каково же мое место в мире? И как я найду его?” Разумеется, он не ставит этого вопроса в такой форме. Но он чувствует его в бесконечной смене и смешении чувств, неудовлетворенностей и прочего, которые в конце концов и находят свое выражение в потребности привязаться к кому-то, кто старше его — к взрослому. Эта потребность может принять форму глубокой привязанности к кому-либо из окружающих. И надо ясно видеть и понимать, что происходит в душе ребенка. Он внезапно почувствовал себя одиноким в мире. И ему надо опереться на кого-то или на что-то. До этого момента он принимал авторитет просто как естественный, самоочевидный факт. Теперь он начинает спрашивать себя: “Почему это — авторитет?” Будет ли в этот момент найдено и сказано ребенку правильное слово или нет — это зависит от нас, и оно может оказать огромное влияние на всю его последующую жизнь.

Ребенок — существо живое, растущее. Врачу это известно. И во время болезни ребенка врач знает, что

происходящие в его организме процессы имеют значение не только для него, в настоящий момент, но и для того, кем он станет в зрелом и даже в старческом возрасте. Не так ли обстоит дело и в отношении мыслей, чувств и волевых импульсов, которые мы стремимся вложить в душу ребенка? Их нельзя давать в сухой, мертвой абстрактной форме, они должны быть такими же живыми, так же обладать способностью расти и развиваться вместе с ребенком, как растут и развиваются члены его тела. Рука ребенка мала, она будет расти по своим законам роста, и мы не можем его ускорить. Мысли и чувства ребенка тоже маленькие и нежные, и нельзя стремиться отливать их в твердые, застывшие формы и думать, что ребенок, ставши взрослым, будет иметь те же понятия, которые мы внушили ему тридцать лет назад, когда он был маленьким.

Все, что мы сообщаем ребенку, должно быть полно жизни, чтобы расти вместе с ним. Вальдорфская школа смотрит на себя как на школу подготовки к этой великой школе жизни, в которой должно завершиться созревание человека. Действительно, задача школы не в том, чтобы полностью сформировать человека, а в том, чтобы подготовить его к той школе жизни, в которой должно завершиться это формирование.

В этом основа педагогики, опирающейся на духовные законы физиологии. Мы должны чувствовать, что даем ребенку нечто живое, нечто, что может вместе с ним развиваться и созревать. Ибо то, что проникает в сознание ребенка, остается скрытым в невидимых глубинах его души и позднее выходит на поверхность. Мы можем представить себе это образно, — это только образ, но в нем выражена истина: есть люди, которые в определенный момент жизни могут оказывать благотворное влияние на окружающих. Они, можно сказать, распространяют вокруг себя атмосферу благословения. Такие люди встречаются. Иногда им даже не надо говорить — само их присутствие действует благотворно. Обычно мы не знаем всей жизни человека, но, если проследить весь ход его жизни, можно заметить следующее: у тех, кто в зрелом возрасте умеет благословлять, зерно этой способности заложено в воспитании, полученном, в детстве, — независимо от того,

сознавал ли это воспитатель или инстинктивно вложил зерно в ребенка. Дети они научились почитать, молиться в широком смысле слова: обращать свой душевный взор ввысь, к чему-то или кому-то высшему, что они почитали. Потому-то в зрелом возрасте с этих высот нисходит к ним благословляющая сила. Если в детстве человек испытывал чувство глубокого уважения, почитания, даже преклонения перед высшим для него авторитетом, то и он, в свою очередь, может стать тем, чей авторитет действует самоочевидно и неоспоримо.

Все эти положения должны жить в сознании учителя, но не в форме принципов и правил — они должны стать частью его собственного существа, как бы неким потоком, непрерывно текущим от головы к рукам. Тогда его действия будут определяться непосредственно действием духа, а не теоретическими положениями.

В следующих лекциях я буду говорить о практическом применении изложенных положений. Сегодня же я прежде всего хотел показать, что только глубокая внутренняя жизнь, духовная работа самого воспитателя, а не просто системы общих идей может и должна служить духовной основой воспитания.

Когда ребенок достигает возраста половой зрелости, то вместе с этой физиологической переменой совершенно меняется его отношение к миру внешних чувств. Наступает момент, когда в человеке пробуждается “дух”. В этот период подросток во всякой человеческой речи прежде всего воспринимает элемент разума, логики; их он и стремится понять. Теперь мы можем уже с некоторым успехом обращаться к его интеллекту, как средству воспитания и обучения. Но крайне важно не делать этого преждевременно, как это слишком часто бывает в наше время — сознательно или бессознательно.

Что происходило в душе ребенка, когда он принимал наш авторитет? Он слушал нас не для того, чтобы логически взвешивать наши слова, но для того, чтобы — разумеется, бессознательно — почерпнуть в них инспирацию, почерпнуть то, что, проникая в душу, укрепляет и оживотворяет тело. И мы ответим глубочайшей потребности его души, лишь если сами будем

понимать ту дивную инспирацию, руководящую помимо его сознания формированием существа ребенка, всей его жизнью в периоде от 7 до 14 лет, если своими действиями сумеем непрерывно ее питать. Мы должны сами иметь духовное понимание жизни ребенка, тогда мы сможем дополнить наше интуитивное ее постижение, господствовавшее в первый период, постижением инспиративным, почерпаемым из духовного понимания мира.

Когда ребенок достигает 14 лет, мы совершаем новое открытие; если мы даем ему только умственно-логическое обучение, он начинает скучать. Он усваивает то, что мы даем ему в строго логической форме, но если мы заставим его шаг за шагом следовать за нашими рассуждениями, то он утомляется. Необходимо, следовательно, еще и в этот период вносить в обучение еще что-то иное, кроме чистой логики. Поясним это примером.

Возьмем такого ученого, как Геккель. Он был полностью погружен в изучение внешнего мира; его живо интересовало все, что он узнавал в ходе своих микроскопических исследований; Когда вы сообщаете школьникам выводы его наблюдений, они могут их понять и усвоить, но без той заинтересованности, которая руководила Геккелем в процессе исследований. Наше обучение должно давать детям нечто сверх того, что уже есть в их сознании. В возрасте половой зрелости ребенок сам начинает любить логику, мы же со своей стороны должны будить в нем силы воображения, вносить элемент образности, давать в образной форме те знания, которые он должен усвоить в форме теорий. Мы должны развернуть перед ним картины мира как произведения искусства. И если нам удастся оживить эти картины так, чтобы логические выводы и обобщения сами вытекали из них, то мы дадим нашим ученикам то, что мы хотим дать.

Итак, в этом третьем периоде жизни ребенка мы должны в общении с ним действовать главным образом силами имажинации, как во втором периоде — силами инспирации, а в первом — интуиции.

Вот что я хотел сказать вам сегодня в качестве вступления к дальнейшему курсу.

## Лекция вторая

*Оксфорд, 17 августа 1922 года*

Духовное ученичество в прошлом и в наше время.

Мне сообщили о некоторых затруднениях по поводу перевода моей вчерашней лекции. Эти затруднения касаются главным образом употребления слов “дух” и “духовное познание”. Это обязывает меня немного отклониться от намеченной темы сегодняшней лекции, чтобы пояснить употребление этих слов: “дух” и “духовная жизнь”. Это уведет нас довольно далеко от вопросов педагогики. Но из того, что мне говорили, я заключаю, что мы лучше поймем друг друга в дальнейшем изложении, если сейчас я уточню, в каком смысле надо понимать термины: “дух”, “душа”, “тело”.

Объяснения, которые я должен дать, заставляют меня говорить более теоретически — в форме идей и понятий. Прошу вас примириться с этим на сегодня; в дальнейшем я не буду обременять вас так жестоко идеями и понятиями, а надеюсь доставить вам удовольствие, вернувшись к конкретным фактам.

Когда слова “дух” и “духовный” (франц.) употребляются для обозначения тех или иных явлений, наблюдаемых с точки зрения внешнего мира, их понимают обычно слишком поверхностно. Употребляя слово “дух” (нем., франц., англ.), придают ему значение, близкое к слову “интеллектуальный” (франц.), которое почти равнозначно понятиям — “умственный” (русск.) или “мозговой” (англ.). Но в моем употреблении эти слова обозначают нечто иное. Это иное не следует также смешивать с тем, что называется “духом” и “духовным” в мистических учениях и сектах, окрашенных фанатизмом и суеверием. С другой стороны, оно очень четко отличается от того смысла, который вкладывается обычно в понятия “умственный” или “интеллектуальный”.

Наблюдая первые, даже самые простые проявления маленького ребенка в период до смены зубов, мы можем



получить совершенно конкретное и непосредственное узнавание, подлинное видение того, что активно действует, “работает” в нем в этот период. Это узнавание мы получаем не чувственным путем, хотя оно и открывается нам через проявления ребенка, которые мы наблюдаем с помощью наших органов чувств. То невидимое, что действует в видимых проявлениях маленького ребенка, — это и есть дух, то есть душа.

Нигде больше, ни в человеке, ни в природе, мы не можем так близко и ощутимо соприкоснуться с душой и духом, как при созерцании проявления жизни совсем маленького ребенка. Здесь, как я уже говорил вчера, в формировании мозга, в формировании всего организма действуют силы духа, существо души. Мы видим проявления жизни ребенка, мы их воспринимаем с помощью наших органов чувств. Но то, что работает за этим воспринимаемым нами покровом, — это дух; это душа; здесь мы можем коснуться их ближе, чем где бы то ни было в жизни — по крайней мере если мы не обладаем способностью внутреннего восприятия.

Обычному, непосредственному восприятию дух совершенно недоступен, душа же может проявляться; мы ее чувствуем, угадываем сквозь наши восприятия.

Чтобы меня лучше поняли, я позволю себе прибегнуть к образному сравнению. В нашей речи слова, звуки, которые мы произносим, состоят из согласных и гласных. Обратите внимание, как различны в нашей речи гласные и согласные. Согласные дают звуку округлость или, напротив, протяженность, они делают звук свистящим или струящимся — смотря по тому, произносятся ли они движением зубов или губ. Гласные произносятся совсем иначе. Они создаются дыханием, которое мы пропускаем через органы речи. Гласные — это, так сказать, субстанция речи, которую согласные моделируют, формируют.

Возвращаясь к тому смыслу, который мы вкладываем в слова “дух и “душа”, можно сказать: в речи дух проявляет себя в согласных, душа — в гласных.

Ребенок произносит “А!А!”, он полон удивления, восхищения. Через “А” мы слышим голос его души. Когда ребенок произносит звук “Е” (Э!), его душа как бы

отступает перед чем-то, что его задевает. “А!” выражает восхищение, “Э!” — отталкивание; в гласных открывается то, что происходит в душе.

Когда же мы произносим согласный, мы создаем некий контур, формирующий гласный. Когда ребенок говорит “ма-ма”, это дважды повторенное “а”, этот речевой жест выражает, что он ищет мать, зовет ее на помощь. Один звук “А” выразил бы лишь чувство ребенка к матери, звук “М” добавляет и его тягу к матери, ребенок ищет то, что может дать ему мать. Так “мама” в целом выражает связь ребенка с матерью в элементе духа и в элементе души. Таким образом, когда мы слышим речь — это чувственное восприятие; но мы можем, кроме того, воспринимать и то духовное и душевное, что скрыто в речи как формирующая сила. Мы можем еще таким путем осознать в тех или иных случаях дух, действующий в языке. Но нам не удастся уже почувствовать его действие во всем человеческом существе. А между тем во внешней форме человеческого существа тоже выражается духовное и душевное, но мы уже больше не замечаем этого.

Однако было время — правда, очень отдаленное, — когда люди воспринимали эти вещи, когда они, вместо того чтобы сказать: “В начале был Дух”, что было бы слишком абстрактно, говорили: “В начале было Слово”, потому что они еще живо чувствовали, что Дух приходит к ним в волнах речи.

Именно этот дух и его характерные свойства мы и имеем здесь в виду, когда употребляем термины “дух”, “духовный”. Это не интеллект и не умственно-мозговая деятельность.

Интеллект и дух — разные вещи. Они так же отличаются друг от друга, как мое собственное лицо от отражения, которое я вижу в зеркале. Это отражение проделывает те же движения, что и я, оно похоже на меня, и тем не менее это — не я. Оно отличается от меня тем, что оно — только изображение, тогда как я сам — реальность. Дух живет в скрытых глубинах. По отношению к нему интеллект подобен зеркальному отражению. Движения интеллекта есть отражение движений духа. Интеллект может показать нам дух, как бы воспроизвести его действия, но он сам —

не действителен. Если меня ударили, мой интеллект отражает факт, дает мне знать, что произошло.

Но ведь сам он не может никого ударить. Дух же, напротив, — сама активность, он непрестанно в действии. Дух — это творец, дух — это само творчество, само созидание. Интеллект же — это копия, отражение, сама пассивность. Именно благодаря этому его свойству мы и имеем возможность воспроизводить и удерживать в себе объективный образ мира. Если бы интеллект обладал активностью, мы не могли бы понимать мир, ибо его активность непрерывно трансформировала бы, модифицировала бы все, что мы воспринимаем. Но он не вмещивается, он служит пассивным отражением духа.

Видя отражение человека в зеркале, мы оборачиваемся, ища реального человека. Не то же ли относится к духу? Чтобы коснуться реальности духа, мы должны поставить себе задачу: перейти от бесплодных отражений к творческой активности.

Именно к этому стремились люди на протяжении веков. И сегодня я хочу сказать о некоторых из тех путей, по которым шли люди в поисках духа, чтобы вы могли еще лучше понять, в каком значении употребляется здесь этот термин.

Обычно мы, взрослые, воспринимаем дух только в его отражении: в интеллекте, в умственной работе, в разуме, в понятиях. Что касается души, то ее мы воспринимаем только в ее проявлениях, выражениях. Мы ближе к душе, чем к духу, и тем не менее мы и души не можем коснуться непосредственно, в ее живой активности. О душе мы знаем по ее проявлениям, о духе — по его отражениям, не содержащим ничего реального. Проявления души — эмоции, хорошо нам известные: чувство, симпатия, антипатия, желание, страсть. Но мы не знаем, что такое душа в глубине нашего собственного существа. Что она такое в реальности? Может быть, следующее сравнение покажет, о чем идет речь.

Проходя по влажной земле, мы оставляем отпечатки следов. Предположим, что кто-то другой увидит эти отпечатки и скажет:

“Очевидно, в той почве имеются какие-то силы, какие-то

условия, формирующие поверхность, вследствие чего на ней и появляются эти маленькие борозды?” Очевидно, что ни один здравомыслящий человек так не скажет. Всякий скажет: “Здесь кто-то прошел”. И тем не менее так рассуждает материалист, когда говорит: “В мозгу имеются борозды, мозг устроен так, что в нем имеются силы, закономерно и естественно производящие эти борозды”. Это неверно. Ибо это душа напечатлеват борозды в мозгу, как наши ноги напечатлевают следы на влажной земле; а благодаря тому что эти борозды появляются в мозгу, я могу иметь психические переживания, я ощущаю в своей душе то или иное чувство. Но сама душа остается скрытой. Она провела борозды в моем телесном составе; она сделала разные зарубки, которые могут даже причинить мне страдание. Душа напечатлеват свои оттиски, свои отпечатки в моем теле, сама оставаясь скрытой. Я чувствую действие страстей, симпатий, антипатий, которые она мне впечатлеват; так я воспринимаю существо души только через ее проявления.

Таким образом, мы ближе к душе, чем к духу, который мы видим только в отражениях. Но несомненно, что и душу, и дух надо искать на более глубоком уровне, чем тот уровень, где мы находим интеллект, умственно-мозговую деятельность, понятия, разум.

Чтобы еще лучше осветить понятия духа и души, позвольте мне обратиться к историческому аспекту вопроса. Не всем может быть понятно, зачем я это делаю, но я прошу вас последовать за мной в этот исторический экскурс. Ибо мной руководит единственное желание — облегчить таким путем понимание наименований “душа”, “дух”. Я отнюдь не думаю, что в поисках души и духа надо и в настоящее время поступать так же, как это делали люди в прошлые века. Но исторические сравнения позволяют лучше понять современные методы постижения духа и души.

Без сомнения — что касается духа, — совершенно невозможно поступить в XX веке так же, как поступали, например, в древней Индии. Мы не можем также прибегать к методам, применявшимся в период, предшествовавший мистерии Голгофы. Мы живем в эпоху

христианской цивилизации. Но интересно бросить взгляд в прошлое и посмотреть, например, насколько путь к духу и душе для человека, принадлежащего к этим древним формам духовной жизни, отличен от того пути, по которому может идти к ним человек чисто интеллектуальной культуры.

Что делаем мы, в соответствии с духом нашей эпохи, когда хотим понять самих себя? Мы размышляем, мы пускаем в ход орудие нашего ума. А как поступаем мы в тех случаях, когда хотим понять природу? Мы экспериментируем, и ум наш обрабатывает полученные результаты. Везде доминирует деятельность ума.

В древние времена люди совершенно иначе искали пути к духу и душе. Среди многочисленных примеров, которые я мог бы привести, я выбираю два, взятые из истории Востока. Я коснусь методов, называемых “йога”. Это наименование в настоящее время многих отталкивает, потому что методы йоги обычно знают только в их современном виде. Придя в упадок, они обращаются к эгоистическим чувствам людей и ставят своей целью власть над условиями внешнего мира. Древние методы (о которых в наше время можно узнать только из духовной науки) давали людям доступ к духу. Они исходили из простой мысли: нельзя постичь дух простым размышлением о нем. Надо посвятить себя чему-то более активному, чем простое размышление. Надо отойти от мира, превратиться в простого зрителя; тогда мысль пройдет сквозь меня; и дух не претерпит от меня никаких видоизменений.

Йог стремился вызвать в себе явления, гораздо более реальные, чем все то, что свершаем мы в настоящее время, желая познать дух. Если на современном уровне физиологической науки мы поставим вопрос, что происходит в нас, когда работает наш интеллект, получим ответ: это есть явление, относящееся к деятельности нервной системы, мозга и всего, что с ними связано в организме.

Но то, что происходит в нервной системе, не может осуществляться без участия иных, более доступных нашему пониманию и восприятию процессов. С момента

рождения до смерти мы дышим: вдыхаем и выдыхаем. При вдохе дыхание проходит через весь организм и через спинной мозг достигает головного мозга. Мы дышим не одними только легкими; наш мозг тоже дышит. Он находится в непрерывном движении. Дыхание: вдохнуть, задержать дыхание, выдохнуть — вот что непрерывно оберегает наш мозг, напечатлевая ему свой ритм. Это непрерывное движение ускользает сейчас от нашего сознания. Йог говорил себе: “Нечто происходит в человеческом организме, что я должен осознать”. И он учился дышать не так, как обычно дышат, но в особом ритме; он иначе вдыхал, иначе задерживал дыхание, иначе выдыхал. Таким путем дыхание становилось для него сознательным актом. Процессы, которые ныне ускользают от нашего сознания, он выполнял с полным сознанием, чувствовал их, знал. И он достигал момента, когда начинал понимать, каким образом в мозгу дыхание сливается с материальным действием мысли, интеллекта. Он стремился к такому слиянию мысли и дыхания и достигал в конце концов опытного узнавания мысли, пронизывающей весь телесный состав человека, мысли, движущейся на волнах дыхания. Мысль, для нас столь абстрактную, он узнавал не только в мозгу и не только в легких, в сердце; мысль проникала в него до кончиков пальцев. И благодаря этому опыту дыхания, реально ощутимого за процессами тела, он чувствовал, что дух — творец, действующий в дыхании человека. “И Бог вдохнул в человека дыхание жизни, и человек получил душу!” Бог не только вдохнул жизнь в начале бытия, но Он продолжает вдыхать ее через дыхание человека. И не через мысль, и не через интеллект, но через дыхание мы обретаем душу. Мы знаем себя, когда чувствуем пульсацию мыслей, оббегающих все наше тело в ритме дыхания. Тогда мысль, дух не ощущается как нечто чисто интеллектуальное, абстрактное, оторванное от жизни; мы чувствуем свое собственное существо как творение духа. Мы воспринимаем таким образом дух в действии.

В интеллекте дух не активен, а пассивен. В нашу эпоху, когда организм человека изменился, мы уже не можем воспроизвести упражнения йогов, и это было бы даже

вредно для нас. Ибо к какой цели стремился йог? Он хотел почувствовать, каким образом процесс дыхания связан с процессом мысли, и в акте дыхания, который был для него актом сознания, он ощущал свою человеческую сущность. Он мог сливать идею со своим человеческим существом гораздо теснее, чем это делаем мы в наше время. Но путь развития, пройденный с тех пор человечеством, привел как раз к тому, что у нас идеи были более независимы от процессов организма, более интеллектуально-рассудочны, чем это было во времена расцвета йоги. И открытия Коперника, Галилея, Фарадея или Дарвина не могли быть сделаны с помощью тех методов мышления, которые применялись в древней Индии во времена йогов. Этим ученым нужны были именно такие идеи, которые являются простыми отражениями, умственными изображениями вещей. И наша цивилизация полностью построена на том факте, что мы не таковы, какими были зачинатели учения йогов.

Когда я говорю об этом, меня часто понимают неверно. Думают, что я хочу вернуть людей к философии йогов. Нисколько! Напротив, я хочу стать на точку зрения эпохи Коперника, Галилея, Фарадея. Мы должны ясно сознавать, что именно силой интеллекта, ума, рассудка наша западная цивилизация достигла своего величия. И чувства наши тоже стали совсем другими, и мы даже должны воспитывать их совсем в другом направлении, чем то, в котором это делают те, кто еще в наше время хочет заниматься йогой. Мы должны жить и действовать совершенно иным способом, чем древние индусы; и наш способ должен быть прежде всего более духовным, а наша эпоха не очень-то склонна к духовному, — мало кого привлекают новые методы развития. Просто, или по крайней мере кажется простым, заниматься йогой и упражнениями дыхания с целью найти доступ в духовный мир. Однако отнюдь не этим способом может современный человек проникнуть в царство духа. Нет, современный человек должен до конца сознавать всю ирреальность интеллектуализма, ирреальность наших представлений о вещах; и страданием должно стать для него, когда он поймет: “Поскольку понимать наблюдаемое в мире я могу

лишь силой ума, рассудка — я остаюсь в пустоте, живу только в отражениях, в тенях. Рассудок удаляет меня от реальности”.

Все это может показаться несущественным. Однако это имеет громадное значение для внутренней душевно-духовной жизни человека. Когда приходят к опытному узнаванию факта, что всякая мысль, остающаяся только рассудочной, лишена реальности, является только отражением, — тогда душа испытывает состояние, подобное тому, которое мы испытываем физически, когда тело нездорово: душа испытывает чувство слабости по отношению к реальности. Действительно, истинное познание начинается, не тогда, когда мы говорим себе: “я могу мыслить, я способен размышлять обо всем”. Оно начинается, когда мы осознаем: “размышляя обо всем с помощью моих мыслей — отражений, я прихожу в конце концов к состоянию слабости”.

Йог стремится осознать себя, свое человеческое существо, овладевая процессами дыхания как носителя живой мысли. Мы — современные люди, мы чувствуем, как наше человеческое существо слабеет во власти интеллектуализма, рассудочности, исчезает в мертвой мысли. Но мы не станем утверждать, что нам следует подражать йогу, проделывать те же дыхательные упражнения, которые проделывал он. Мы постараемся найти свой выход из плена рассудочности. Этот выход — в живом наблюдении и сопереживании всего, что нас окружает во внешней среде, — каждого растения, каждого животного, каждого человеческого существа.

Как этого достичь, как научиться видеть растение не только в его чувственной форме, но сливаясь с самой жизнью, его оживляющей, — таким образом, чтобы наша мысль полностью освобождалась от своей “отражательной” природы и включалась в реальность мировой жизни, — об этом я пытался рассказать в книге “Посвящение, или Как достигнуть познания высших миров”. Можно внутренне отождествиться с растением настолько, чтобы почувствовать, как сила тяжести привязывает его к земле посредством корней, а силы цветения, напротив, поднимают вверх, к точке, где распускается цветок; и



тогда соперещивают законы цветения, плодоношения. Полностью погружаются во внешний мир. И тогда этот внешний мир вас захватывает, вас поглощает. А когда вы возвращаетесь в себя, вы чувствуете нечто подобное пробуждению ото сна; но в этом сне абстрактные мысли исчезли, их место заняли имагинации. Образы, вынесенные из “сна”, — живые. Материалист откажется признать за ними какую-либо познавательную ценность. Познание, скажет он, достигается с помощью логических, абстрактных понятий. Разумеется, так! Но что делать, если мир включает в себе больше, чем то, что могут сказать о нем абстрактные понятия логики!

Если бы, например, мир был произведением искусства, понять его надо было бы художественно, а не логически. Логика нужна только для того, чтобы дисциплинировать наш ум, но силой одной только логики мы ничего не пойдем в мире!

Итак, мы хотим учиться погружаться в природу вещей, йог искал путей к этому через свое внутреннее существо; мы же должны идти во внешний мир. Но, сливаясь в своем постижении с вещами внешнего мира, мы в еще большей мере должны искать и находить в них душу и дух. А если мы напитаем живой реальностью духа наши понятия, идеи, весь этот сырой материал рассудочного познания, то по-новому почувствуем, как дух творит в нас.

Таков путь, ведущий к восприятию реальных сил духа и души, действующих в существе ребенка. Мы придем к этому не через абстрактные рассуждения, которые неспособны привести нас в соприкосновение с тем, что творчески действует в этом маленьком существе. Наша душа была бы этим лишь ослаблена в своей активности. Но активные методы, о которых пойдет речь дальше, приведут нас к соприкосновению с теми силами, которые творчески формируют существо ребенка в период до смены зубов.

Вы, может быть, скажете: “Хорошо, но человек не может сразу стать ясновидящим. Он не может также отдаться целиком изучению всех этих методов. Как можем, мы обучать и воспитывать, если предварительно требуется проделать столь сложный путь, чтобы достичь духовного познания?”

Достигать полного духовного познания вовсе нет необходимости. Немногие могут этого достичь. Что же касается других, то для них достаточно здравого смысла и правильного наблюдения. То, что немногие открывают, остальные могут понять, обладая способностью здравого суждения и верного наблюдения. Ведь и движение Венеры на небе мало кто может наблюдать. Эти движения очень сложны и редко появляются в поле зрения астрономов. Но разве имеет смысл не говорить об этих движениях только потому, что не все могут их видеть? Каждый может понять, что видели другие и как они этого достигли. Это верно и по отношению к духовному миру. Но человек нашей эпохи индивидуализма всегда хочет все сделать сам.

Существует еще один, для всех доступный, способ содействовать активности духовных сил в ребенке. Поясню примером. Предположим, что я, будучи воспитателем 9 — 10-летнего ребенка, хочу объяснить ему идею бессмертия души. Если я пушусь в философские рассуждения, хотя бы и самые простые, ребенок этого возраста ничего в них не поймет. Он пройдет мимо всех моих рассуждений. Но если я скажу ему: “Видишь, дорогой, как бабочка выходит из кокона. Этот образ можно применить к человеку. Тело человека — это кокон, из которого душа вылетает, когда приходит смерть. Единственная разница в том, что бабочку мы видим, душа же остается невидимой”. Я только указываю на этот образ. Но для ребенка его можно развить подробнее, и тогда можно заметить следующее: один учитель развернет целую картину, но он не запал в душу ребенка. Другой учитель расскажет то же самое, может быть даже приблизительно теми же словами, а в душе ребенка останется глубокое впечатление.

Отчего такая разница? Оттого, что первый, очень умный и знающий педагог, говорит себе: “Ни один разумный человек не поверит этой истории с бабочкой. Но я могу рассказать ее ребенку, потому что он не заметит моей хитрости. Ребенок глупенький, а я умный. Я пользуюсь образом, чтобы приспособиться к его пониманию”. Этот хитрый учитель, описывающий бесхитростному ребенку образ с коконом и бабочкой, не будет понят этим маленьким простаком, в этом вы можете

быть уверены! Второй же педагог сам верит в правдивость образа, которым он пользуется. Он говорит: “Божественное Провидение само формирует этот образ, само дает этот символ бессмертия среди явлений природы. Метаморфоза гусеницы и бабочки — не наше изобретение, мы лишь открываем ее истинный смысл. Дух — творец, действующий в природе — дает нам этот образ, чтобы мы открыли в нем идею бессмертия. Бог сам создал этот символ. Мы верим в этот образ, если только мы не будем считать его глупым, а себя умными. Наоборот, рождаясь, ребенок приносит с собой дух, открытый миру. Ребенок умен, но дух его еще не пробужден. А если мы не умеем пробудить в нем этот дух, то мы и есть глупцы.

Если мы убеждены, что ребенок обладает скрытым умом, а мы — явной глупостью и что наша задача как раз и заключается в том, чтобы учиться у ребенка этому уму, тогда только наше обучение будет им воспринято”.

У первого педагога, считавшего себя умным, действовали силы интеллекта. У второго же мы видим пример действия духа, действия внутренней жизни духа, которая охватывает глубоко внутреннюю природу вещей и сливается с ней — даже у того, кто не обладает способностью ясновидения. Это — творческая работа духа. Дух деятелен в нас, когда мы сами верим тому, чему учим ребенка. Если же мы сами не верим тому, чему учим ребенка, — правде образов и пользуемся ими только по расчету, по рассудку — мы остаемся вне реальности, в области отражений, в области мозговой деятельности интеллекта. Наши идеи-отражения не будут действовать; они останутся чисто пассивными, недейственными, тогда как дух всегда продуктивен, всегда творит. Суть в том, чтобы мы дышали свободно в этой атмосфере творчества, атмосфере действенной духовности.

Итак, путем собственной внутренней работы души, оживляя в себе силы образного постижения мира, мы все больше приближаемся к живым родникам духа, испытав всю слабость чистой рассудочности.

На этом остановимся сегодня. Завтра я расскажу еще об одном пути, по которому люди шли к духу, а затем мы вернемся к нашей основной теме. Вопросы, заданные мне

вчера, заставили меня подробнее разъяснить понятия, которыми мы пользуемся. Если я возлагаю на вас эту тягостную задачу, то только по необходимости, чтобы меня правильно поняли. После того как я опишу вам по контрасту с путем йоги пути аскетизма, мы полностью займемся вопросами педагогики.

## Лекция третья

*Оксфорд, 18 августа 1922 года*

### Духовное ученичество в прошлом и в наше время (продолжение).

К сказанному вчера по поводу древних методов духовного познания я добавлю еще один пример, взятый из практики аскетизма. Этот метод еще менее пригоден для нашей эпохи, чем тот, о котором я говорил вчера, потому что иные и мысли, и образ жизни тех, кто некогда стремился достичь духовного познания посредством аскетизма. Если нам необходимо теперь заменить методы йоги иным способом постижения духа и души, то в равной мере нам необходимо заменить аскетизм более современными методами.

По существу аскетизм — это система определенных физических упражнений, которые вместе с тем касаются и психической и духовной жизни человека. Остановимся пока на практике тех, кто стремился в некотором смысле выключить тело из всей суммы человеческих переживаний. Эта изоляция тела как раз и давала человеку опыт духовного порядка. Посредством аскетических упражнений люди стремились переносить телесные страдания так, чтобы душа оставалась при этом невозмутимой, чтобы она не втягивалась сама в эти физические страдания.

Умерщвление и мучительство плоти приводило к тому, что тело постепенно как бы все более погружалось в молчание, так что духовная природа человека брала верх, чувствовала себя свободной, что и давало человеку некое непосредственное переживание духа.

Хотя эти методы нельзя рекомендовать в наше время, однако опыт показал, что, заставляя умолкнуть телесность, можно в той же мере получить нечто от духа. Это факт, что дух становится доступным восприятию, когда физическая активность понижена.

Позвольте пояснить сказанное примером. Посмотрите,

как устроен глаз. Глаз существует для того, чтобы передавать вовнутрь световое впечатление, полученное им извне. Что же в конце концов обеспечивает глазу эту способность — давать нам восприятие света? Образно можно сказать, что глаз получает эту способность потому, что ничего не требует для себя. Как только в глазу начинается какая-то собственная жизнь, например отвердевает хрусталик, какая-то из составных частей начинает жить собственной, независимой жизнью глаз перестает быть нам хорошим слугой. Глаз не должен претендовать быть чем-то для самого себя. Конечно, говоря так, я употребляю странные выражения, но иногда это бывает необходимо. Сама жизнь позаботится смягчить эту странность. Мы же можем сказать; если глаз светоносен и прозрачен для света, то это потому, что его жизнь свободна от всего собственного, самостного.

Если мы хотим проникнуть в духовный мир, созерцать его не через физические явления, а непосредственно духовно, мы должны некоторым образом превратить весь наш организм в некий “глаз”. Мы должны как бы “опрозрачить” весь организм — но не физически, как это имеет место в глазу, а духовно. Организм должен отказаться от всякой собственной жизни, которая явилась бы препятствием для соприкосновения нашего духа с духовностью мира.

Разумеется, я не хочу сказать, что для нашего физического организма, такого, каким он является в настоящее время, жить своей собственной жизнью равносильно заболеванию, как это имеет место в отношении глаза. Для обычной жизни наш организм прекрасно устроен. В нормальном состоянии он должен быть непрозрачным для духа.

В следующей лекции мы увидим, как появляется эта непрозрачность и почему тело не должно быть прозрачным, не должно быть “глазом”. В нормальной жизни душа может пользоваться телом именно потому, что оно непрозрачно для духа и мы не погружены непрерывно в духовный мир, который нас окружает. Для обычной жизни это нормальное состояние. Однако это совершенно не позволяет нашему состоянию познать духовный мир,

подобно тому как нельзя увидеть физический мир с помощью глаза, пораженного катарактой.

Если же тело “умерщвлено” лишениями, страданиями, его потребности подавлены, оно становится прозрачным для духа. И подобно тому как восприятие света обусловлено тем, что глаз пропускает его через себя в полной отрешенности, так же для человеческого организма в целом становится возможным воспринимать окружающий его духовный мир, когда этот организм благодаря аскетизму достигает состояния отрешенности.

Описанное мною происходило в древние времена — времена, когда рождались мощные религиозные прозрения, передаваемые традицией, а не личные открытия, к которым стремятся ныне современные люди. Мы не можем подражать этим аскетам. Еще в средние века полагали, что, стремясь к непосредственному соприкосновению с духом или желая узнать что-либо о потусторонней жизни, люди должны обращаться к отшельникам, пустынноикам, к тем, кто удалился от жизни. Господствовало убеждение, что ничему духовному нельзя научиться от тех, кто живет в миру, что знание духовных вещей может быть получено только в уединении и только теми, кто ведет жизнь, отличную от обычной жизни людей.

В наше время это не так. Мы доверяем больше всего тем, кто уверенно управляет своей жизнью, кто действует для блага других, сам представляя собой известную ценность. И уединение, считавшееся в прошлом необходимым условием для достижения познания высших миров, в нашем понимании жизни больше не ценится. Поэтому нам и невозможно воспроизвести в себе духовность аскета и применить его методы, чтобы получить доступ в духовный мир.

В нашу эпоху мы должны идти к ясновидению силами, развиваемыми в душе и духе, не прибегая к аскезе, разрушающей тело. Мы это можем. Мы можем это сделать благодаря тому, что в научной культуре последних столетий мы получили навыки ясной и четкой мысли. Научная культура дисциплинировала мысль, мысль ясную, логическую, точную. Из мысли и должно исходить в нашу эпоху то, что может в дальнейшем развитии привести к

опытному познанию духа.

В наше время чрезвычайно легко создавать образцовые системы таких ясных мыслей. Против них нечего возразить. После достижения таких умов, как Коперник или Галилей, ясная мысль — дело самое естественное. Жаль только, что применяется она далеко не всеми. Но во всяком случае каждый может приобрести совершенно ясные понятия. Конечно, эта ясность часто достигается в ущерб полноте к глубине идеи. Ибо легко быть ясным, когда мысль лишена содержания. И тем не менее — исходя из всего прошлого развития и задач будущего — надо искать и утверждать идеи, которые были бы одновременно ясными и глубокими, точными и богатыми содержанием.

Тех же результатов, которых достигал некогда аскет умерщвлением физического тела, мы можем достичь, если овладеем развитием собственной души. Спросим, например, себя в определенный момент жизни: “каковы причины некоторых моих привычек, каков свойственный мне образ жизни? Каковы мои недостатки и мои симпатии и антипатии?” И, просмотрев все это с полной ясностью, я могу попытаться, начиная с самых простых вещей, представить себе, каким я могу стать, если определенным образом изменю свои симпатии и антипатии, весь свой внутренний духовный обиход. Эти изменения не придут сами собой. Часто требуются годы внутренней работы, чтобы собственным усилием изнутри изменить те или иные черты характера, которые жизнь формирует в нас своим воздействием извне. Проверим себя с полной откровенностью. Мы констатируем, что сегодня мы сильно отличаемся от тех, какими были десять лет назад. То, что наполняло нашу душу, даже формировало ее, — все изменилось. Откуда эти изменения? От жизни, которая воздействует на нас. Сами того не сознавая, мы отдаемся течению жизни, мы погружены в ее поток. Можем ли мы сами сделать то, что делает с нами жизнь? Можем ли мы, например, предвидеть, заранее замыслить, чем мы станем через десять лет? Поставить себе цель и с твердой волей идти к ней? Если все силы жизни, которые помимо нашего сознания работают в нас, мы сумеем заключить в четкие линии нашего “я”, если мы сможем в нашей собственной



воле сконцентрировать мощь той воли, которая живет вокруг нас подобно волнам океана, если нам удастся достичь успеха в поставленной цели и силой собственной воли создать нечто в себе, — тогда мы внутренней силой души достигнем тех же результатов, которых аскеты прошлых веков достигали внешними средствами. Они ослабляли тело, чтобы воля, сознание, одним словом, духовные силы человека, овладевали этим ослабленным телом, неспособным уже оказывать сопротивление. Мы же, напротив, должны укреплять свою волю, укреплять силы мышления, чтобы они стали сильнее тела, которое в то же время должно продолжать жить по своим собственным законам. Только таким путем мы заставим тело стать прозрачным для духа.

Об этом я писал в книге “Посвящение, или Как достигнуть познания высших миров”. Все, о чем там говорится, несколько не похоже на методы старой аскезы. И тем не менее многие приняли это за аскетизм. Внимательное чтение убедит вас, что тут имеется в виду нечто совершенно иное. Современная аскеза отнюдь не требует, чтобы мы удалялись от жизни и становились отшельниками. Напротив, рекомендуется активная жизнь в мире. Вместе с тем необходимо иметь в виду, что эти новые методы применимы лишь при условии, что мы научимся создавать в себе те минуты отрешенности, когда мы вырываемся из под власти одного мгновения, чтобы погрузиться в самый поток Времени.

Так, например, ясно представляя себе, каким вы можете стать через десять лет, вы тем самым включаете в свое сознание все течение вашей жизни с рождения до смерти. Мы слишком склонны жить только настоящим, преходящим мгновением. Но мы ставим себе цель: научиться жить во времени, охватывающем всю нашу жизнь целиком. И мир духа станет тогда для нас более ощутимым. Действительно, мы ощущаем тогда этот духовный мир вокруг нас, и наше тело становится “прозрачным” для духа, перестает препятствовать действию законов духовного мира.

Все мною описанное в “Тайноведении” полностью основано именно на такого рода познании, когда тело так

же прозрачно по отношению к духу, как глаз по отношению к свету.

Вы мне скажете: “Но ведь не можете же вы и требовать от каждого педагога, чтобы он достиг такой степени духовного познания, и только при этом условии признавать за ним право обучать детей!” Конечно, нет! Как я говорил вчера по поводу йоги, в этом нет ни малейшей надобности. То, что ребенок вносит в мир, — это есть откровение духовных миров; понять его — значит найти то высшее познание, к которому мы и можем только стремиться. Педагог, обладающий верным инстинктом, тем качеством, которое мы называем чуткостью, сам развивается духовно по мере того, как расширяется его понимание духовной природы ребенка.

Но наша интеллектуальная эпоха утратила понимание такого рода спиритуальных методов и ко всему подходит только рационалистически. Современная педагогика утверждает, например, что надо сделать для ребенка наглядным все, чему мы можем научить его в его возрасте. Под предлогом наглядности всё обучение лишили всякой глубины. Конечно, таким способом достигают до некоторой степени быстрых результатов; стараясь материализовать все обучение, сделать его более доступным для понимания ребенка, действуют на его органы чувств зачастую очень грубыми и примитивными приемами. Но эти методы, к которым пришли чисто рассудочным путем, не имеют никакого смысла, если посмотреть на них с точки зрения всей жизни человека в целом, не имеют смысла для того взрослого, в которого с течением времени предстоит превратиться ребенку. Они не учитывают, какое значение чувственные восприятия, полученные ребенком, будут иметь для него, когда он станет взрослым, состарится. Они не принимают во внимание жизнь человека как целое. Если я убежден, что для ребенка в возрасте между сменой зубов и половой зрелостью благодетельно, чтобы его воспитание и обучение строились на принципах авторитета, если я сознаю поэтому, что моя задача — быть для него в некотором роде образцом, примером, то я буду говорить с ним, стремясь заслужить его доверие, стать для него

посредником между духовным миром и его собственным внутренним миром, его душой. Тогда ребенок примет то, что я скажу ему, если даже не вполне поймет мои слова. Среди всего того, что мы помимо сознания получаем в детстве, так много такого, чего не понимаем! Если с самого детства человек принимает только то, что ему понятно, как мало он унесет из детства в жизнь! И писатель Жан Поль не мог бы сказать, что за первые три года жизни он узнал больше, чем за три года, проведенных в университете.

Подумайте, какое это имеет значение, если в какой-то момент жизни, положим в возрасте около 35 лет, вы скажете себе: “Вот ко мне возвращается нечто, что я когда-то слышал от моего учителя”. Вам было тогда, может быть, 8 — 9 лет, и вы ничего не поняли. Теперь это непонятное возвращается в свете вашего собственного жизненного опыта, и вы оцениваете смысл сказанного. Если в душе человека живут забытые воспоминания и уже в пожилом возрасте он впервые начинает понимать то, что жило только в глубинах памяти, ему кажется, что он теперь открыл живой источник, освежающий поток, текущий в глубине его собственного существа. Этот поток, в котором всплывает то, что некогда было нами принято с доверием и только теперь понято, доказывает, что в воспитании ребенка нельзя исходить только из текущего момента; надо иметь в виду весь ход жизни в целом. Этого принципа мы должны держаться во всем обучении.

Как раз в связи с этим мне были сделаны возражения по поводу того образа, которым я воспользовался, чтобы дать ребенку идею бессмертия души. Я говорил не о вечности, но о бессмертии души. Я говорил, что образ бабочки, выходящей из кокона, является символом этой идеи. Я воспользовался этим образом только для того, чтобы дать почувствовать, что может испытать душа, покидающая физическое тело. Разумеется, это сравнение не претендует на то, чтобы дать полное понятие о бессмертии. С точки зрения строго логической оно и не может соответствовать этому понятию. Но для нас важно определить те понятия, которые могут войти в сознание ребенка в образной форме, а пока еще не в форме логической. Ибо нам надо

говорить о бессмертии души не философу, а 8-летнему ребенку. Ребенку же этого возраста не следует преждевременно навязывать строгую логику. А то, что мы дадим ему в форме символического образа, способно заронить в его сознание зерно, из которого в дальнейшем может вырасти полная идея бессмертия.

Самое важное — дать ребенку живое ощущение бытия. Разумеется, мы должны говорить ребенку в формах, соответствующих его возрасту. Но содержание того, что мы говорим, мы должны подбирать так, чтобы оно могло в дальнейшем жить и развиваться — эволюционировать вместе с ним. За этим маленьким существом, рассеянным и непоседливым, мы должны провидеть взрослого человека и работать для него.

Нет такого деления: дети — взрослые. Есть деление знаний: те, что нужны ребенку, и те, что нужны взрослому. Каким образом в течение жизни человека совершается переход от первых ко вторым — вот о чем надо больше всего думать педагогу.

Я считаю особой милостью судьбы, что мне не пришлось руководить школьным учреждением до 1919 года, когда по инициативе Эмиля Мольта была основана вальдорфская школа. Раньше я уже занимался педагогикой, как профессией. Тем не менее я не мог бы тогда почувствовать себя вправе руководить таким значительным Школьным заведением. Я не мог бы тогда — как это я сделал Теперь — собрать коллегия преподавателей, состоящую из лиц, обладающих уже некоторым знанием духовной природы человека, а тем самым и природы ребенка. А это как раз самое существенное, ибо — как я уже говорил — все истинное обучение, вся истинная педагогика должны основываться на углубленном знании человеческой природы. Эти предварительные знания необходимы. И со времени моих первых исследований в этой области — если будет позволено мне замечание личного характера — прошло уже более 35 лет.

Это были исследования, основанные на восприятиях духовного характера. Я говорю “духовного”, а не “интеллектуального”, ибо к истинам духовным и истинам интеллектуальным приходится относиться по-разному.

Содержание, осознанное рассудком, то, что, как говорится, можно доказать, можно также передать другим; знание этого рода полностью завершено, если оно полностью логично. Истина духовного порядка никогда не завершена, даже если она полностью логична. Ибо эти истины эволюционируют вместе с жизнью. “Завершает” их только жизнь.

И я никогда не осмелился бы и слова сказать о некоторых духовных откровениях, касающихся духовной природы человека, в той форме, как они мне явились 35 лет назад. Впервые я решился заговорить о них лишь недавно в книге “Загадки души”. Тридцать лет прошло от первых восприятий до момента внешнего их выражения. Почему такое промедление? Потому что духовные истины необходимо продумывать под углом зрения различных периодов жизни: они сопровождают нас в течение всей жизни. Духовная истина, постигнутая нами в 25 лет, резюмирует жизненный опыт, совершенно отличный от нашего же жизненного опыта в 35 или 45 лет. И я лишь в возрасте свыше 50 лет решился опубликовать эти сведения о природе человека. И тогда только я получил возможность говорить о них в коллегии преподавателей и дать им ту первоначальную основу, которая необходима каждому педагогу, чтобы понимать детей.

В брошюре “Воспитание ребенка в свете духовной науки”, написанной в 1906 году, я говорил уже о главных реформах, которые мне кажутся необходимыми для современного воспитания. Но тогда я еще не мог бы взять на себя руководство вальдорфской школой. Ибо для выполнения этой задачи потребовалось бы уже тогда дать коллегии преподавателей глубокие знания о природе человека. А эти знания в наше время постигаются с большим трудом, потому что наше время отличается приверженностью к естественным наукам. И человека оно рассматривает с той же точки зрения. В человеке видят прежде всего высшую ступень эволюции животного мира. Изучая эволюцию животных организмов от простейших до самого сложного — человека, представляют его вершиной, конечным продуктом этой эволюции и не видят в нем ничего другого. Мы не проникаем в глубину

человеческого существа, ничего не знаем о его собственной, человеческой сущности. Естественные науки достигли замечательных успехов, которыми можно только восхищаться. Но и овладев всеми знаниями, которые нам дают естественные науки, мы узнаем человека только как высшего представителя животного мира; человек же в своем внутреннем существе остается вне поля зрения науки. Но для дела воспитания нам нужна полная наука о человеке, практическая наука, данные которой можно применять к каждому ребенку индивидуально.

Сегодня я хочу указать на некоторые положения, выяснившиеся для меня 30 лет назад» а ныне ставшие основой работы коллегии преподавателей вальдорфской школы. Очевидно, что, имея дело с детьми школьного возраста — от 7 до 14 — 15 лет, — надо прежде всего обратить внимание и учитывать то, что происходит в душе — психике — этих детей. В дальнейшем я скажу и о младшем возрасте. Однако, к нашему величайшему сожалению, за недостатком средств мы еще не имеем в вальдорфской школе детского сада; нашим идеалом было бы воспитывать детей с самого раннего возраста.

В школьном возрасте на первом плане душа — психика — ребенка; существенная часть физического развития к этому возрасту — возрасту смены зубов — закончена, испытав уже формирующее (или деформирующее) воздействие родителей и других лиц, ухаживающих за ребенком. К периоду смены зубов существенная часть физического развития стала свершившимся фактом. Разумеется, надо продолжать это развитие — об этом я еще буду говорить. Но ребенок, поступающий в школу, ставил перед нами прежде всего проблему душевного — психического — развития и воспитания; мы должны воспитывать душу ребенка так, чтобы вместе с тем укреплялось и тело.

Достигая возраста половой зрелости, ребенок вступает в период, когда его уже нельзя считать ребенком: для юноши и девушки в этом возрасте наступает период овладения силами духа.

Таким образом, воспитание человека проходит три этапа: воспитание тела, воспитание души, воспитание

духа.

Собственно говоря, в точном смысле слова нельзя воспитывать дух. Это есть та часть собственного “я” человека, которая должна раскрываться свободно. Дух человека формируется только самой жизнью. Задача же воспитания — подготовить условия свободного действия духа.

Вернемся к ребенку школьного возраста. Здесь задача педагога — формирование души. В главных чертах жизнь души выражается в мыслях, чувствах, воле. Поняв корни этой тройственности, мы получим основу педагогики школьного возраста.

Несомненно, таблица умножения — еще не вся математика. Но ее необходимо выучить, чтобы двигаться дальше — к изучению дифференциального и интегрального счислений, например. К педагогике это неприменимо. Вершины ее достижений не опираются на некие элементарные знания, подобно тому как дифференциальное счисление опирается на таблицу умножения. Высшие достижения педагога — это каждый раз прямой результат его собственного практического опыта и его умения прилагать к жизни основные понятия психологии.

Если в нашу материалистическую эпоху все же признают, что существует душа (ведь договорились уже до “психологии без души”), то встает прежде всего вопрос о связи внутренних душевных переживаний с физическим организмом. И обычно считают, что вся психика — мысль, чувство, воля — связана с функциями нервной системы. Нервная система служит орудием души, является телесным носителем психической жизни. Как раз это и казалось мне неверным еще 35 лет назад. Единственный элемент психической жизни взрослого человека (заметьте, я здесь говорю именно о взрослом, но нельзя понять жизни ребенка, не поняв сначала психики взрослого), единственный элемент душевной жизни, непосредственно связанный с нервной системой, — это представления, способность мыслить с помощью представлений.

Эмоции же не связаны с нервной системой; носителем эмоциональной жизни человека является та система

организма, которую можно назвать ритмической системой, — ритмы кровообращения и дыхания в их удивительном, чудесном соотношении. В числовом выражении эти соотношения можно определить только приблизительно, так как они индивидуальны. Но — как общее правило — четыре удара пульса соответствуют одному дыхательному циклу. Это соотношение двух ритмов — кровообращения и дыхания, — включенное в более обширные ритмы, пронизывающие все жизненные процессы, и есть то, что питает внутренние, душевные ритмы человека. Поэтому, желая понять человека, необходимо кроме тех или иных свойств, характеризующих его нервную систему, учитывать и те или иные особенности ритмических функций организма. Больше всего эта система связана с ритмами чередования сна и бодрствования, которые в условиях современной жизни особенно резко нарушаются. Можно найти еще ряд ритмических закономерностей в жизненных функциях человека. И как мыслительная деятельность связана с функциями нервной системы, так же и жизнь чувств, эмоциональная жизнь человека связана с ритмическими функциями организма.

Поэтому неверно положение, что эмоциональная сторона психики наравне с мыслительной непосредственно выражается в деятельности нервной системы. На самом деле телесным органом эмоциональной жизни человека служит ритмическая система организма. Когда же мы воспринимаем тот или иной ритмический процесс, связанный с эмоцией, тогда мы воспринимаем эмоцию, получаем о ней представление, осознаем ее посредством нервной системы в форме мысли, подобно тому как извне мы получаем представления, например, о красках. Таким образом, связь эмоции с нервной системой не прямая. Прямо же эмоции связаны с ритмикой организма. И нельзя понять характер человека, не исследовав, в каком соотношении находятся у него процессы дыхания и кровообращения и что означают ритмы этих процессов, например, у ребенка, который так быстро краснеет и бледнеет. Ритмические процессы сопутствуют всем эмоциональным проявлениям ребенка, его чувствам, его привязанностям. Не понимая существа этих ритмических



функций организма, которые только в проекции отражаются в деятельности нервной системы в виде понятия, мыслей, нельзя по-настоящему понять природу человека. Считается — а это неверно, — что все движения души связаны с функциями нервной системы, тогда как в действительности с ними прямо связано только мышление.

Сказанное основано на прямых наблюдениях методами духовного познания. Их невозможно доказать методами обычного, рассудочного мышления. Но если без всякой предвзятости принять изложенную точку зрения о различной природе эмоциональных и мыслительных функций человека, то можно найти ряд подтверждений этого факта в данных простого жизненного наблюдения, а также в данных самой науки.

Действительно, я могу утверждать, что за 35 лет наукой собрано много фактов, подтверждающих большую часть моих духовных наблюдений. Иначе я не стал бы говорить вам о них. Те положения, о которых я говорил, можно — в основных чертах — выявить научно с помощью новейших открытий физиологии и биологии.

Кроме мыслей и чувств надо рассмотреть третий элемент психики — волю. Воля тоже не связана прямо с функциями нервной системы; ее носителем является совсем другая система организма; система обмена веществ — пищеварение, а также двигательная система. Эта последняя ведь тесно связана с пищеварением. Понаблюдайте пищеварение человека, движения которого не вполне нормальны. Вы убедитесь, что между системой обмена веществ (пищеварением) и двигательной системой имеется глубокая связь. Этот комплекс составляет третий элемент человеческого организма. В его функциях и находят свое прямое выражение волевые движения души.

Все волевые импульсы сопровождаются специфическими явлениями в процессах пищеварения, четко отличимых от нервных процессов, связанных с работой мышления. Воля много ближе к процессам обмена веществ, чем мысль. Разумеется, для здорового мышления нужен здоровый обмен веществ. Но мысль находит свое выражение в функциях нервной системы, совершенно отличной от системы обмена веществ, функции которой

связаны с волевыми элементами психики. Эта тесная связь пищеварения с волей должна постепенно завоевать признание.

Когда мы осознаем волевое движение души, когда мы “мыслим” свою волю — тогда лишь явление, относящееся к пищеварению, проецируется в нервную систему. Таким образом, связь волевых элементов психики с нервной системой тоже не прямая: все, что “просачивается” в нервную систему, — это способность понимать, осознавать скрытую жизнь воли.

Таким образом, вглядываясь в глубину человеческой природы, мы открываем связи души и тела: мыслительная деятельность души физически выражается в работе нервной системы, эмоциональная — в ритмических процессах (дыхание и кровообращение), а воля — в обмене веществ (пищеварение и моторная система). Очень важно правильно понять столь сложный процесс обмена веществ как некий процесс непрерывного, называемый работой воли.

Я могу здесь указать эти соотношения только в основных чертах. Если ими руководиться — а я надеюсь, что в дальнейшем, когда я коснусь их практического применения, они станут для вас более убедительными, — уяснится многое в скрытой природе ребенка. Станет, например, яснее и наше положение о том, что совсем маленький ребенок — целиком “голова”, нервная система, все его телесное существо — это орган чувственного восприятия. Для духовного восприятия очень интересно наблюдать, как совсем маленький ребенок наслаждается пищей. У взрослого вкусовые ощущения передаются в нервно-мозговую систему; осознавая их, он узнает пищу, узнает, что именно он ест. Ребенок, особенно в первые недели жизни, “вкушает” пищу всем телом. Орган вкуса у него как бы разлит во всем организме. Вкусом молока наслаждается желудок, вкусом молока наслаждаются и лимфатические сосуды, когда молоко проникает в них и расходится во все ткани организма. Ребенок, сосущий материнскую грудь, — весь орган вкуса, поглощен вкусом. И он весь как бы просветлен, преображен этой поглощенностью, которая имеет в себе нечто от душевной

природы человека. Позднее мы уже не переживаем вкусовых восприятий во всем теле — они становятся функцией одной только нервно-мозговой системы и ее органов чувств.

И мы начинаем лучше понимать маленьких детей, замечая, что такой-то ребенок бледнеет в таких-то случаях, другой — в других, что один легко возбуждается и много жестикулирует, другой ступает уверенно и твердо, а третий спотыкается и так далее.

И зная — на основе наложенных положений, — что волевые импульсы, характеризующие ребенка, надо искать в особенностях его пищеварительной и моторной сферы, особенности его эмоциональных проявлений — в ритмике жизненных процессов, а проявления мыслительной активности — в нервной системе, мы будем знать, на что надо обратить внимание в каждом случае.

Во многих специальностях исследователи пользуются микроскопом. В окуляре микроскопа им открываются замечательные вещи. Но тот, кто не умеет обращаться с микроскопом, сначала ничего не увидит. Он может сколько угодно заглядывать сквозь стекло» но не увидит того, что видят другие. Надо сначала научиться пользоваться микроскопом, чтобы увидеть в нем то, что вы ищете. И ничего нельзя рассмотреть в человеке, в его душе и духе, не научившись сначала правильно ориентировать свой взор, свое внимание, чтобы в телесном организме человека различить то, что относится к сфере мысли, сфере чувства и сфере воли.

Научиться правильно ориентировать свои взоры, свое внимание — вот цель, которую ставит себе коллегия преподавателей вальдорфской школы. Ибо прежде всего они стремятся понимать то, что происходит в ребенке. А для этого надо в самом себе утвердить такое состояние души и духа, которое позволит педагогу разобраться в каждом отдельном случае. Только из верной направленности духа может родиться верная педагогика.

Я счел необходимым дать вам с самого начала этот обзор тройственной организации человека, чтобы в дальнейшем вам было легче понять детали применяемых нами методов воспитания и образования.



# Воспитание маленького ребенка и основное настроение воспитания.

## Лекция четвертая

*Оксфорд, 19 августа 1922 года*

### Тело, рассматриваемое с духовной стороны.

Может быть, вам покажется, что, следуя описанным мною принципам воспитания, мы рискуем отдалить учеников от практической жизни, увести их в области чисто духовные и чуждые реальности. Это опасение может явиться в результате знакомства с теми предварительными разъяснениями, которые я нашел нужным положить в основу своего курса. Но это только видимость. Ибо в действительности искусство воспитания, опирающееся на эти предварительные положения, преследует самые практические цели. Те факты духовного мира, из которых мы исходим, должны прежде всего ответить на вопрос: какими средствами достигается наилучшее развитие физического организма ребенка, подростка?

Положение, что духовная наука должна прежде всего заниматься физическим развитием организма, представляется на первый взгляд вопиющим противоречием. Тем не менее характер дальнейшего изложения моей темы больше даст для устранения этого противоречия, чем любые отвлеченные рассуждения. Вообще надо заметить, что тот, кто в наше время касается вопросов педагогики, оказывается в странном положении: говоря о необходимости серьезных реформ в области педагогики, вы признаете тем самым, что недовольны тем воспитанием и образованием, которое вы сами получили. И тем не менее в результате этого плохого воспитания, этого образования, дающего столько поводов для критики (ибо иначе почему нужны реформы?), вы как раз и стали

сами педагогом. Вот первое противоречие. Второе заключается в том, что, выступая по вопросам педагогических реформ, испытываешь чувство неловкости от сознания, что по отношению к аудитории критика существующей педагогики равносильна утверждению “все вы плохо воспитаны”! И тем не менее именно к тем, кто плохо воспитан, обращен призыв реформировать воспитание. Таким образом, с самого начала предполагается, что и оратор, и слушатели точно знают, каким должно быть хорошее воспитание, несмотря на тот факт, что сами они получили плохое.

Это противоречие — одно из тех, которые ставит сама жизнь, и разрешать его приходится, практически начиная с того исходного положения, в котором мы фактически находимся. Ибо, видя картину, вы можете прекрасно понять, что она хороша, хотя вы сами ни в малейшей степени не способны писать как живописец. Когда же дело касается педагогики, не ограничиваются размышлениями; слишком часто сразу же берутся руководить воспитанием на основе тех или иных теоретических положений. Мы же считаем, что в области педагогики теоретических знаний недостаточно — необходимо овладеть методом подхода к ребенку, приобрести в этом искусстве большой навык, большой практический опыт. Некоторая предварительная ориентировка, предварительные знания, разумеется, необходимы; этой цели и должны послужить уже изложенные основные положения, которыми мы будем и в дальнейшем руководствоваться.

В своем развитии человек в течение жизни проходит ряд последовательных периодов. Мы видели также, что человеческое существо по своей природе тройственно: его мысль находит свое физическое выражение в нервной системе, включая органы чувств; его эмоциональная жизнь сплетена с ритмикой организма, главным образом с аппаратом дыхания и кровообращения, а воля связана с моторной системой и пищеварением — со всем обменом веществ. Развитие этих трех психофизических систем неоднородно. В каждый период жизни каждая из них развивается по-своему. В первый период — от рождения до смены зубов — существо ребенка целиком погружено в

чувственное восприятие мира; во всем его развитии этого периода главенствует нервно-сенсорная система — голова. Ее жизнь, ее функции как бы пропитывают все жизненные процессы организма; впечатления внешнего мира владеют всем существом ребенка, живут в нем — наподобие того, как позднее световые впечатления владеют жизнью глаза. Иначе говоря, у взрослого световые — зрительные — впечатления удерживаются глазом, другие же члены тела, в данном случае нервно-мозговая система, получают их только в виде образов и представлений. У ребенка же, образно говоря, дело обстоит так, будто все ткани, сами мельчайшие кровяные тельца, освещаются, пронизываются зрительно-световым потоком.

Весь организм ребенка еще находится под действием тех эфирных сил, которые в более позднем возрасте мы удерживаем на периферии тела — в органах чувств, в то время как в нашем внутреннем существе все более развивается жизнь иного порядка. Ребенок, таким образом, гораздо чувствительнее к внешним впечатлениям, чем взрослый.

Рассмотрим это более конкретно. Возьмем лицо, занятое уходом за совсем маленьким ребенком, пусть даже грудного возраста. Это лицо имеет свою собственную внутреннюю жизнь: допустим, что в это время у него много забот и огорчений. То, что это лицо переживает внутренне, может оставить лишь очень слабые следы в его собственном организме; когда вы печальны, это как-то сказывается в ваших телесных ощущениях, и, если печаль становится постоянным, привычным состоянием, происходят изменения и чисто физического свойства: может появиться сухость языка, горечь во рту, иногда даже затрудняется дыхание и так далее. Для взрослого эти физические явления не имеют существенного значения. Ребенок же, который растет в атмосфере этого лица, испытывает гораздо более глубокое влияние. Ребенок — раздражитель, он бессознательно воспроизводит все, что видит и слышит: выражение лица, манеру говорить, вплоть до чувства печали и угнетенности. Ибо между ребенком и взрослым происходит взаимный обмен — тонкий и невесомый. Если мы находимся во власти печали, столь

сильной, что дело доходит до физически видимых симптомов, ребенок инстинктивно подражает тому, что он замечает внешними чувствами. Ребенку свойственна способность к своего рода внутренней психической мимике. Благодаря этому он, в свою очередь, начинает ощущать то же, что ощущает и взрослый: сухость языка, горький вкус, но не просто во рту, а как бы разлитыми во всем теле. У него замечаются те же физические явления, что и у взрослого: бледность кожи, угнетенный вид и тому подобное. Разумеется, ребенок не воспроизводит в себе то душевное состояние печали, которое испытывает взрослый. Но если во всем его организме напечатлеваются физические последствия, вызываемые душевным состоянием печали, то его жизненные процессы начинают протекать под знаком этого состояния до такой степени, что сами органы его растущего тела складываются под воздействием того, что он таким путем в себя впитывает. Ибо дух всегда действен там, где организм находится в процессе созидания. И таким путем ребенок в дальнейшей жизни окажется предрасположенным к печальным чувствам и настроениям. Еще позднее обнаружится и особая склонность замечать в мире прежде всего горе и страдание. Таковы те тонкие психологические связи, которые необходимо знать для правильного, здорового воспитания детей.

Описанное происходит в ребенке в возрасте до смены зубов. Он находится во власти влияний, исходящих от окружающих его взрослых. И внутренний конфликт, который в это время имеет место, еще нельзя заметить иначе как с помощью духовной науки, духовного видения. Это конфликт между чертами, полученными путем наследственности, и теми, которые насаждаются воздействием внешней среды. Мы рождаемся со склонностями атавистического порядка. Кто имел случай наблюдать новорожденных, может это заметить. Наука располагает очень точными данными на этот счет. Но чем дальше ребенок входит в жизнь, тем больше ему приходится приспособляться к условиям внешней среды. Ему приходится постепенно и во всевозрастающей мере трансформировать унаследованные черты, чтобы не



замкнуться в них, но чтобы его органы чувств, его душа, его дух широко открывались навстречу тому, что им несет окружающий мир. Иначе он станет только эгоистом, замкнутым в себе, чуждым всему, кроме унаследованного им прошлого. Мы же должны воспитывать людей, восприимчивых ко всему, что происходит в мире, людей, которые, встречая на своем пути нечто новое, готовы всякий раз заново, без предвзятых правил, определить свое отношение к этому новому своим собственным чувством, своим суждением. Мы должны приучать ребенка не замыкаться в себе, мы должны воспитать в нем склонность идти навстречу миру с полной открытостью духа, с готовностью действовать каждый раз сообразно обстоятельствам.

Идеи, которые я изложил вчера, диктуют здесь нашу методику. Рассмотрим подробнее внутренний конфликт, происходящий в первые годы жизни между наследственностью и приспособлением к среде. Посмотрим с величайшим восхищением на чудесный процесс смены молочных зубов. Молочные зубы — это от наследственности. Они кажутся даже малоприспособленными к этой жизни. Затем постепенно над этими унаследованными зубами появляются другие. Форма зубов сохраняется, но слегка измененная, приспособленная к задачам, которые им ставит жизнь. Процесс смены зубов — характерная черта этого периода. Но все же это не больше как симптом. Ибо то, что происходит видимо — поскольку зубы состоят из твердого вещества, — во всем организме менее заметно. Рождаясь в мир, мы приносим унаследованный организм. В течение первых 7 лет на основе этого организма создается другой. Весь этот процесс — физический. Но этот физический процесс — результат работы духа и души, действующих в ребенке. И мы, живущие около него, должны стремиться содействовать этой работе так, чтобы она шла на пользу, а не во вред здоровому развитию ребенка. И мы должны знать явления, происходящие в духовной и психической природе человека и ребенка, именно потому, что эти явления формируют организм, призванный к 7 годам заменить организм, унаследованный от предков. Понимая

происходящее в ребенке духовные процессы и сами участвуя в них духовными же педагогическими средствами, мы как раз и содействуем физическому здоровью ребенка.

Вернемся к тому, о чем я говорил вначале. Предположим, что, в качестве преподавателя или воспитателя вы входите в школьный класс. Постараемся, прежде всего, не воображать, что мы умнее всех на свете, — это означало бы, что мы действительно очень плохие педагоги. Мы можем лишь позволить себе считать себя не совсем глупыми. Тогда, входя в класс, мы говорим себе: “Среди учеников, может быть, находится ребенок, который впоследствии окажется гораздо умнее меня. Если я буду обучать его только с той целью, чтобы он стал таким же развитым и знающим, как я сам, я создам лишь копию самого себя, а это как раз то, чего должно больше всего избегать. Напротив, я должен воспитывать этого одаренного ребенка с мыслью, что, возрастая, он далеко превзойдет меня”. Это значит, что во всяком человеке, находящемся в процессе становления, имеется нечто, к чему мы должны относиться с глубоким уважением, если мы действительно хотим преуспеть в подлинном искусстве воспитания.

Часто бывает так, что, когда мы уже немолоды, мы прекрасно знаем, что нам следует делать, а выполнить не можем: не хватает сил. Почему же это происходит? Обычно истинная причина остается неясной. Она скрыта глубоко в физическом организме, таится там подобно той склонности к печали, происхождение которой я объяснил. Организм усвоил определенное предрасположение. А то, что мы хотим сделать, идет вразрез с этим предрасположением — усвоенным с детства. И ничего не поделаешь: в нас засел этот горький вкус, и, если мы захотим действовать наперекор, мы почувствуем внутреннее сопротивление. Если мы осознаем силу этих внутренних навыков, формирующих глубокие жизненные процессы организма, мы поймем, что первая и главная задача воспитателя — сберечь здоровую жизнь тела. А это значит применять такие духовные средства — средства воспитания и образования, благодаря которым физический

организм человека в зрелом возрасте будет в наименьшей степени оказывать сопротивление духовной стороне жизни. Поставив перед собой эту цель для педагогики школьного возраста, мы сделаем все, что нужно, чтобы доверенное нам человеческое существо выросло существом свободным.

Зачастую новейшие научные открытия очень важны для духовного знания, которое может их синтезировать и обратить на благо человечества. Так, например, доктор Альб Клиффорд опубликовал очень важные наблюдения, касающиеся влияния чувств печали и угнетенности на работу пищеварительных органов, в частности почек. У людей, в жизни которых много забот и огорчений, спустя некоторое время обнаруживается заболевание почек. Это важное открытие, и не менее важно уметь им пользоваться в практике воспитания. Если ребенок впитывает в себя ваше душевное состояние, печали, то ваше влияние может причинить вред его пищеварительным органам. Позволяя своему чувству печали таким путем вливаться в организм ребенка, мы рискуем нарушить правильный обмен веществ. Такие вещи надо научиться принимать во внимание в педагогической практике. Ибо трагедия нашей материалистической эпохи в том, что, открывая множество фактов физического мира, она оставляет их разрозненными. Этой науке как раз и недостает понимания физических фактов во всем их значении. Задача духовной науки — проследить действие духа в его физических проявлениях. Ибо только тот, кто замечает творческую работу духа, действующего в материи, может назвать себя по-настоящему спиритуалистом, а вовсе не тот, кто мистически грезит о духе, парящем где-то в облаках, вдали от материи и вне соприкосновения с ней.

Поэтому так важно для педагога иметь ясное представление о том, каким образом в ребенке до 7 лет слаженно действуют эти три системы: нервная система и органы чувств, ритмическая система дыхания и кровообращение и обмен веществ с моторной системой. В этот период преобладает первая, ее влиянию подчинены дыхание и другие жизненные процессы. Если ребенок постоянно видит около себя лицо, изборожденное печалью,

это действует прежде всего на его органы чувств. Затем это влияние затрагивает сферу дыхания, а оттуда распространяется и на систему обмена веществ.

После смены зубов нервно-сенсорная система утрачивает свое преобладающее влияние на внутренние жизненные процессы организма. В это время она, если можно так выразиться, несколько эмансипируется от внутренней жизни организма и обращается главным образом к явлениям внешнего мира. В период между сменой зубов и половой зрелостью преобладающая роль в жизненных процессах организма переходит к ритмической системе. Очень важно постоянно иметь это в виду в педагогике школьного возраста. Ибо школьники как раз и находятся в периоде между сменой зубов и половой зрелостью. Самое существенное для педагога в этот период — работать с ритмикой ребенка. Исключить из преподавания эту связь с ритмической системой — значит все испортить.

Но что же больше всего затрагивает нашу ритмическую систему? Этим свойством обладает все, что является нам в художественной форме.

Посмотрите, как все, что касается музыки, связано с ритмикой. Музыка — прежде всего ритм; продолжаясь, он входит в ритмическую систему человека. Человек сам становится как бы лирой, скрипкой. Эти внутренние ритмы в нас воспроизводят то, что звучит в игре скрипки, рояля. Сказанное о музыке в равной мере, но в еще более тонкой форме относится и к скульптуре и к живописи. Уроки по любым предметам могут иметь глубокое воспитательное значение, если в течение всего школьного периода мы сумеем облечь наше преподавание в художественные формы. Краски и мелодии внутренне воспроизводятся и оживают в жизненных процессах “ритмической системы” — дыхания и кровообращения.

Согласно принципам вальдорфской школы, уроки в младших классах строятся так, чтобы активизировалась ритмическая система ребенка.

В настоящее время никто на это не обращает внимания. Множатся теории и методы, откровенно вредные для ритмической системы ребенка. В экспериментальной

психологии измеряют сроки утомляемости ребенка теми или иными занятиями и на основе этих данных строят методику преподавания. В таком подходе нет ничего духовного, иначе все представилось бы в совсем ином свете. Может быть, мы проделывали бы те же эксперименты, — они очень хороши, — но пришли бы к совсем иным выводам. Например, если ребенок в возрасте между сменой зубов и половой зрелостью утомляется от тех или иных занятий, это значит, что эти занятия активизируют не ритмическую систему, а какие-то иные силы организма. Ибо в течение всей жизни человека ритмическая система не знает утомления. С рождения до смерти кровь в сердце льется круглые сутки. Человек утомляется в результате нервно-мозговой, интеллектуальной деятельности, а также деятельности двигательной и пищеварительной. Убедившись в этой истине и замечая у ребенка признаки утомления, мы знаем корень своей ошибки: недостаток внимания к ритмической системе ребенка. И, встречая ребенка с признаками утомления, мы должны прежде всего подумать: как вести занятия, чтобы не утомлять его? Это вовсе не значит, что мы отвергаем все методы современной науки. Напротив, призывая на помощь свет духовной науки, мы ищем такую точку зрения, усвоив которую мы сможем практически использовать результаты научных наблюдений.

Обратимся теперь к моральной стороне вопроса. Спросим себя: каковы же наилучшие способы развития в ребенке моральных импульсов? Ибо в конце концов из всех вопросов педагогики этот вопрос самый важный.

Мы не поможем рождению в душе ребенка этих импульсов, если будем ему приказывать: “делай то, делай это”, “вот что хорошо, и ты должен так поступать”, “вот что плохо, и ты не должен этого делать”. У ребенка нет еще такого же интеллектуального отношения к добру и злу, ко всей морали вообще, как у взрослого. Он приходит к этому лишь постепенно, в ходе развития. Когда он достигнет возраста половой зрелости, когда его ритмическая система завершит свою основную и существенную задачу и созреют силы интеллекта, — тогда лишь он начнет понимать значение морали. И тогда он узнает то чувство

внутреннего удовлетворения, которое испытывает человек, когда, встречаясь с фактами жизни, он сам дает им свою собственную моральную оценку. Не следует внедрять ребенку, наподобие прививок, оценки морального характера; надо заложить в него такие зерна, которые позволят ему по достижении возраста половой зрелости составлять свои собственные суждения об окружающем.

Для достижения этой цели наилучший метод — давать ребенку законченные определения морального характера. Наилучший — прибегать к примерам, образцам, оживляя их биографиями, жизнеописаниями людей, иллюстрирующими и хорошее, и дурное. Или же описывать в живых образах то хорошее, что вы хотите внушить ребенку. И поскольку в этот период особенно активна ритмическая система, ребенок этого возраста больше склонен к чувствам удовольствия и неудовольствия, чем к суждениям общего характера, так как ритмическая система связана преимущественно с эмоциональной жизнью человека. Поэтому он легко поддается чувству симпатии к тому хорошему, что ему показывают, и антипатии к дурному, образцы которого тоже проходят перед его глазами. Ибо в этих случаях меньше всего следует обращаться к интеллекту ребенка. Не будем говорить ему: “делай это, не делай того”. Лучше постараемся питать его эстетическое чувство так, чтобы ребенку доставляло удовольствие, нравилось то, что хорошо, чтобы он чувствовал симпатию к доброму и испытывал антипатию и отвращение к злему. Такая методика совершенно отлична от методов, воздействующих на интеллект ребенка с помощью рассуждений, даже самых простых. Общие положения морального порядка должны пробудиться в сознании человека лишь тогда, когда он, выйдя из школьного возраста и ставший взрослым, встретится с уроками жизни. Мы не должны лишать его чувства радостного удовлетворения, которое испытывает человек, когда он самостоятельно приходит к сознанию морального идеала. Как раз в этом мы и поможем ему, если зложим основу морали в возрасте, когда в жизни ребенка главенствует ритмическая система, если мы научим его испытывать эстетическое

удовольствие от всего доброго и эстетическое отвращение к злему. И работать в этом направлении мы будем методами образного показа, а не рассуждениями. Если мы будем действовать иначе, то подросток, вышедший из переходного возраста, почувствует себя в состоянии как бы внутреннего рабства. Может быть, он и не осознает этого, но в его жизни будет отсутствовать очень важный момент душевного опыта: момент пробуждения в самом его существе внутренних моральных сил, морального сознания. Этого момента душевного удовлетворения не может испытать тот, кому внушали моральные понятия как догму.

Таким образом, для всей педагогики школьного возраста главное — правильный способ обучения. Как для предметов, касающихся изучения внешнего мира, так и для душевно-морального воспитания наилучшие методы те, которые находят опору в ритмической системе организма, в функциях дыхания и кровообращения, тесно сплетенных с художественными восприятиями человека. Если мы знаем истинные психофизические связи организма, знаем, как духовное действует в телесном, как это духовное непрерывно формирует и созидает телесное, мы, как педагоги, — на верном пути.

В искусстве воспитания необходимо прежде всего обладать глубоким знанием человеческой природы. Второе необходимое условие педагогической практики заключается в духовно-душевном состоянии самого педагога. Оно зависит от идей, живущих в его сознании, в котором отражается его духовное понимание жизни. Значение этого условия легко понять, наблюдая духовно-душевное состояние большинства современников.

Несомненно, всякая историческая эпоха имеет свои теневые стороны, и в прошлом имеется много такого, что мы отнюдь не хотим возродить. Но всякий, обладающий некоторой долей интуиции в отношении духовной истории человечества, не может не заметить, что в нашу эпоху очень мало людей, которым знакомо переживание внутренней радости; напротив, повсюду господствует тяжелая атмосфера, полная сомнений и тревог по поводу человеческих судеб. Наша эпоха меньше всякой другой

способна дать ответ на вопрос: каким образом личная судьба человека вплетается в судьбы мира? Ведь бывает, что человек чувствует себя лично несчастным, но не теряет способности находить в мире нечто такое, что составляет противовес его личному несчастью. Современный же человек, подавленный своей личной судьбой, уже не находит в себе сил увидеть в мире нечто, вознаграждающее его личное горе. Почему? Потому что его воспитание и его среда не создали условий для рождения в его душе чувства благодарности миру, простой благодарности, которую испытываешь, чувствуя себя живым в лоне космоса. Действительно, источником, питающим, все наши чувства, должно бы стать это основное чувство. Благодарность космосу, который меня породил и отвел мне в своей необъятности маленькое местечко. Концепция мира, завершающаяся обширными обобщениями, но не содержащая вывода, что в конце концов человек — должник космоса, не явилась бы конечной философией. (Последней, завершающей главой этой философии или по крайней мере выводом из ее положений должно явиться именно это чувство. Педагог, да и всякий, кому приходится заниматься воспитанием детей, должен это чувствовать. Если на нашем попечении находится ребенок, постараемся прежде всего усвоить духовное знание, рождающее в нас чувство благодарной связи с космосом. Чувства благодарности и почитания неразделимы. И единственная душевная настроенность, из которой могут родиться импульсы, плодотворные для воспитания ребенка, — это в конце концов религиозное отношение к этому ребенку.

Мы знаем в жизни мгновения, когда подобное настроение внезапно захватывает нас. Цветок на лугу может внушить нам религиозное чувство, когда мы восхищаемся им как созданием божественной мудрости. Религиозное чувство мы испытываем, потрясенные величием грозы, блеском молний, раскатами грома. Но это же чувство может быть особенно сильным по отношению к ребенку, который заключает в своем существе высочайшее откровение мудрости, властвующей в природе. Отсюда родится важнейший импульс, определяющий всю



педагогическую технику, всю методику воспитания и обучения. Особенность этой методики в том, что она прилагается к существу, которое мы воспринимаем пронизанным духовностью космоса. Такого рода методика предполагает у преподавателя или воспитателя действие моральных религиозных импульсов, пропитывающих все его отношение к ребенку.

Вы, может быть, скажете; “Довольно странно питать религиозное чувство почитания к ребенку, который, может быть, станет негодяем?” Но что в этом плохого? В наше время, когда мы так кичимся своей “объективностью”, многие родители невысокого мнения о своих собственных детях. Раньше такое отношение было редкостью. Всякий ребенок чем-нибудь да был хорош в глазах родителей. И это было много лучше современных скептических оценок. Разумеется, для родителей большая трагедия, если ребенок, в котором они хотели бы видеть дар Божественного Провидения, обнаруживает дурные задатки. Но мы должны стойко относиться к подобным трагическим случаям. Они могут даже помочь нам справиться с трудностями, стоящими на нашем пути. Если мы сохраним чувство почитания и благодарности к космическим силам, действующим в дурном ребенке, сознавая при этом трагичность положения и чувствуя себя в силах, как педагог и воспитатель, справиться с ними, — наше религиозное чувство по отношению к Божественной мудрости углубится благодаря тому, что мы почувствуем смысл зла. Хотя это и трудно для понимания, но мы можем здесь ощутить Божественную природу того, что нам является как зло.

Итак, в течение всего первого периода до смены зубов, учитель-воспитатель всю свою педагогическую практику должен пронизать религиозным чувством благодарности. Затем начинается второй период, когда в жизни ребенка главенствует ритмическая система организма; здесь руководящим для педагога становится эстетическое чувство. Но это осуществимо лишь при том условии, что религиозное чувство, питаемое к совсем маленькому ребенку, дополнится чувством любви, которое должно пронизывать все обучение ребенка школьного возраста.

В этот период ни обучение, ни воспитание не будут плодотворны, если движущим началом в них не станут силы любви. Каким бы знающим и опытным не чувствовал себя учитель, но, встречаясь с учениками, он должен помнить: этот ребенок открывает мне бесконечные горизонты познания того духа, который в нем действует. Действие этого духа в ребенке и есть то, что мы должны окружить любовью.

Вот почему в нашей школе нет чисто интеллектуального обучения школьным предметам, понимаемым как сумма знаний, и только. Все наши беседы с учениками направлены на то, чтобы затронуть их чувства, заставить их полюбить предмет, увлечься им.

В вальдорфской школе личность учителя гораздо важнее суммы знания, приобретенных им чисто интеллектуальным путем. Самое важное — чтобы учитель любил не только своих учеников, но любил бы и методы своего преподавания и самый материал, который он преподает. Любить ребенка — недостаточно. Преподаватель должен любить свою преподавательскую работу — вот что составляет духовную, моральную и физическую основу воспитания. И если мы действительно сумеем пропитать все наше преподавание такой любовью, то ученик, кончающий школу, вынесет из нее подлинную свободу — свободу владеть силами своего интеллекта.

Действительно, если мы приняли ученика или ребенка с чувством религиозного почитания и обучаем его с любовью — мы на верном пути к тому, чтобы в подростковом возрасте почувствовать свободное существо, с которым мы можем общаться на равной ноге. Мы не посягаем на его дух, но мы подготовили момент пробуждения его к самостоятельности. Для этого мы постарались устранить препятствия, исходящие от физического тела и мешающие работе духа, и до некоторой степени освободили его душу от связывающих ее пут. И пробудившийся к 14 — 15 годам дух ученика будет достаточно сильным, чтобы усвоить то, чему он еще должен обучиться в последние школьные годы, потому что во время детства мы постарались расчистить путь и подготовить свободное поле для действия духа, дальнейшее развитие которого должно

совершаться во встречах с самой жизнью. Подлинные воспитатели — это устранители препятствий.

И во всяком случае, постараемся прежде всего не делать из ребенка копию нас самих. Остережемся от искушения тиранически продлить в нем то, что жило в нас и что, согласно естественному ходу вещей, он должен модифицировать и применить тогда, когда нас уже не будет в живых. Каждый новорожденный ребенок приносит из Божественных духовных миров нечто новое; долг воспитателя — устранить с его пути препятствия со стороны тела и души, которые могут помешать духу свободно развиваться, войти в жизнь и развернуть в ней свои творческие силы.

Три золотых правила искусства воспитания, которые должны пропитать всю работу педагога: благодарность и благоговение по отношению к космосу, живые силы которого действуют в маленьком ребенке, являющем нам Божественную тайну, ждущую от нас разгадки.

Вслед за благодарностью по отношению к мировому порядку — любовь к тому, что мы сами должны дать ребенку.

И, наконец, — чувство свободы, которая должна расцвести в ученике. В конце концов именно для этой свободы мы и воспитываем ребенка, чтобы он осознал себя рядом с нами свободным существом.

# Воспитание ребенка младшего школьного возраста.

Учитель-художник-творец.

## Лекция пятая

*Оксфорд, 20 августа 1922 года*

### Как знание может быть пищей.

Если процесс смены зубов происходит постепенно, то ещё более постепенно происходят те глубокие физические, душевные и духовные изменения, которые совершаются при этом во всем существе ребенка. Следует помнить, что ребенок дошкольного возраста, который весь подражание, лишь постепенно превращается в то новое существо, которое в лице учителя ищет для себя авторитета. Поэтому надо избегать слишком резкой перемены в обращении с ребенком около 7 лет, то есть младшего школьного возраста. Вся методика преподавания в начальной школе должна рассматриваться под углом зрения переходного периода между первой и второй стадиями развития.

В искусстве воспитания, как мы его понимаем, главный метод воспитания — это развитие задатков, уже имеющихся в ребенке. Все обучение должно служить целям воспитания. Обучение есть прежде всего средство воспитания.

Этот важнейший принцип требует, чтобы ребенок получал и усваивал то, что соответствует его возрасту. Но этого нельзя достичь, если с самого начала мы будем принуждать его к занятиям, противоречащим его природе.

Так, абсолютно ненормально заставлять 6-летнего ребенка сразу, без предварительной подготовки, приниматься за копирование условных знаков — букв, которыми мы пользуемся для чтения и письма на современной стадии культуры.

Посмотрите, отбросив всякую предвзятость, на начертания букв, которыми мы пользуемся для чтения и письма, — они не имеют никакой связи с тем, чем 7-летний ребенок естественно склонен заниматься. Вспомните, что когда люди начинали создавать письменность, они пользовались знаками, изображающими предметы или события, наблюдаемые в окружающем мире. Или же они чертили знаки, выражающие волевые импульсы, стремясь в начертании этих знаков выразить свою волю, — таково, например, происхождение клинообразного письма. Полностью абстрактные формы, которые некогда имели смысл сами по себе. Показывая эти абстрактные формы ребенку, мы вносим в его сознание нечто совершенно ему чуждое, ни с чем не соотносимое. Попробуем же представить себе, что происходит в организме, когда ему таким образом силой навязывается нечто чуждое. Совершенно то же, как если бы мы одели младенца в слишком узкие одежды, которые ему не годятся и деформируют растущий организм. Современная педагогика так поверхностна, что даже не замечает вреда, причиняемого господствующими методами обучения чтению и письму. Искусство воспитания, основанное на подлинном знании человеческой природы, возьмется за дело иначе: мы постараемся вызвать к активному действию то, что живо в самом ребенке. К чему твердить: “надо развивать индивидуальность”; лучше сделать это на самом деле. И первый шаг в этом направлении — отказаться от убеждения, что чтение должно служить отправной точкой обучения. Ибо у ребенка на первом плане движение, жест, волевые эмоции, а вовсе не пассивное наблюдение и изучение. Это придет позже. Вот почему обучение надо начинать не с чтения, а с письма: в письме выражается потребность детской природы.

Итак, начнем с уроков письма, а не чтения. Попробуем направить активность ребенка на то, что ему нравится, побудить его действовать самому, пользуясь инстинктом подражания и потребностью действия его собственных маленьких ручек, и таким путем подведем к письму. Предположим, что мы предложим ему произнести слово “Fisch” и одновременно покажем очень упрощенный

рисунок рыбы. Он его скопирует и свяжет со словом "Fisch". Трансформируя и упрощая первоначальную фигуру рыбы, мы подойдем к букве "F". Из формы рыбы мы извлечем знак "F".

Таки  
способ  
или  
худож



м  
ом,  
путем  
ествен

ного изображения, которое от вещи "увиденной" переходит к вещи "выдуманной", мы научим ребенка писать букву "F". Так мы избежали навязывания ему совершенно незнакомого и чуждого знака, внезапно выскочившего перед его глазами как чертик из бутылки и внедряемого в его сознание. Вместо этого мы вызвали из его собственной души нечто ему знакомое, воспоминание о рыбе, которую он, может быть, видел в магазине, и помогли ему постепенно преобразить ее в букву "F".

Таким путем мы приблизились к истокам письменности, ибо исторически она складывалась более или менее сходными путями. Разумеется, вовсе не требуется, чтобы преподаватель изучал древние начертания букв и заставлял ребенка воспроизводить все этапы эволюции их. Все, что нужно, — это дать волю творческому воображению ребенка, чтобы он сам нашел в себе то, что поведет его от предмета, увиденного в жизни, к форме той или иной буквы. Имеется множество способов помочь ребенку увидеть, как из знакомого предмета возникает буква. Произнося, например, звук "м", дайте ему почувствовать, как этот "м" вибрирует на губах, обратите его внимание при этом на форму губ, сложенных для произнесения этого звука, и вы сможете от вибрирующего звука "м" подвести его к форме буквы "М".

Так  
способ  
действ  
силам



им  
бом,  
уя не  
и

интеллекта, а силами духа, силами воображения, вы сможете в активности самого ребенка отыскать все, что ему нужно, чтобы научиться писать. Может быть, он научится писать позднее и медленнее, чем обычно дети в наше время. Если родители скажут: “Моему ребенку восемь лет, а он еще не умеет писать как следует”, вы можете ответить: “То, чему ребенок учится медленнее в надлежащем возрасте, усваивается его организмом более здоровым и надежным путем, чем то, что внедряется насильственно и слишком рано”.

Второе очень важное условие — свобода инициативы педагога. Так как число детей в вальдорфской школе теперь сильно увеличилось, нам пришлось организовать параллельные классы. Войдя в один из младших классов, вы увидите, что для обучения письму здесь пользуются рисованием. Понаблюдайте, как учитель ведет урок; может быть, вы увидите как раз те приемы, примеры, которые я приводил. Но войдите затем в другой, параллельный, класс: другой учитель учит детей тому же самому письму, пользуясь совершенно другими методами. Например, дети, построившись в круг, выполняют в определенном ритме те или иные движения; так формы букв оживают для них в движениях собственного тела. Форма букв запечатлелась в форме линий, по которым пробежали их ноги. Можно применить и еще какой-нибудь третий или четвертый метод. Вы можете увидеть, как один и тот же предмет преподается в параллельных классах разными методами. Почему мы так поступаем? Потому что существенный элемент обучения — индивидуальность учителя. Урок может быть гармоничным только при живом и прочном контакте учителя со всем классом. И пусть учитель ведет урок так, как это ему свойственно. Если сама жизнь являет разнообразные формы, то и обучение, опирающееся на силы жизни, также должно облекаться в разнообразные формы.

Обычно те, кто утверждает какие-нибудь педагогические принципы, хотят, чтобы они выполнялись буквально. Хорошим педагогом считается тот, кто пунктуально выполняет методические правила. Пусть с десятков лиц образуют комитет для выработки школьных программ — я

заранее уверен, что они составят превосходное руководство со множеством параграфов— 1, 2, 3 и так далее. Вот теперь все стали очень умными... Я не собираюсь никого высмеивать, я только хочу сказать, что путем абстрактных рассуждений можно составить великолепные программы. Но совсем другое дело — применять их на практике. Как только дело касается жизни, появляется элемент индивидуальности. Во всех нас — жизнь, все мы — живые существа, каждый отличается от других. Ни одна прическа не совпадает с другой, у каждого свое лицо. Утверждая какой-то абстрактный принцип, вы предполагаете, что во всех классах встретите одно и то же. Если же вы возьмете в руководители саму жизнь, то почувствуете, что жизнь — это многообразие и что одно и то же может являться в разных видах в ней. Так, характерные черты человеческой природы вы найдете и у белых, и у негров, но с разными видоизменениями. Искусство воспитания — живое искусство; педантизм и формализм во всех видах должны быть из него изгнаны. Воспитание становится настоящим искусством, если учитель становится художником. Тогда и в обучение письму можно вводить художественные методы. А отсюда переход к чтению совершается вполне естественно, без усилия. Может быть, это произойдет несколько позднее обычного, но зато как бы само собой.

В следующий раз я покажу вам некоторые рисунки учеников вальдорфской школы, а сегодня, поскольку затронут вопрос о художественных методах преподавания, я хочу рассказать, почему в вальдорфской школе мы как можно раньше вводим музыкальный элемент. Именно с развитием музыкального элемента закладывается прочная основа для формирования воли. В младших классах главное внимание обращается не столько на саму музыку, сколько на развитие чувства ритма и скандированного метра.

Во вводной лекции я уже говорил о воспитательной роли эвритмии. Я еще вернусь к этой теме; в настоящий момент мне хочется прежде всего показать, каким образом самый способ обучения служит целям воспитания, если оно строится в соответствии с законами человеческой



природы.

Прежде всего надо ясно представить себе, что в начале школьного периода, протекающего между сменой зубов и половой зрелостью, у ребенка нет еще четких границ между внешним миром и его собственными внутренними переживаниями. До 7 — 8 лет эти две стороны явлений слиты для него воедино. Восход солнца, который он видит, и впечатление, которое он при этом испытывает, — одно целое. Свое внутреннее переживание он тотчас же переносит вовне, воображает его живущим также и в солнце или луне, дереве или растении. Не будем пускаться по этому поводу в рассуждения. Постараемся перенестись в его способ восприятия, будем обучать его так, будто не существует четкой грани между человеком и окружающей средой. Мы сможем этого достичь, если внесем в обучение ребенка младшего школьного возраста как можно больше образности. Наши уроки в младших классах очеловечиваются, растения беседуют между собой, животные — тоже и так далее. В наше время подобный “антропоморфизм” презирается. Но у ребенка, не знавшего в этом возрасте подобного “антропоморфизма”, не населявшего внешний мир подобными созданиями своего воображения, это скажется позднее в виде большого недостатка — недостатка человечности. И учитель должен сам усвоить такую душевно-духовную настроенность, чтобы ребенок в таком восприятии мира получал силы, соответствующие его возрасту.

Такой метод предполагает, что учитель, прежде чем войти в класс, сам много поработал. Применение наших методов требует большой подготовительной работы учителя. Он должен заранее составить план каждого урока, рассчитанный на наилучшее использование каждой секунды отведенного ему времени. Постепенно он этому научится. Лишь овладев этим мастерством, учитель сможет действительно проникнуть в глубины детской природы.

Позволю себе сослаться здесь на свой личный опыт. За много лет до создания вальдорфской школы мне пришлось столкнуться с целым рядом педагогических проблем. Я был еще совсем молодым человеком, когда мне было

доверено воспитание 11-летнего мальчика, сильно отстававшего в развитии. В свои 11 лет он еще ничего не знал. В виде примера мне показали тетрадь с результатами экзамена: одна огромная дыра, протертая резинкой, — больше ничего. К тому же у мальчика появились склонности чисто гиппологического характера. Это было горем всей семьи. Обучить его физическому труду родители не хотели — из-за социальных предрассудков, если хотите, — но ведь приходится считаться и с социальными предрассудками! Врач семьи не сомневался, что ничего нельзя сделать. Меня пригласили в качестве воспитателя всех четырех мальчиков этой семьи. Остальные были нормальны. Я сказал, что попытаюсь. В подобных случаях нельзя обещать, но я был готов сделать все, что было в моих силах, — при условии, что мне будет предоставлена полная свобода действия в воспитании этого мальчика. Мать мальчика была единственным членом семьи, понимавшим необходимость этого условия свободы, с остальными же мне нередко приходилось сражаться за возможность действовать в соответствии со своими идеями. Состояние ребенка требовало, чтобы уроки были как можно короче. Для урока, занимающего, скажем, полчаса, мне нужно было три часа подготовки, чтобы как можно успешнее экономить силы ребенка в течение этих 30 минут. Сверх того я должен был предусматривать наиболее благоприятное время для уроков музыки, например. Ибо, если ребенка перегружали, он бледнел, и видно было, что это отражается на его здоровье. Несмотря на столь патологическое состояние ребенка, вызванное гидроцефалией (водянка головного мозга), он сделал такие успехи — не только психологического, но и интеллектуального характера, — что уже через полтора года после первой попытки экзамена, не давшей ничего, кроме дыры в тетрадке, он смог поступить в лицей. Под влиянием воспитания и обучения, где все было согласовано с законами духа, голова ребенка стала меньше. Разумеется, врач скажет: “В данном случае дух и душа ребенка получали как раз ту пищу, которая была нужна, чтобы голова стала меньше”. В дальнейшем молодой человек стал прекрасным врачом; во время войны он был призван и погиб на фронте при исполнении

служебных обязанностей. В то время ему было около 40 лет.

В данном случае особенно важно было достичь наибольшей экономии сил ребенка во время занятий. Экономия сил ученика требует большой подготовительной работы учителя. Но это — принцип универсального значения. И в том искусстве воспитания, о котором мы здесь говорим, мы обязаны сделать все для решения этой задачи.

Что же больше всего нужно учителю, чтобы все им сказанное на уроке живительной силой отзывалось в самом существе ребенка?

Прежде всего учитель должен заранее глубоко овладеть материалом, должен чувствовать себя в нем настолько непринужденно, настолько у себя дома, чтобы иметь возможность все внимание, все свои силы направить на способ передачи этого материала ученикам. И тогда нам станет ясно как нечто само собой разумеющееся, что обучение всегда должно будить воображение". Постараемся, чтобы преподаваемый материал весь был как бы "прошит образностью" — тогда ребенок воспримет его всем своим существом, а не только интеллектом.

В младших классах мы начинаем с рассказывания сказок, легенд, а также всяких истории собственного сочинения из жизни природы. Не будем спешить с обучением языкам и другим подобным предметам — постараемся прежде всего развернуть перед глазами учеников картины мира в живой и образной форме. Занятия такого рода — лучшая подготовка к дальнейшим урокам чтения и письма, в которых мы тоже обращаемся к силам воображения. Таким путем мы достигаем того, что дети 8 — 9 лет находят большое удовольствие в чтении и письме и занимаются этим в той мере, в какой это соответствует их физическому развитию в этом возрасте.

Затем, в возрасте около 9 лет, наступает важный момент, на котором я уже останавливал ваше внимание. Заметим, что эта важная перемена в жизни ребенка находит свое выражение также и в фактах физического развития. В этом возрасте наблюдается заметная разница между мальчиками и девочками. Позднее я буду говорить

о некоторых явлениях в школьной жизни, связанных с этой разницей, с которыми приходится встречаться в школах с совместным обучением, подобных вальдорфской. А пока отметим, что в возрасте 9 — 10 лет девочки начинают расти быстрее мальчиков, девочки обгоняют мальчиков, рост которых на некоторое время приостанавливается. По достижении же половой зрелости, к 14 — 15 годам, мальчики берут верх и растут быстрее девочек.

Разница в физическом развитии мальчиков и девочек в возрасте от 10 до 15 лет сама по себе является фактом, показывающим, что в этом возрасте ребенок достигает поворотной точки жизни. Новая фаза характеризуется тем, что в сознании ребенка появляется более четкая грань между им самим и внешней природой. До сих пор он воспринимал, например, растение как некую зелененькую вещицу с красными цветочками и представлял себе оживляющего его маленького духа наподобие того маленького духа, которого он чувствовал в себе оживляющим его самого. Понятие же о растении как представителе растительного мира было ему чуждо. Надо понять эту особенность детского сознания и только после указанной поворотной точки начинать систематическое ознакомление ребенка с окружающим внешним миром.

Теперь можно приступить к преподаванию предметов по школьной программе, например ботаники. Как раз на примере ботаники можно лучше всего уяснить, каким должно быть систематическое обучение в лучшем смысле слова. Показывая ученикам растение в отрыве от его среды, вы вступаете на совершенно ложный путь, ибо растение отдельно от почвы не является чем-то цельным. В нашу эпоху люди, хотя и считают себя реалистами и материалистами, на самом деле плохо понимают что такое материя природы, иначе они чувствовали бы справедливость сказанного. Растение, вырванное из почвы, — разве это полноценное растение? Нет, вырванное или срезанное, оно быстро вянет. Растение вне почвы уже не находится в своем естественном состоянии. Его естественное состояние — находиться в почве, принадлежать земле. Камень сам по себе является чем-то цельным. Его можно взять и перевести куда угодно — он

станется неизменным. Растение во всей полноте своей природы — это растение в соединении с почвой, с соками земли, где оно произрастает. Комплекс всех условий составляет единое целое. Думать, что растение можно изучать отдельно от среды, так же нелепо, как думать, что волос, вырванный из головы, существует сам по себе. Волос вырастает только в соединении с организмом, и законы его существования невозможно понять отдельно от этого организма. Вот почему, преподавая ботанику, мы берем за исходную точку не отдельное растение и не вид или тип, а целый географический район, весь пейзаж целиком. Мы должны прежде всего познакомить учеников с нашей землей, такой, какова она в данной местности, а растительный мир объяснить как функцию земной среды.

Обычно о земле говорят с точки зрения физика или геолога. Земля представляется совокупностью физических тел, минеральным царством, независимым и автономным, которое могло бы точно так же существовать, если бы даже не было ни растений, ни животных, ни человека. Но это — абстракция. Реально же существует земля, одетая растительным покровом. И когда мы описываем землю в геологическом аспекте — только для удобства нашего рассудка, — мы должны помнить, что имеем дело с абстракцией, а не с реальностью. Так не будем же давать ребенку с самого начала безжизненную абстракцию, постараемся научить его воспринимать землю как живой организм. Разумеется, мы начнем с изучения местности, ему знакомой. Ведь, желая познакомить ученика с тем или иным животным, мы не будем ему показывать отдельно шкуру — мы постараемся показать животное или хотя бы изображение животного — обладателя этой шкуры. Точно так же мы постараемся и землю описать как реально существующий живой организм, на котором растут и живут растения.

Таким образом, изучение ботаники служит вполне естественным введением в изучение всего живого. Мы исходим из знакомого детям пейзажа. Но и это еще абстракция, так как реально нельзя оторвать какую-либо местность от окружающей территории. Надо помнить, что и здесь исходной точкой не является нечто

самодовлеющее. Тем не менее с помощью методов образного преподавания, которое здесь так же необходимо, как и в преподавании чтения и письма, можно пробудить в учениках целостное восприятие земной среды, создающей растительный мир.

Таким путем ученики постепенно вводятся во внешний мир. Ребенок привыкает воспринимать вещи в их "объективности", в их взаимосвязях — он привыкает иметь дело с реальностями мира, а не с абстракциями рассудка. Этой цели мы достигаем, применяя описанные методы в изучении растительного мира.

Совершенно иначе — несколько позднее — мы приступаем к изучению мира животного. И здесь то же самое: начинать с описания отдельных видов животных — значит применять метод, пригодный только для неорганического мира. Подобного рода описания ничем внутренне не обоснованы и сводятся к констатации факта: лев устроен так-то и так-то, верблюд — так-то и так-то и так далее. Если вы описываете льва или даже показываете его в зверинце, ребенок увидит лишь некое необычное и удивительное существо, и только. Разрозненные наблюдения в области живой природы не позволяют понять наблюдаемое.

Но каким же образом можем мы охватить животный мир как целое? Те, кто не воспринимает животный мир только в абстрактных понятиях научной классификации, а вносит в свое восприятие известную долю воображения, поражаются, замечая в строении любого животного те или иные черты, общие со строением человека. У одного бросаются в глаза удлинённые ноги, тогда как у человека ноги пропорциональны общему строению тела; у других развиты органы чувств или один из органов чувств; тот отличается преувеличенными размерами морды, он все нюхает, фыркает, а другой как будто нарочно устроен для того, чтобы, паря в воздухе, зорким взглядом окидывать далекие горизонты. Формы животного царства — это фрагменты, части того целого, что в своем синтезе составляет форму человека. Всякое свойство или группа свойств, принадлежащих человеку, выражена в упрощенном и изолированном виде в том или ином

животном типе. Изучая, например, льва (совсем не требуется объяснять все это ребенку, достаточно дать ему образную идею), мы видим у него особо мощное развитие тех органов, которые у человека являются органами груди, сердца. А в строении, например, коровы, находит свое отражение преимущественно пищеварительная система человека. Рассматривая же белые кровяные тельца человека, мы вспоминаем о простейших микроорганизмах в мире животных. Животный мир как целое объединен в человеческом существе как в синтезе.

Все это можно дать почувствовать ребенку в самых простых словах, самых простых описаниях. Можно дать ему очень живой образ, указывая, например, что природу “льва” в нас мы можем укротить, подчинить себе так, чтобы она стала чертой индивидуального характера, которым обладает только человек. В таком же роде можно дать характеристику верблюда, найдя ему аналоги в человеке и так далее. И тогда образ человека предстанет осуществляющим слияние множества черт, существующих в отдельности у льва, орла, обезьяны, верблюда, коровы и так далее.

К 11 годам ребенок хорошо сознает грань между внешним миром и собой. На уроках ботаники он научился четко отделять себе от мира растений, который он воспринял в его “объективности”, в его связях с почвой, воздухом, солнцем. Теперь ему можно показать тесную связь между животным миром и человеком — с субъективной стороны. Таким путем, ему можно дать живое чувство связи человеческого существа со Вселенной. Так сама жизнь Вселенной служит целям воспитания ребенка.

Вы видите, что разумность правил, которых мы придерживаемся, в большинстве случаев самоочевидна. Теоретически общепризнано, что не следует перегружать память учеников. Перегружать память вредно — кто с этим не согласится? Но гораздо труднее заметить последствия, остающиеся на всю жизнь от перегрузки памяти в детстве: такой человек позднее будет склонен к ревматическим и подагрическим заболеваниям. Очень жаль, что медицинские наблюдения не охватывают всей

жизни человека. Во многих случаях можно было бы обнаружить, что люди, вовсе не имеющие врожденного предрасположения к ревматизму, к подагре и тем не менее страдающие этими болезнями, в детстве были вынуждены перегружать память, одновременно запоминать слишком много вещей. Но с другой стороны, необходимо в достаточной мере упражнять память. Недостаток упражнения памяти в детстве позднее скажется в организме в виде склонности ко всякого рода воспалениям.

Каким же образом можно добиться равновесия, равно избежав и перегрузки, и недогрузки памяти учеников? Если в школьном обучении применяются образные методы, о которых я говорил, то каждый ребенок усваивает материал в той мере, в какой он способен его усвоить.

Создается равновесие в том же роде, как равновесие между едой и сытостью. Разумеется, в классе всегда есть и более развитые, и отстающие дети, но мы должны сделать так, чтобы все могли следовать за классом, и не оставлять на второй год тех, кому это трудно. Но даже в сравнительно большом классе можно вести преподавание так, чтобы ни один ребенок не был вынужден “съесть больше, чем он может вынести”, чтобы его организм всегда мог — в духовном смысле — инстинктивно отбросить то, что он неспособен усвоить. И здесь мы тоже опираемся на законы жизни; как в самих методах преподавания, так и в распределении материала нас одинаково вдохновляет сама жизнь, ее законы.

Ребенок очень рано способен усваивать элементы счета. Именно на методах обучения счету можно видеть, как легко преждевременно внедрить ребенку абстрактные понятия. Нет возраста в жизни человека и нет эпохи в жизни человечества, полностью чуждых арифметике, потому что арифметика включена в самое существо человеческой природы. Поэтому при обучении счету ребенку не приходится встречаться с элементами, столь же мало связанными с его собственным существом, как начертают букв — пережитки древности, унаследованные нашей эпохой. Вопрос о методах обучения арифметике — это чрезвычайно важный вопрос, и мы убеждены, что правильно решить его можно лишь на основе духовного



понимания человеческой жизни в целом.

Логически две вещи кажутся очень далекими друг от друга: арифметика и принципы морали. Обычно арифметику никак не связывают с моралью, не находя между ними ни логических, ни практических точек соприкосновения. И тем не менее не для логического, а для живого взгляда на вещи оказывается, что ребенок, обученный арифметике правильными методами, позднее в жизни будет иметь совсем другое чувство моральной ответственности, чем тот, который обучался другими методами. Это может показаться парадоксом, но, поскольку я говорю о подлинной реальности, а не об иллюзиях, столь популярных в наше время, я не боюсь парадоксов. Действительно, истина кажется парадоксальной. Если бы в последние десятилетия перед революционными потрясениями наших дней побольше людей понимали, какая пища для души заключается в методах обучения счету, может быть, большевизм и не имел бы таких успехов в Восточной Европе. Совсем нетрудно почувствовать внутреннюю связь между теми силами души, которые должны активно действовать при обучении счету, и истоками человеческой морали.

Вы лучше поймете, в чем дело, если я несколько подробней скажу о преподавании арифметики в вальдорфской школе. Обычно уроки арифметики начинаются со сложения: берутся те или иные единицы и складываются. Но заметьте, как несвойственно человеческому сознанию прикладывать один боб к другому, давая получающейся кучке бобов каждый раз новое название. Переход от одного к двум, от двух к трем и так далее представляется чем-то совершенно произвольным.

Существует другой способ счета, и мы встречаемся с ним, углубляясь немного в историю человечества. Ибо вначале люди считали не так, не прибавляли один предмет к другому один за другим, пользуясь каждый раз новым обозначением без связи с предыдущим. Они знали: все, что мы видим в жизни, всегда составляет нечто целое, мы воспринимаем его как целое. Самые различные вещи могут составлять единство. Вот передо мной кучка бобов — с

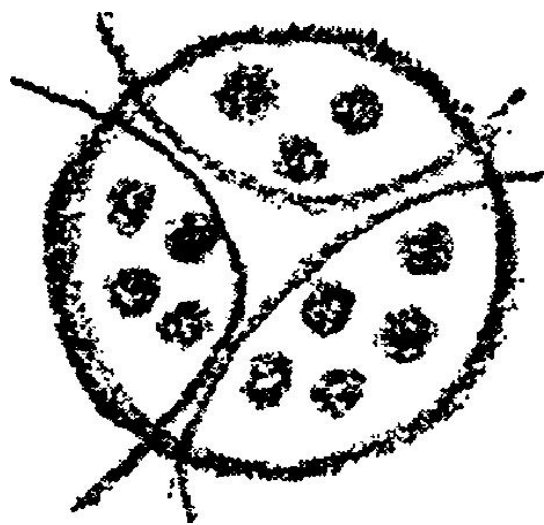
первого взгляда это единство. Вот передо мной человек — это тоже единство. Разумеется, всякое единство в конце концов относительно. Именно это я и сознаю, когда считаю таким способом: и так далее. Передо мной всегда целое, некое органическое единство, состоящее из одной или нескольких частей. Это целое и есть исходная точка счета. Первоначально всякое единство всегда представлялось людям совокупностью — потом в этой совокупности отыскивали части. И не представляли себе, что числа образуются, начиная с первого, путем прибавления одного за другим: каждое число воспринималось как единстве, как органическое порождение единства.

Если мы применим этот принцип к преподаванию арифметики, получится следующее вместо того чтобы показывать ребенку сперва один боб, затем второй и так далее, мы сразу кладем перед ним кучку бобов. Эта кучка бобов составляет нечто целое. Пусть это целое и будет для нас исходной точкой. Скажем ребенку: "Вот кучка бобов — или, может быть, чтобы больше привлечь его внимание: "Вот кучка яблок". Положим, мы показываем кучку из трех

яблок трем детям. Как мы поступим в этом конкретном случае? Мы предположим разделить на три равные части кучку, которая составляет нечто целое.

Говоря "кучка состоит на трех частей", мы подводим ребенка к представлению, что сумма равна трем частям. Целое = три части. Мы исходим не из отдельных частей, складывая их. Мы от целого идем к составным частям. Так арифметическое действие — сложение — становится более органическим, живым, не абстрактным. Ибо в сложении главное — сумма, слагаемые же — это части, составляющие число.

Таким путем ребенок приучается к целостному восприятию вещей и сохраняет эту способность в жизни. Этот навык целостного восприятия оказывает удивительно глубокое влияние на душу и дух учеников. Привычка



механически складывать отдельные единицы, приобретенная ребенком, питает внутреннюю склонность души к жадности и зависти. Приучая же его в сложении и умножении идти от целого к частям, мы питаем в его душе силы, ослабляющие склонность к стяжательству и укрепляющие то, что в благородном смысле слова, в том смысле, в каком этот термин употребляется Платоном, можно назвать умеренностью, воздержанностью. Притяжения и отталкивания в области морали интимно связаны с характером нашего первоначального соприкосновения с миром чисел. На первый взгляд нет никакой связи между тем, как мы обращаемся с числами, и моральными идеями, моральными импульсами. Человек чисто интеллектуального образа мыслей в ответ на это только пожмет плечами. Не приходится удивляться, что может показаться абсурдной идея обучать сложению исходя из целого, а не путем складывания частей. Но если больше присмотреться к реальностям человеческой жизни, можно увидеть во многих случаях, что области, по-видимому очень далекие друг от друга, на самом деле оказываются тесно связанными.

То, что происходит в душе ребенка, когда он учится обращаться с числами, окажет огромное влияние на восприятие им великих моральных деяний, о которых мы будем говорить с ним позднее; это окажет влияние на весь его душевный мир, мир симпатий и антипатии, притяжения и отталкивания по отношению к добру и злу. Ребенок будет более восприимчив к деяниям добра, если мы укрепим в его душе то отношение к числам, о котором мы здесь говорим.

**Лекция шестая**  
*Оксфорд, 22 августа 1922 года*

**Воспитание — искусство; педагог — художник**

Наблюдая детей в возрасте около 11 лет, можно особенно ясно почувствовать насущную необходимость всестороннего понимания человеческой природы.

Обычно замечают только самые резкие изменения и следы к трансформации более тонкого свойства. Поэтому думают, что для здоровья ребенка нужны только чисто физические упражнения, благодаря которым тело становится сильным. Но именно для того, чтобы тело было сильным и здоровым и в своей активности не испытывало внутреннего сопротивления, и надо в детском возрасте воздействовать на него необходимым путем — через душу и дух.

В возрасте около 11 лет во внутреннем существе человека происходит важная перемена. Мы уже говорили, что в период от смены зубов до половой зрелости главенствующую роль в жизни ребенка играет ритмическая система дыхания и кровообращения. К 10 годам пульсация крови и дыхательные ритмы набирают силу: тот элемент меры, ритма, который в них заключается, проникает в мускульную систему. Мускулы богаче снабжаются кровью, и через пульсацию крови им передаются внутренние переживания души. Так что между 9-м и 11-м годами мускульная система укрепляется и формируется в соответствии с внутренними особенностями ритмической системы ребенка.

Несколько позднее, к 11 — 12 годам, то, что оживотворяет таким образом ритмическую и мускульную систему ребенка, начинает переходить также в костную систему, охватывать весь скелет. Приблизительно до 10 лет костная система еще полностью подчинена мускульной системе. Между 10 и 11 годами скелет становится более самостоятельным в своем приспособлении к внешнему миру. Отныне силы механики, динамики, полностью

независимые от человеческого существа, вступают в костную систему человека. Мы должны научиться рассматривать наш скелет как элемент, совершенно объективный по отношению к нам самим, как бы посторонний.

Понаблюдайте детей до 10 лет. Вы увидите, что все их движения еще целиком повинуются внутренним импульсам. Посмотрите на них после 11 — 12 лет; по их походке, по манере держаться на ногах и сохранять равновесие вы убедитесь, что их внутреннее существо приспособляется к законам механики, господствующим в костной системе. Это означает, что в 11 лет силы души и духа проникают уже до самого костяка. До сих пор эти силы действовали больше во внутреннем существе человека. И только теперь, когда человек овладевает этой, самой отдаленной частью своего существа — костной системой, — завершается процесс его приспособления к физическому внешнему миру. Тогда только человеческое существо — в полном смысле слова дитя космоса. Тогда только оно осваивается с действующими в мире силами механики, динамики. Отныне оно способно в самом себе ощутить то, что обычно в жизни называют законом причинности. До 10 лет ребенок не в состоянии понять реальную связь причины и следствия. Он знает эти употребительные слова, и мы думаем, что он их понимает. В действительности же он их не понимает, потому что он ощущает свой костяк только через посредство мускульной системы. После 11 лет костная система получает способность непосредственного контакта с внешним миром. Она начинает господствовать над мускульной системой и через нее вводит в душевное и духовное существа ребенка элементы, свойственные ее собственной природе. Вследствие этого он может теперь получить подлинное и живое понятие об отношениях причинности, об отношениях силы, о механике и динамике мира. Он приобретает чувство геометрических форм, горизонтали, вертикали и так далее.

Вот почему, если ребенку моложе 10 лет мы станем преподавать минералогию, физику, химию, механику, и притом обычными методами интеллектуального

преподавания, мы повредим его физическому развитию, потому что он не способен еще в своем внутреннем существе почувствовать действие законов механики, динамики. И точно так же он не может до этого возраста найти в своем внутреннем опыте отклики на великие законы причинности, действующие в истории.

Отсюда ясно, какими методами и чему следует обучать ребенка, пока в его сознании не ожили еще силы, управляющие его костной системой. Пока ребенок живет еще жизнью своей мускульной системы, питаемой пульсацией крови, он может внутренне, воспринять биографию человека, историческую картину, живую и конкретную, которой он может заинтересоваться, может полюбить или, напротив, не полюбить; то же самое и в отношении географической местности, о чем я говорил вчера. Он может охватить в некоем внутреннем образе растительный мир данной местности, потому что в нем самом его мускульная система оживлена, пластична, внутренне подвижна. Также и животный мир, показанный как многообразие форм, синтезирующихся в человеке, находит в нем внутренний отклик, потому что его собственная мускульная система гибка и пластична. Но если ребенку до 10 лет мы станем объяснять принципы работы рычага и паровой машины, это не найдет в его сознании внутреннего отклика, потому что в своем собственном теле он не воспринимает еще непосредственного действия законов механики, динамики. Если же мы объясним ему эти законы в возрасте, благоприятном для такого обучения — около 11 лет, — то наши мысли, которые мы вносим в его мысли, в его голову, сочетаются с тем, что вступает в его сознание из глубин его собственного организма, поднимается из его собственного костяка. И наше умственное обучение сольется тогда с впечатлениями, импульсами, исходящими из его телесности, — и он усвоит предмет не абстрактно, не одним интеллектом, но всей душой, с внутренним пониманием. А это и есть наша цель.

Но каким же должен быть учитель, чтобы достичь этой цели? Представим себе учителя, овладевшего анатомией и физиологией как суммой фактических знаний. Там-то

находится такой-то мускул, там-то, такая-то кость, здесь — нервные клетки и так далее. Все это верно, но сухо, мертво. Все это оставляет ребенка как бы вне изучаемого предмета, не затрагивает его — он остается, так сказать, непроницаемым, непрозрачным, как кусок черного угля. Если даже мы прекрасно знаем, как устроена и как функционирует система кровообращения, каков состав крови, как устроены кости и так далее, — этого недостаточно. Наш взгляд на человеческое тело, на его функциональную жизнь, должен быть взглядом художника. Учитель должен почувствовать природу ребенка так, как ее почувствовал бы художник. Все в ребенке должно восприниматься им не в застывшей, а внутренне подвижной форме.

Тут поднимается мыслитель и возражает: “Чтобы знать что-либо нужны логические понятия”. Разумеется так! Но логически в каком смысле? Как может быть логично произведение искусства? Оно верно воспроизводит то, что нас окружает в мире, — но сквозь призму внутреннего опыта художника. И мы, как педагоги, должны научиться такому же художественному взгляду на ребенка. И дело совсем не в том, чтобы догматически твердить; “понимать можно только с помощью логических понятий”. Идеи, чувства учителя должны быть достаточно подвижными и гибкими, чтобы, подходя к ребенку моложе 10 лет, он понимал: если я буду внедрять в его сознание понятия механики, динамики, в его мозгу эти понятия образуют как бы комки, коагулируются, и сама мозговая ткань затвердеет, так что позднее, в отроческом возрасте, он будет страдать мигренями, а еще позднее — склерозом. Если же, напротив, я разверну перед ребенком увлекательные, образные картины — пейзаж, оживленный растительностью, то эти образные впечатления, запечатлеваясь в мозгу и изливаясь оттуда в нервную систему в целом, проникнут в организм до самой мускульной системы, сохраняющей еще свою пластичность. Так созидает учитель, с любовью следуя органическому развитию ребенка. И существо ребенка уже не остается для него непроницаемым — оно становится прозрачным. Он видит, что происходит во всех этих детях,

сидящих рядом за школьными партами, и в каждом из них в отдельности. И для этого ему не нужно обращаться к теоретическим принципам — он непосредственно в существе ребенка читает, чего тот ждет от учителя. Он видит это по тому, как ребенок ерзает на стуле и становится рассеянным в том случае, если то, что ему дается, не отвечает потребностям его души, и как он воодушевляется, если учитель делает то, что несет ему благо.

С другой стороны, если ребенок воодушевлен и активен, не всегда легко держать его в руках. Однако вы с этим справитесь, если обладаете тем, что обычно в своей педагогической роли недооценивается: чувством юмора. Входя в класс, учитель всегда должен держать наготове это орудие юмора. Школьники бывают иногда просто невыносимы; один учитель вальдорфской школы заметил как-то на уроке, что ученики крайне невнимательны: они все время передают друг другу под пюпитрами записки. Учитель, лишенный чувства юмора, рассердился бы, может быть, устроил бы целый скандал. Что же сделал наш учитель? Он улыбнулся и принялся объяснять ученикам, как устроена и действует почтовая связь. Дети увидели, что он их понял и заметил игру. Они немножко устыдились, и все пришло в порядок.

Ведь это факт, что ни одним искусством, каково бы оно ни было, нельзя овладеть без чувства юмора, а тем более — искусством формирования душ человеческих. Это значит, что искусство воспитания требует от учителя полной свободы от всяких “скверных настроений” — угрюмости. Отношение учителя к ученику — это радостная дружба, полная фантазии и юмора. Нельзя допускать, чтобы ученики увидели в учителе пример того, что он же сам запрещает им. Если, например, ребенок в классе рассердился, учителю ни в коем случае нельзя отвечать на этот его гнев гневом. Это — самое худшее. Это не способ успокоить ребенка. Только показывая, что его гнев не имеет смысла и встречает юмористическое отношение, учитель совершает акт воспитания.

До сих пор я говорил о том, как учитель и воспитатель должен понимать “человеческое существо” в его



целостности. Но человеческое существо — не общее понятие. Если даже мы достигнем такого внутреннего понимания ребенка, что его существо станет для нас как бы прозрачным и мы сможем проследить в 11-летнем ребенке действие его мускульной системы, а в 11 — 12-летнем — действие костяка, все же нам останется еще охватить тот элемент, который в искусстве воспитания составляет самую его жизнь, главную ценность — индивидуальность человека.

Каждый ребенок — особое существо, и все, что я сказал до сих пор, не более как первый шаг к художественному постижению каждого ребенка в отдельности.

Надо научиться все более и более проникать в личный, индивидуальный элемент каждого ребенка. Эта задача облегчается прежде всего тем, что все дети, с которыми мы имеем дело, как воспитатели, представляют собой определенные типы человеческих темпераментов.

Глубокое понимание темпераментов с самого начала заняло выдающееся место во всей педагогической практике вальдорфской школы.

Начнем с детей-меланхоликов, очень характерного типа людей. С внешней стороны это ребенок молчаливый, замкнутый. Но эти внешние черты мало чем помогут нам раскрыть существо дела. Ребенка, склонного к меланхолии, мы начнем понимать, лишь когда заметим, что он находится под преобладающим влиянием физического тела, что в его организме образуются излишки солей. Благодаря этому он особенно резко чувствует тяжесть тела, и это создает в нем чувство физической подавленности. Свои собственные движения — поднять руку или ногу — ребенок-меланхолик ощущает иначе, чем другие его сверстники. Желая поднять руку, ногу, совершая эти движения, он встречает препятствия, помеху. Отсюда и развивается склонность к меланхолии; ребенок замыкается в себе и избегает общения с внешним миром. Собственное тело слишком сильно поглощает его внимание, оно как бы удерживает его внутри себя самого. И только когда мы почувствуем, как эта душа, которая хочет взлететь, и дух, который хочет сиять, отяжелены отложениями, непрерывно выделяемыми железами и

пропитывающими весь организм, загромаждающими его, — тогда только мы начнем понимать ребенка-меланхолика.

И помочь ему мы сможем, лишь когда почувствуем, до какой степени все его внимание приковано к этой телесной отяжеленности.

Часто думают так: поскольку ребенок-меланхолик слишком погружен в себя, молчалив, недостаточно подвижен, надо заставить его оживиться. Одну крайность хотят исцелить противоположной крайностью. Стараются развлечь ребенка рассказыванием, например, разных забавных историй. Это совершенно неверный прием. Таким способом мы ничем не поможем ребенку-меланхолику.

Только силой симпатии и проникновенного сопереживания этой телесной отяжеленности мы сможем проникнуть в его внутренний мир, поглощающий все его внимание. И вовсе не шуток и смеха ждет от нас эта душа, а вполне серьезных вещей, гармонирующих с тональностью его собственного организма.

Педагогическая работа, о которой здесь идет речь, требует терпения. Не дни, а годы пройдут, прежде чем скажутся результаты. Если ребенок получает извне то, что имеется в нем самом, он рано или поздно сам откроет в себе противодействующие силы. Если мы захотим внушить ему веселость, противную его природе, он останется нечувствительным ко всем нашим комическим трюкам. Если же, напротив, мы будем показывать ему картины, созвучные его собственной печали, его мрачным настроениям, он увидит как бы в объективированном виде, вне самого себя то, что он чувствует в себе, что его гнетет. Вот это и поможет вызвать в его душе силу противодействия, противоядия. Так мы врачуем души мерами педагогики, следуя на современный лад “золотому правилу” древних: подобное не только познается подобным, но подобным и исцеляется.

Возьмем теперь ребенка преимущественно флегматического темперамента. Такой ребенок меньше привязан к физическому телу, он больше живет жизнью того более текучего элемента человеческого существа, который я называю элементом пластическим. (Примечание переводчика: совокупность пластических

сил, формирующих организм и поддерживающих в нем вегетативную жизнь). Он живет не под властью физического тела, как меланхолик, а под властью тела эфирного.

Может показаться странным утверждение, что ребенок-флегматик живет преимущественно жизнью эфирного тела. Но это действительно так. Вследствие повышенной активности пластических сил эфирного тела, действующих в таких процессах организма, как пищеварение и рост, импульсам, идущим от этих жизненных процессов организма, затрудняется доступ в головную, нервно-мозговую систему. Вследствие чего теряется их оживляющее, импульсирующее действие на деятельность нервно-мозговой системы, на образование представлений. У ребенка-флегматика "голова" остается малоактивной, тело же, напротив, становится все более активным под влиянием действия пластических эфирных сил. Эти силы по своей пластической, текучей природе имеют тенденцию изливаться в окружающую среду. Флегматик полностью отдан окружающему миру, внутренний же его мир малоподвижен. Он очень мало живет жизнью своего внутреннего мира, и этим объясняется та апатия, которая мешает всем нашим стараниям заинтересовать его, сблизиться с ним. Это сближение, дается с трудом именно потому, что мы можем коснуться его души не иначе как через посредство органов чувств. Но ведь восприятия органов чувств локализуются в голове, а ребенок-флегматик как раз очень мало живет жизнью головы, и жизнедеятельность его организма питается главным образом взаимообменом жизненных сил с окружающей средой, в которую он погружен.

И опять-таки, как в первом случае, мы и на ребенка-флегматика можем воздействовать благотворно, лишь сами становясь около него до некоторой степени флегматиками. Творческое художественное чувство поможет нам перенестись в душевное состояние ребенка-флегматика.

Тогда рядом с собой ребенок увидит некое подобие самого себя, и эта флегма покажется ему скучной. Даже флегматику очень скучно иметь дело с учителем-флегматиком! Надо запастись терпением, и настанет день,

когда мы увидим, как пробудится наконец в этом ребенке сила противодействия той флегматичности, с которой мы неизменно к нему подходим.

Сангвинический темперамент — самый трудный для воспитания. Ребенок-сангвиник — это ребенок с повышенной активностью ритмической системы. Ритмическая система, которая вообще главенствует в период от смены зубов до половой зрелости, у ребенка-сангвиника оказывает слишком сильное влияние на все жизненные процессы. Отсюда — характерная черта сангвиника: стремление к быстрой смене впечатлений. Кровообращение затрудняется, если одно впечатление задерживается, не сменяется другим. Ребенок ощущает внутреннее стеснение, помеху, если ему приходится задерживаться на впечатлении данного момента. Ему невыносима длительная фиксация внимания на одном предмете, ему не терпится перепрыгнуть к другой мысли, другому предмету. Такого ребенка трудно держать в руках.

И все же и в обращении с сангвиником надо применять аналогичный прием. Не следует принуждать его сосредоточиваться долго на одном впечатлении. Напротив, надо пойти навстречу его сангвинической природе, резко менять его эмоции, побуждать его быстро переходить от впечатления к впечатлению, и вы снова увидите, что таким путем можно зародить в нем силу противодействия. И эта сила сама проявится в резко эмоциональной форме, поскольку в его природе главенствует именно ритмическая система — носитель эмоциональной жизни человека. В нем появится протест против слишком поспешных переходов, и ему самому захочется помедлить.

С ребенком холерического темперамента требуется совершенно особое обращение. Характерная черта ребенка-холерика заключается в том, что его развитие отстало от нормы. Это может показаться странным. Поясню примером. Ребенок 8 — 9 лет, развивающийся нормально, реагирует на внешние впечатления различными телодвижениями, жестами более или менее быстрыми или медленными. Сравните ребенка этого возраста с 3 — 4-летним. Трехлетний ребенок скачет, припрыгивает, все его жесты пляшут. Он еще мало

контролирует свои движения. В нем еще заметно что-то младенческое. Младенец совсем не способен контролировать свои движения. Он как попало хлопает ручками, болтает ножками, не сознавая своих движений. Если бы такие крошечные сознавали свои жесты, мы их всех считали бы холериками. Младенцы брыкаются во все стороны, и чем лучше они себя чувствуют, тем сильнее брыкаются, все они — “холерики”. Ребенок-холерик 8 — 9 лет сохраняет еще в себе кое-что от бессознательного, неугомонного возбуждения, свойственного детям младенческого возраста. Поэтому наша задача заключается в том, чтобы постепенно укротить в нем “младенца”.

Для этой цели очень важное средство — чувство юмора. Имея дело с детьми-холериками 8 — 9 лет, мы ничего не добьемся упреками и увещаниями. Я лучше предложу такому ребенку рассказать какую-нибудь историю, которую я ему раньше рассказывал, требующую мимики гнева, целой пантомимы. Он почувствует, как в нем оживает необузданность младенца, и мало-помалу у него явится желание ее успокоить. Это дойдет до его сознания. Или же я сам разыграю гнев — разумеется, с веселым юмором и полностью владея собой, — и около меня ребенок станет спокойнее. Когда учитель сам “пускается в пляс” — прошу вас, не поймите меня превратно, — возбуждение ребенка мало-помалу утихает. Но недопустимо, чтобы в присутствии детей-холериков лицо учителя багровело или, напротив, уныло вытягивалось; в их внутреннее состояние возбужденности учитель должен входить лишь путем артистического чувства. Вы увидите тогда, что мало-помалу они будут становиться все спокойнее, их внутреннее возбуждение утихнет.

Во всем этом не должно быть ничего искусственного. Если в поступках и поведении учителя будет хоть что-нибудь принужденное и антихудожественное — он ничего не добьется. В жилах учителя действительно должна течь кровь артиста, потому что, когда он играет роль перед ребенком, эта игра должна быть правдива и приниматься без тени сомнения; иначе все в работе учителя станет фальшью, а это ни в коем случае недопустимо. Отношения

между ребенком и учителем должны быть абсолютно правдивы и искренни.

Описанные педагогические приемы в отношении детей различных темпераментов позволяют поддерживать порядок в классе, даже в очень большом. Учитель вальдорфской школы изучает темпераменты учеников доверенного ему класса и скоро распознает среди них меланхоликов, флегматиков, сангвиников и холериков. И он усаживает меланхоликов вместе в одном углу класса — действуя, разумеется, тактично, не привлекая внимания; холериков он собирает в другом углу и так далее. При такой организации общения учеников между собой дети, сходные по темпераменту, взаимно сглаживают свои острые углы. Меланхолик оживляется под действием силы реакции на меланхолию, его окружающую. Что касается холериков, то они прекрасно исцеляют друг друга. Ибо это — лучший способ предоставить холерикам излить свое возбуждение друг на друга. Тумаки, которыми они взаимно обмениваются, оказывают на них весьма успокоительное действие. Именно таким способом — правильными мерами социального характера — можно сделать так, чтобы скрытые взаимоотношения, возникающие между людьми, обращались к их благу. И если у учителя хватит находчивости и чувства юмора, чтобы, заметив мальчугана, готового выйти из себя от гнева, выслать его из класса и отправить во двор с приказом заняться каким-нибудь утомительным делом, например облазить все деревья в саду, пока ему не станет невмоготу, то он вернется в класс, изжив приступ гнева в самом себе и в общении с природой. Овладев собой в борьбе с препятствиями, он вернется к нам успокоенный.

Самое важное во всем сказанном заключается в том, что, изучая темпераменты, мы практически все ближе подходим к индивидуальному элементу каждого ребенка, к его личности. В современной педагогике индивидуальный подход к детям признается очень желательным. Разумеется! Но ведь надо уметь распознать эту самую индивидуальность! А для этого надо прежде всего знать законы жизни человеческого существа как такового, а затем уметь различать в нем конкретные

черты, например, меланхолика. Меланхолического темперамента в чистом виде вы не встретите в нашу эпоху. Черты различных темпераментов всегда смешаны в человеке, но один из них доминирует. И надо очень хорошо понять особенности темперамента ребенка, чтобы найти путь к его индивидуальности.

Вы видите отсюда, что искусство воспитания есть действительно искусство, требующее глубокого изучения. Вы редко услышите обывательскую критику, например, устройства часов. Почему? Потому, что тот, кто не знает, как действует часовой механизм, не чувствует себя компетентным критиковать его устройство. А о том, что касается методов воспитания, каждый считает себя вправе судить. И не имеют ни малейшего представления о том, что педагогика — это особая специальность, требующая глубокого изучения. И бесполезно твердить без конца: “Ребенка надо воспитывать в соответствии с его индивидуальностью”, если вы не знаете, как добраться до этой самой индивидуальности, не знаете практических путей к ее постижению. Чтобы коснуться индивидуального начала в ребенке, нужно очень тонкое проникновение в его природу с ее своеобразными оттенками темперамента. И таким путем мы приблизимся постепенно к тому, что является подлинно индивидуальным в человеке. Таков живой идеал учителя, для которого его работа педагога есть настоящее искусство.

Очень важно, чтобы общение между учителем и учеником постоянно протекало в атмосфере искусства. Тогда учитель в нужный момент интуитивно, почти инстинктивно, найдет что сделать или сказать такому-то ребенку индивидуально. Предположим, нам встретились затруднения по отношению к определенному ребенку. Мы замечаем следующее: впечатления, которые он от нас получает, образы, которые мы хотим в нем пробудить, мысли, которые мы хотим ему объяснить, — все это вызывает в его нервно-мозговой системе чрезмерное возбуждение; это мешает полученным впечатлениям переходить от головы к другим элементам организма. Можно сказать, что физическая организация головы стала у него частично меланхолической, отяжеленной. Ему

трудно переводить из головы в другие части телесной организации то, что он видит, ощущает, что производит на него то или иное впечатление. Как будто все, что он узнает, остается заблокированным в голове. Учитель, обладающий художественным чутьем, инстинктивно обратится к искусству, чтобы внести в обучение такого ребенка нечто, что поможет ему преодолеть эту трудность. Если бы мне пришлось обучать такого ребенка, я пользовался бы живописью и красками для него совсем иначе, чем для детей другого типа. Именно потому, что крайне важно пользоваться красками для помощи детям в их гармоническом развитии, в вальдорфской школе им очень рано дают в руки краски. Я уже говорил о живописи в принципе; посмотрим теперь, как краски могут помочь



нам в индивидуальном подходе к ребенку. Это достижимо тем легче, что ребенок по своей природе активен. Возьмем ребенка того типа, о котором я сейчас говорил. Если мое общение с ним протекает под знаком искусства, то на уроке живописи под моим руководством он нарисует

на своем листочке с овершенно свободную, личную композицию. Например, нечто в таком роде (показывает акварельный рисунок): вы видите здесь пятно желтое, рядом — зеленое, немного подальше — оранжевое, ибо мы должны позаботиться о гармоническом сочетании цветов; затем идет переходный, розовато-лиловый цвет, и все это заключено в нечто вроде синего круга.

Возьмем теперь другого ребенка: у него мысли и впечатления совсем не блокируются в голове, они свободно изливаются в другие элементы организма, как через сито. Вы неспособны задерживать впечатления в голове; все у него течет, ниспадает. Мы понимаем, что у этого ребенка циркулярная ритмическая система как бы всосала в себя весь остальной организм. В этом случае



учитель, руководствуясь художественным инстинктом, интуицией, постарается повести ребенка в другом направлении. И тому захочется изобразить на своем листочке нечто в таком, например, роде (показывает рисунок): очень мало кривых или округленных линии, заметна тенденция краской, цветом давать форму, линии; не так четко различаются между собой краски. Он рисует кисточкой, и краски — более расплывчаты, не так контрастны, как вы это видели на первом рисунке.

И если вы дадите детям настоящие жидкие краски, а не эти отвратительные школьные карандаши, то вы получите превосходные результаты от того, что дети в своем внутреннем душевном опыте почувствовали, что дает чистый цвет, с одной стороны, и цвет, принявший форму, — с другой.

Аналогичные методы вы увидите и в гимнастическом зале школы. С ребенком, которому свойственно задерживать в голове получаемые впечатления, урок ведется иначе, чем с таким ребенком, у которого голова как сито, свободно пропускающее впечатления нервно-мозговой системы в ткани организма и в циркулярную систему. Для детей этого типа гимнастические упражнения перемежаются пением и декламацией. А что касается первой группы, то мы стараемся, чтобы упражнения выполнялись ими по возможности в полном молчании. Таким путем создается мост, связь между физическими телодвижениями и душевными склонностями ребенка, причем в формах,



соответствующих особенностям детского возраста.

На таких примерах можно понять, как важно рассматривать все обучение как целое, в совокупности всех предметов, входящих в состав программы. Ужасно, если один учитель проводит в классе урок по своему предмету, а затем ученики отправляются на урок гимнастики другого преподавателя. Этого последнего не интересует то, что происходило в классе, он следует своему собственному плану. Уроки гимнастики должны теснейшим образом связываться, служить продолжением того, что делается в классах. Поэтому в вальдорфской школе мы стараемся по возможности, во всяком случае в младших классах, поручать одному учителю проводить с классом все, даже побочные, занятия, служащие общему развитию учеников.

Разумеется, это требует очень много от преподавательского персонала, особенно в том, что касается художественного элемента. И прежде всего это требует доброй воли, полной преданности делу. Но это — единственный путь, следуя которому мы можем что-то сделать для блага ребенка, для его здорового, плодотворного развития, целительного для человеческой природы.

Завтра я буду говорить об организации вальдорфской школы и расскажу также о живописных и других художественных работах, выполненных учениками разных классов. А в последующих лекциях я покажу вам цветные фигурки, выполненные в Дорнахе. Они помогут вам средствами форм и красок лучше понять, что такое эвритмия, это искусство движения, так глубоко связанное с человеческой природой в ее целостности.

# Вальдорфская школа как организм.

## Лекция седьмая

*Оксфорд, 23 августа 1922 года*

### Организация вальдорфской школы.

Говоря об организации, обычно имеют в виду намерение организовать, устроить нечто такое, что до сего времени не было ни организованным, ни устроенным. Но когда дело идет о вальдорфской школе, термин “организация” в таком смысле неприменим, так как организовать по существу можно только то, что по природе своей механистично. Можно организовать, например, завод, все части которого связаны в определенной системе, в соответствии с определенным замыслом, который и приводится в исполнение. Все здесь должно быть заранее скомбинировано, расставлено по местам, предусмотрено.

Но школа типа вальдорфской с первого же момента создания есть организм. И не приходится ее организовывать в обычном понимании, то есть составлять план, программу по пунктам и параграфам. Как я уже говорил, такая программа может быть идеальной, но дело не в этом. Главный вопрос: можно ли провести ее в жизнь? И тогда нетрудно убедиться, что как бы ни была хороша программа сама по себе, но, создавая школу, мы имеем дело с определенным, уже существующим организмом. Школа — это прежде всего коллегия преподавателей, а последняя вовсе не отлита по одному образцу. План, разработанный по параграфам, может быть, и потребовал бы от них идентичных качеств: они должны быть такими-то и такими-то, делать то-то и то-то и так далее. В действительности же каждый из учителей нашей школы — это личность, и мы приняли его с теми качествами, которыми он обладает. И, приступая к делу, надо было прежде всего тщательно ознакомиться с этими личными качествами, распознать, кто больше подходит для преподавания в младших классах, а кому лучше поручить

старшие. Понимать индивидуальности учителей — это то же самое, что в организме найти место для носа, уха и так далее. Дело не в том, чтобы устанавливать теории и правила, — мы должны исходить из реальности, какова она есть. Если бы можно было отливать учителей по предуказанным формам, тогда можно было бы и предписывать им программы. Но это невозможно.

Итак, первый шаг реализации школы — образование коллегии преподавателей. И надо очень близко ее узнавать, потому что это и есть духовная основа организации. Поэтому первое, что я должен был сделать, поскольку я являюсь духовным руководителем школы. — как можно ближе и лучше узнать каждого из членов этой коллегии.

Второй элемент школьного организма — ученики. В этом отношении нам с самого начала пришлось столкнуться с некоторыми практическими трудностями. Ибо вальдорфская школа была основана в Штутгарте в разгар событий, потрясавших страну в 1918 — 1919 годах. Ее основатель г-н Эмиль Мольт видел в ее организации прежде всего социальную задачу. Было ясно, что в данный момент мало что можно сделать для воспитания взрослых. В первые недели после окончания войны в странах Центральной Европы были попытки объединения. Но затем каждый вернулся к своим социальным предрассудкам, к своей классовой точке зрения. Тогда-то и родилась идея сделать что-то для подрастающего поколения. Г-ну Мольту, директору фабрики Вальдорф не нужно было ходить по домам, вербуя учеников. В школу пришли дети рабочих фабрики, около 150 человек, — все из пролетарских семей. К этому первоначальному ядру присоединились дети антропософов из Штутгарта и окрестностей. Таким образом мы получили 200 учеников, с которыми и начали работу. Благодаря такому составу учеников вальдорфская школа с полным основанием считается школой общего, общенародного типа, так как дети антропософов принадлежали к различным социальным классам. С самого начала все классовые различия в вальдорфской школе были уничтожены. Наша цель была и всегда будет — видеть в ребенке только его человеческое существо.

Разумеется, были некоторые трудности, в связи с тем что дети рабочих приносили в школу бытовые навыки, отличные от навыков, характеризующих детей других слоев населения. Но помимо некоторых легко устранимых неудобств, контрасты такого рода, вообще говоря, дали очень положительные результаты. Нетрудно представить себе, в чем заключались затруднения: дело идет главным образом о манерах и навыках поведения, от которых детям бывает не так-то легко избавиться даже при искреннем желании с их стороны. А дети так называемых состоятельных классов, не привыкшие встречаться с теми или иными фактами, зачастую рассказывали у себя дома неприятные вещи, вызывавшие недовольство родителей.

Но все это мелочи. Более существенные трудности вставали перед нами на пути к осуществлению нашей цели — воспитывать детей, руководясь исключительно духовным знанием человеческой природы, и изо дня в день, из недели в неделю вести обучение так, как это требуется по ходу развития собственной природы детей. Но в вальдорфской школе с самого начала было восемь классов для детей от 6 до 15 лет. Многие из них раньше учились в других школах и пришли к нам, уже получив то или иное образование, которое, разумеется, не всегда совпадало с тем, что мы считаем нужным для детей данного возраста. Поэтому в первые годы мы не имели возможности полностью следовать своим педагогическим идеалам; вместо того чтобы вести занятие полностью по нашим планам, мы должны были приспособляться к индивидуальным занятиям детей в составе каждого класса. Но и это не столь существенно. Наибольшая трудность заключалась в следующем.

Любые методы воспитания, на каких бы принципах они ни строились, не должны вырывать человека из его среды. Ребенок — это не экземпляр под номером, которого надо определенным образом “сформировать”, это ребенок определенных родителей и продукт определенного социального строя. Окончив школу, он займет свое место в этом социальном строе. Если вы захотите воспитать ребенка в строгом соответствии с вашим личным идеалом, вы, может быть, сделаете из него образцового

индивидуума. Но вы рискуете, что он не найдет своего места в жизни и будет чувствовать себя пловцом в открытом море.

Поэтому для нас вопрос не сводится просто к осуществлению наших педагогических идеалов. Не в этом цель вальдорфской школы. Мы хотим воспитывать детей так, чтобы они не теряли связи с жизнью, с современным социальным строем. Не имеет смысла указывать, что наш социальный строй плох. Плох он или хорош, но мы должны жить в нем, и нельзя отрывать от него наших учеников. Так перед нами встала чрезвычайно трудная задача: мы хотим, с одной стороны, осуществить наши педагогические идеалы, а с другой — сохранить тесную связь с жизнью, такой, какова она есть.

Разумеется, органы власти считают организацию и педагогические методы существующих школ единственно правильными. Правда, они признают иногда, что их школы — не идеал. Но когда имеешь с ними дело, убеждаешься, что государственные школы они считают превосходными, а новые начинания, подобные вальдорфской школе, кажутся им причудой, чудачеством. Но в конце концов они снисходительно допускают иногда подобные чудачества, чтобы посмотреть, что из этого выйдет. Со своей стороны я постарался сохранить хорошие отношения с представителями государственного обучения посредством следующего компромисса: в своем Меморандуме я просил отложить на три года оценку результатов нашей “педагогической затеи”, принимая при этом на себя обязательства, что к концу этого срока наши ученики будут удовлетворять требованиям, предъявляемым к ученикам официальных школ. В Меморандуме было подробно разъяснено, каким образом дети, прошедшие три класса нашей школы, то есть в возрасте 9 лет, закончат определенный период обучения и получат знания, требуемые для поступления в 5-й класс официальных школ. Но в течение этого трехлетнего срока мне должна быть предоставлена полная свобода преподавать так, как я считаю нужным для детей данного возраста: на основе духовного понимания человеческой природы. Точно такой же трехлетний срок свободного преподавания я просил

предоставить нам и для детей от 9 до 12 лет, с тем чтобы по окончании этого срока дети достигли уровня, позволяющего им поступить в соответствующий класс обычной школы. Такое же условие оговаривалось и для последнего трехлетия: ученики, кончающие вальдорфскую школу, должны соответствовать требованиям, существующим для поступления в высшие учебные заведения и университеты. Наиболее полная свобода преподавания гарантируется для этих трех старших классов; по окончании их ученики должны иметь знания, позволяющие поступить в любую высшую школу (ибо, разумеется, пройдет еще много времени, пока наш Свободный университет духовной науки в Дорнахе получит официальное признание).

Такой порядок, установивший как бы три параллельные площадки на лестницах обучения в нашей школе и в школах обычного типа, позволяет сохранить определенную связь между нашими собственными программами и господствующим порядком вещей. Ибо вальдорфская школа отнюдь не стремится идти наперекор практике жизни, напротив, ее цель — дать своим ученикам то, что может найти наилучшее практическое применение.

Именно поэтому мы ничего не предустанавливаем произвольно; мы направляем свою работу в соответствии с потребностями, возникающими в ходе самой жизни школьного организма. Надо лишь тщательно изучать человеческую природу, и в частности характеры детей, чтобы из месяца в месяц разрабатывать совершенно конкретные воспитательные меры, отвечающие глубоким потребностям душевного и физического развития учеников. Как врач, впервые посетив больного, не сразу назначает весь курс лечения, а оставляет больного под своим наблюдением, — точно так же, но в еще большей степени, когда дело идет о таком сложном организме, как школа, необходимо прежде всего наблюдать ход его жизни и затем поступать в соответствии с потребностями его здорового развития. Ибо вполне возможно, что по составу и преподавателей, и учеников в 1920 году, например, потребуются совсем другой режим, чем в 1924 году. Может случиться, что преподавательский состав изменится или

увеличится, а состав учеников во всяком случае будет полностью новым. Перед лицом этих простых фактов параграфы самых умных программ ничего не дают. Ежедневный опыт работы с классом — вот то единственное, что имеет значение.

Отсюда ясно уже, что центром, сердцем вальдорфской школы как организма, является Совецание преподавателей. Эти совещания проводятся периодически; когда я бываю в Штутгарте — под моим руководством, но при всех условиях достаточно часто. В присутствии всего коллектива каждый учитель подробнейшим образом рассказывает о своем личном опыте работы с классом. Эти постоянные собрания и делают школу единым организмом, подобно тому как тело человека является единым организмом благодаря работе сердца. Главное в этих совещаниях — не столько обсуждение принципов, сколько добрая воля всех участников свой личный опыт сделать общим достоянием, отдать его на службу общему делу, устраняя в самом зародыше всякое соперничество. Ибо личный опыт каждого может оказаться полезным для других. Учитель делится своим опытом из любви к каждому ребенку в отдельности. Я имею здесь в виду не ту эмоциональную любовь к детям, о которой часто говорится, а скорее любовь художника к тому произведению искусства, которое создается работой педагога. Эта любовь отличается от обычной любви. Разумеется, есть много оттенков любви. Лечащий врач испытывает сострадание к больному: это — проявление, форма общечеловеческого чувства любви к человеку. Но, чтобы хорошо лечить больного, он должен обладать способностью — прошу вас, не поймите меня превратно, — способностью любить также самую болезнь. Он должен уметь чувствовать красоту болезни. Разумеется, для больного она отвратительна, но для того, кто лечит больного, она может иметь свою красоту, а в тех или иных обстоятельствах — даже величие.

То же самое может испытать педагог в отношении, например, какого-нибудь мальчугана — озорника и шалопая. Его дурные наклонности могут иногда иметь для учителя настолько особый интерес, что за них-то он его и



полюбит. Так, например, у нас в вальдорфской школе был очень интересный случай. Дело идет об одном мальчике с явно выраженными ненормальностями поведения, поступившем к нам с самого начала работы. Его особенностью было то, что стоило учителю повернуться к нему спиной, как он бросался на него сзади и старался по сильнее ударить. Учитель относился к его выходкам с удивительной любовью и заинтересованностью педагога. Он дружески похлопывал его по плечу, отводил на место и, казалось, не замечал ударов, которые ребенок наносил ему сзади. Чтобы понять этого мальчика, надо было принять во внимание его наследственность, узнать его родителей, среду, в которой он рос, изучить всю его патологию. И если в настоящее время мы добились кое-каких успехов, то именно потому, что мы, как педагоги, сумели полюбить этот случай, почувствовать особую привлекательность этой исключительно трудной натуры.

Педагог должен рассматривать подобного рода факты под иным углом зрения, нежели те, кто наблюдает их со стороны. Главное — это любовь к каждому “случаю”, любовь к своей педагогической задаче, подобной задаче врача в борьбе с особо трудным “случаем” болезни. Тогда совещания учителей могут быть очень плодотворными. Ибо нет лучшей помощи в воспитании нормальных детей, чем наблюдение за ненормальным. Нормального ребенка изучать трудно, потому что в нем черты характера слиты в единое целое. И не так-то легко выделить какую-то одну черту, изучить ее особую природу, ее связи с другими чертами. У ненормального ребенка какой-то один комплекс доминирует — и легче найти способ воздействовать на этот комплекс в отдельности. Полученный таким путем опыт может быть полезен и для работы с нормальными детьми.

Такова наша организация, и, какова бы она ни была, она создала вальдорфской школе хорошую репутацию. Число учеников быстро росло. Начиная работу три года назад, мы имели около 200 человек, теперь у нас 700. Это дети из всех социальных классов, так что теперь вальдорфская школа является единой, то есть общенародной, в лучшем смысле этого слова.

Ставя своей задачей принимать те или иные меры по организации школьной работы только в ответ на реальные потребности жизни, убеждаешься, что каждый новый ученик приносит с собой нечто, изменяющее характер целого, каждый новый элемент требует от этого целого изменений, соответствующих углубленному пониманию человеческого существа.

В вальдорфской школе основным предметам обучения отводятся утренние часы. У нас нет такого расписания уроков, какое принято в обычных школах. Два первых часа занятий (в младших классах с перерывом) мы отводим одному предмету и продолжаем заниматься им в течение 5 — 6 недель, завершая изучение определенного раздела курса. Затем переходим к другому предмету. Таким образом, дети 11 — 12 — 13 лет, вместо того чтобы с 9 до 10 часов, например, заниматься Законом Божиим, а с 10 до 11 часов — естествознанием, с 11 до 12 часов — историей, то есть ежедневно перебегать от одного предмета к другому, занимаются, например, в октябре в течение 4 недель арифметикой, затем в течение следующих 3 недель — естествознанием и так далее.

Мне могут возразить, что при таком порядке обучения дети должны легко забывать пройденное, потому что, переходя к другому предмету, им трудно держать в памяти знания, полученные в предшествующий период. Но, посмотрите, какая экономия времени получается в результате такой концентрации учебного материала. Таким путем ребенок гораздо лучше усваивает предмет, он как бы проникается им, узнает его глубже, интимнее. И только последние недели школьного года отводятся вопросам повторения пройденного курса по всем предметам.

Исключение из этого правила составляют уроки иностранных языков, которые являются у нас прежде всего уроками разговорного языка. Обучение языкам — английскому и французскому — мы начинаем по возможности с младших классов. И с самого начала ребенок учится говорить на чужом языке. Мы избегаем по возможности всяких переводов с иностранного языка на родной. Слово чужого языка непосредственно связывается

с предметом, который он видит, а не с немецким словом, переводом которого является французское слово. Он прямым путем овладевает чужим народным языком, что особенно легко дастся детям младшего возраста. Мы избегаем также давать в младших классах абстрактные правила грамматики. Ребенок неспособен понимать грамматические правила раньше 8 — 9-летнего возраста, то есть раньше той поворотной точки, о которой я еще буду говорить в связи с совместным обучением в вальдорфской школе мальчиков и девочек.

Урокам иностранных языков отводится время между 10 и 12 часами. В эти же часы ведутся занятия по религиозному и моральному воспитанию. Об этих занятиях я еще буду говорить позднее. Сейчас же хочу особо подчеркнуть, что послеполуденные часы посвящаются пению, музыке и эвритмии. Весь телесный организм человека вовлекается в освоение того, что было им получено в утренние часы занятий.

Находить методы обучения, руководясь потребностями самой природы ребенка, удастся тем лучше, чем больше это обучение рассматривается как единое целое. Совещания учителей, которые, как я уже говорил, являются сердцем школы, заботятся об этом единстве. Это особенно важно, когда дело идет о взаимопереходах того, что обращается к душе ребенка, и того, что касается его тела. В вальдорфской школе обращается особое внимание на то, чтобы наше обучение проникало до самой физической, практической жизни ребенка. Мы прилагаем все усилия к тому, чтобы научить детей искусно владеть руками, дать навыки ручного мастерства.

Вначале мы просто смотрим, как малыши мастерят себе игрушки и стараемся помочь им внести в них нечто художественное, но только то, что естественно рождается в самом ребенке.

Вот эти игрушки (показывает) сделаны большей частью учениками 6-го класса, а некоторые — детьми младшего возраста. Как я уже говорил, нам пришлось допустить некоторые компромиссы, но очень скоро то, что делают сейчас 11-летние дети, смогут делать и дети 8 — 9 лет. Характерная черта этих работ — непосредственность и

вместе с тем художественность. Ребенок работает совершенно свободно над тем, что он сам выбрал; ему ничего не навязывается.

На этих занятиях ручным трудом дети вырезают и мастерят всевозможные вещи по своим собственным замыслам. И вы открываете тогда, каким богатством воображения они обладают, если воспитание опирается на запросы реальной жизни. Приведу один пример. Мы предлагаем детям вырезать или слепить вещь практически полезную и вместе с тем художественную. Вот, например, резная деревянная чаша. У ребенка развивается чувство формы, когда он находит ее в самом себе, создавая вещь, форма которой рождается из его собственной воли, из того чувства удовольствия, которое он испытывает, изготавливая задуманное. И получаются замечательные результаты.

В одном классе мы проводили уроки анатомии, видя, что эта тема здесь особенно нужна. Мы подробно остановились на описании формы костей, скелета в целом, а также на внешней форме тела в связи с функциями организма. И так как эти сведения отвечали художественным запросам детей, они усваивались удивительно живо и ясно. Эти знания затрагивали их волю, а не оставались просто в голове. А затем на занятиях ручным трудом можно было убедиться, что эти знания живут в них, проникая вплоть до движения рук. Формы их работ менялись сообразно тому, что они узнавали на уроках. Рассматривая их работы, можно было угадать, о чем шла речь в утренние часы занятий. Это и значит, что знания усваивались всем существом ребенка.

Для этого надо особенно тщательно наблюдать и распознавать естественные склонности и запросы детской природы. Позвольте высказать мысль, которая, быть может, покажется вам настоящей ересью. Людям очень нравится дарить детям красивых кукол. Они не видят, что это совсем не то, что нужно детям. Не этих раскрашенных красавиц они любят. Лучше дайте им носовой платок, кусочек материи, завяжите узлом, нарисуйте на нем два глаза, нос и так далее. Нормальный ребенок предпочтет такую куклу раскрашенной красавице, потому что она дает простор его воображению, тогда как к “роскошной кукле”

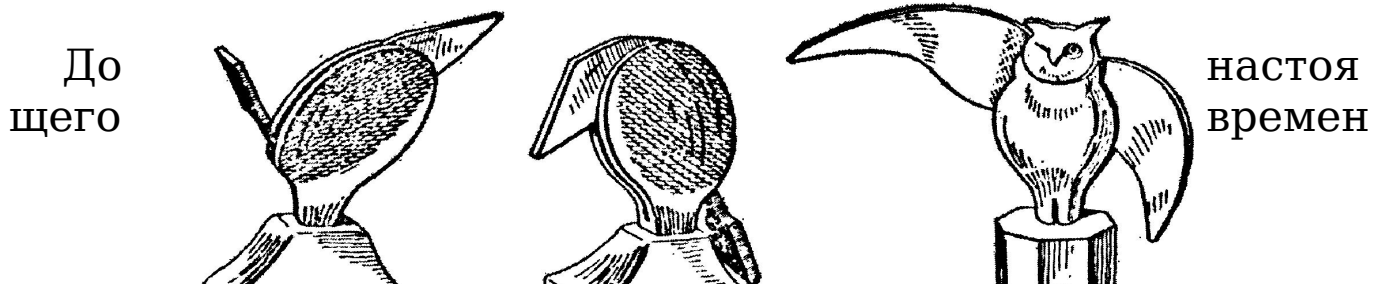
его фантазии нечего прибавить. Красивая кукла не дает ребенку ничего, кроме внутреннего разочарования.

Надо предоставить детям полную свободу замысла в отношении тех вещей, которые они изготавливают. В 6-м классе дети мастерят разные вещи согласно своим собственным представлениям, такими, какими они их видят — в таком роде, например (показывает куклу из дерева). Предметы рождаются индивидуальной фантазией каждого ребенка.

Необходимо постараться как можно раньше направить работу детей так, чтобы вещи, изготовленные ими, задумывались не в застывшей форме, а гибкими, подвижными. Как только ребенок научится мастерить игрушки (а это для него самое серьезное дело на свете), надо натолкнуть его на мысль внести в них некоторую подвижность. Вот, например (показывает), замечательный медведь из резных дощечек. Дети сделали его совершенно самостоятельно. Им пришла идея привязать тесемки так, чтобы медведь высовывал язык — вот так (показывает). Дети вкладывают в игрушки массу изобретательности. Вот кошка (показывает). Не слишком красивая кошка, но она такова, какой они ее видят, она выгибает спину, и видно, что она мяукает.

Я считаю особенно хорошими для детей игрушками игрушки, состоящие из подвижных частей, которыми можно манипулировать. Детям доставляет огромное удовольствие мастерить то, что они сами изобретают. И они не ограничиваются Предметами реального мира, их фантазия рождает и такого рода гномов, леших и тому подобное (показывает).

Постепенно они изобретают способы изготавливать все более сложные предметы, например такого рода игрушки с подвижными частями (показывает): вот ворона с подвижным хвостом и клювом, сова, у которой двигаются крылья. Посмотрите на эту птицу: с опущенным хвостом и головой — у нее печальный вид, а стоит их поднять — и птица становится веселой (см. рис.).



и эти вещи выполнялись детьми от 10 до 14 лет. Но мы намерены постепенно вводить такие занятия и в младших классах. Разумеется, формы будут более простыми.

Кроме резьбы по дереву мы занимаемся и другими видами ручного труда. Напомню, что во всех классах вальдорфской школы мальчики и девочки учатся вместе. Разумеется, в ручном труде некоторые различия естественны, и чем старше класс, тем они заметнее. Но в общем мальчики выполняют те же работы, что и девочки, и мы убедились, что мальчики младшего возраста с удовольствием учатся вязать и вышивать, а девочкам нравятся работы, которыми обычно занимаются только мальчики (столярные работы, например). Такой порядок дает хорошие результаты также и с социальной точки зрения, способствуя взаимопониманию полов, а это в наше время очень важно. Ибо в этом отношении истинное социальное чувство у нас еще очень мало развито и господствует множество предрассудков. И достигнутые нами результаты, о которых я рассказываю, можно с полным правом считать положительными.

В самых старших классах, которые в настоящее время у нас имеются, то есть классах, где учатся мальчики и девочки 16 лет, мы учим их ткать и прясть, рассматривая это как подготовку к практической жизни. И здесь мы отмечаем удивительную разницу: мальчики не хотят прясть как девочки, они соглашаются только помогать им. Девочки прядут, а мальчики достают и приносят им что нужно, выполняют их просьбы как настоящие. Это единственная разница, которую мы до сих пор замечали. За исключением этого случая, мальчики всегда охотно занимались всеми видами ручного труда вместе со всем классом.

Мы стараемся также связывать занятия ручным трудом с живописью: не занимаемся, например, сегодня вышиванием, а завтра рисованием, но стремимся сделать так, чтобы в обоих случаях дети чувствовали, что имеют дело с цветом, краской. Исключительно важно научить детей ценить цвет, выбирать краски, искусно их смешивать. Но если вы будете пользоваться обычными школьными коробочками с набором твердых красок,

которые надо тереть мокрой кисточкой, набирая на нее краску, — вы ничему не научите ребенка. Надо привить ребенку живое чувство краски. А для этого ему нужны не эти наборы красок на дощечках, а горшочки или стаканчики с разведенной краской. Пользуясь такими жидкими красками, ребенок лучше видит, как один цвет сочетается с другим, он чувствует внутреннюю гармонию цветов, сам производит тонкие опыты смешения и сочетания цветов. И пусть даже это внесет несколько больше беспорядка в класс — ибо дети бывают неловки, и получается иногда целый переполох, — пусть это вызовет некоторые добавочные трудности, но если дети таким путем входят в живое, непосредственное общение с цветом, с краской и при этом не копируют рабски какие-то готовые модели, — они делают удивительные успехи. Краски, которые они наносят на бумагу, сами собой принимают вид, форму.

Таким способом в вальдорфской школе и в нашей маленькой школе в Дорнахе мы стараемся дать детям внутренний опыт восприятия живой краски. Сначала они просто наносят один цвет рядом с другим или смешивают их по своему желанию. Так ребенок учится чувствовать игру цветов, и постепенно у него сама собой, из краски, возникает форма (показывает работы учеников дорнахской школы). Вот здесь, вы видите: форма выступает из цвета без посредства рисунка. Эти работы выполнены старшими, но и в младших классах методы те же. Мы не стремимся научить их рисовать жизнь цвета. Если слишком рано начинать рисовать предметы, теряется восприятие цвета как чего-то живого и подменяется надуманными, мертвыми условностями. Изобразить ту или иную вещь — это должно явиться позднее.

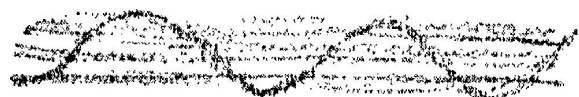
Применяя такой метод, вы увидите, что во многих случаях и многие другие восприятия детей окажутся гораздо более живыми, чем при отсутствии такого рода подготовки. Так, например, дети, научившиеся живо чувствовать чистую краску, нарисуют карту Сицилии в таком роде (показывает красочную карту Сицилии). Здесь художественная работа сливается с изучением географии.

Когда дети приобретают таким путем живое чувство

цветовых гармоний, мы стараемся направить их художественные занятия так, чтобы выполняемые ими работы могли иметь практическое применение. Обладая живым чувством цвета, они могут выполнять красками, без предварительного рисунка, различные вещи, вроде такой, например, книжной обложки (показывает). Самое главное — пробудить в ребенке восприятие живой реальности, и тогда цвет и форма могут сливаться с практическим назначением вещи и даже определять это назначение.

В этом отношении приходится иногда наблюдать просто отвратительные вещи. Учитель, например, предлагает изготовить отделку платья — вышить или раскрасить ворот, пояс и подол юбки. И для всех трех предметов воспроизводится один и тот же узор! С художественной точки зрения это отвратительно! Если узор предназначен для обшивки ворота, он должен тяготеть книзу, узор для пояса должен выражать равновесие между верхом и низом, а узор на подоле должен устремляться вверх.

И не следует учить детей этому безобразию — выполнять любой узор на полосе, которую можно затем поместить куда угодно. Надо дать им понять и почувствовать, что узор трансформируется в зависимости от того, где он находится, какое место на одежде он занимает. И изготовляя книжную обложку, надо понимать, что для того, кто откроет эту книгу, верх и низ, право и лево — небезразличны. Если ребенок научится чувствовать, что такое пространство и что такое форма, этот опыт души проникнет вплоть до его телесных органов. Именно такие занятия гораздо лучше укрепляют тело, чем любые чисто физические упражнения, чем физический труд сам по себе. Если опыт цветовых восприятий заставит ребенка чувствовать, как один цвет вибрирует рядом с другим, как одна форма откликается на соседствующую, то это чувство гармонии останется в нем и будет руководить





им во всех его делах и поступках.

Вот еще несколько работ учеников вальдорфской школы. Вот обложки для нотных тетрадей с песнями, сочиненными Паулем Бауманом для уроков пения и музыки. Вот статуэтки, свидетельствующие о богатстве воображения, — посмотрите на эту обезьянку! Они умеют схватить жизнь вещи. Вот несколько деревянных резных работ.

А вот географические карты. По ним можно видеть, как знания, полученные путем тех методов преподавания, о которых мы говорили, сами собой выливаются в очень живые и выразительные формы. Здесь вы видите карту Греции, она вся цветная. Если ребенок чувствует себя как дома в мире красок, для него становится естественным желание запечатлеть в красках то, что он узнал на уроке географии. И он подбирает по своему вкусу краски для Крита, для Пелопоннеса, для Малой Азии. Он пользуется, таким образом, художественным языком красок, и географическая карта становится изливанием его души. Подумайте, как оживает наша Земля для учеников, если они знакомятся с нею таким путем, если, пользуясь языком красок, они в самих себе находят эмоциональный отклик на получаемые знания. Они учатся таким путем открываться миру, и, когда они окажутся перед лицом сухой прозы повседневной жизни, они совсем иначе войдут в нее, если в детстве, в своих наивных рисунках, они почувствовали, живой художественный язык красок и научились пользоваться этим языком.

# О физическом и нравственном воспитании.

## Лекция восьмая

*Оксфорд, 24 августа 1922 года*

Старшие классы вальдорфской школы.

Из всего сказанного вам ясна уже цель всей педагогической работы вальдорфской школы. Мы хотим, чтобы наши ученики выросли людьми здоровыми и крепкими телом, со свободной душой и ясным духом. Здоровье и крепость тела, свобода души и ясность духа — блага, в которых человечество нуждается сейчас больше, чем когда бы то ни было, особенно в социальной жизни. Но, чтобы дать все это детям, надо полностью овладеть той педагогикой, о которой я здесь рассказываю.

Учитель должен в совершенстве понимать организм ребенка, он должен выработать в себе проницательность взгляда, позволяющую верно судить о состоянии его здоровья. Ибо только тот, кто в состоянии понимать реальные факты, характеризующие физическое здоровье ребенка, и вместе с тем способен находить в них гармонические связи с его душевным состоянием, может сказать в каждом отдельном случае: “Вот что требуется этому ребенку, а вот это — другому”.

В настоящее время общепризнано, что каждой школе необходим врач. И задачи школьного врача все расширяются. Но если нежелательно раздроблять предметы обучения между многими преподавателями, особенно если они работают без всякой связи между собой, то еще менее желательно поручать заботы о здоровье учеников лицу, не являющемуся членом коллегии преподавателей, не принадлежащему к педагогическому персоналу.

Однажды вальдорфскую школу посетила группа лиц, среди которых был инспектор Академии. Говоря о

физическом здоровье учеников и о том, как мы принимаем его во внимание в педагогической работе, я указывал, что у такого-то ученика имеется определенное расстройство сердечной деятельности, другой страдает нарушением других функций организма и так далее. Наш посетитель, очень удивленный, сказал: “Но в таком случае ваши учителя должны сами обладать медицинскими знаниями, чтобы применять их таким образом в своей преподавательской практике!”

Ну, разумеется, так! Если эти знания необходимы, чтобы обучение шло на пользу физическому здоровью учеников, то учителя и должны этим заниматься, должны овладеть медицинскими знаниями.

Нельзя полагаться на эту смешанную специализацию, устанавливаемую школьными программами, прежде всего надо соотноситься с реальностями жизни. Ведь в конце концов для каждой профессии нужны определенные знания; так же и воспитатель должен знать все, что нужно знать, чтобы быть воспитателем.

Так, например, учитель должен очень конкретно видеть, что происходит в ребенке, когда он играет. Игра включает целый комплекс движений души: радость, иногда огорчение, чувства симпатии и антипатии, а чаще всего — любознательность, желание узнать, научиться.

Ребенок исследует игрушки, он хочет их открыть, посмотреть, что внутри. Наблюдая эту свободную активность ребенка, активность, не знающую еще никакого принуждения, никакой обязательности, наблюдая эти самопроизвольные занятия ребенка, можно заметить различные оттенки чувств, эмоции удовольствия и неудовольствия. И, незаметно направляя игру ребенка так, чтобы он испытал чувство радости и удовольствия, вы тем самым содействуете укреплению его здоровья, в частности органов пищеварения. Характер игровой активности ребенка отзывается в более старшем возрасте, оказывая положительное или отрицательное влияние, например, на работу сердца и легких и на пищеварительные функции, которые могут от этого испытывать затруднения. Существует скрытая, но очень реальная связь между тем, как ребенок играет, и состоянием его физического

организма в более позднем возрасте.

В педагогике особенно вредна такая точка зрения: физическое — это нечто второстепенное: я же — идеалист и не занимаюсь вопросами низшего порядка. Однако этот физический организм сформирован духовными силами, это — божественное творение, и мы должны сознавать, что мы — воспитатели — призваны соучаствовать в этом творчестве. Я объясню свою мысль конкретным примером лучше, чем теоретическими положениями.

Представим себе детей с сильной склонностью к меланхолии и рядом с ними других — с резко выраженными чертами сангвинического темперамента. Учитель должен уметь определить границу между тем, что является просто физической особенностью ребенка, и тем, что является уже, быть может, патологией. Если он замечает, что меланхолия ребенка принимает патологический характер — а этот случай гораздо чаще встречается в жизни, чем обычно думают, — он должен обратиться к родителям и расспросить их о пищевом режиме ребенка. И ему станет ясна связь между этим режимом и теми чертами, которые он заметил у ребенка. Может быть, он найдет — это только конкретный пример, так как такого рода нарушения могут иметь и другие причины, — что ребенок дома получает слишком мало сахара. Из-за недостатка в пище сахара нарушается правильная работа печени. Ибо специфическая особенность ребенка заключается в том, что определенное вещество, а именно крахмал, вырабатываемый растениями, у него вырабатывается печенью. Разумеется, у всех людей в печени образуется крахмал, но этот крахмал отличается от крахмала, вырабатываемого растениями; это — животный крахмал, который немедленно превращается в сахар. Это превращение животного крахмала в сахар играет очень важную роль в работе печени. У ребенка-меланхолика этот процесс затруднен; в таком случае следует посоветовать матери ввести в питание ребенка больше сахара, чтобы отрегулировать то, что “называется гликогенной функцией печени”. Это простое изменение режима может дать удивительно благоприятные результаты.

Для ребенка-сангвиника нужно прямо противоположное. Дома он, может быть, по горло сыт сладостями конфетами и прочим. Избыток сахара вызывает в организме процесс противоположного характера. Печень играет исключительно важную роль в организме. Этот орган больше, чем обычно думают, сходен с органами восприятия.

Действительное назначение печени — воспринимать изнутри состояние всего организма в целом. Печень обладает своего рода ощущением того, что происходит в человеческом существе. Потому-то она и устроена иначе, чем другие органы. Другие органы получают определенное количество артериальной крови и отдают венозную. Печень обладает своей особой организацией. Сквозь нее проходит специальная вена, снабжающая ее дополнительным количеством венозной крови. Благодаря этому печень образует в организме некое самостоятельное включение, особый мир, существующий по отношению к остальному организму как бы вовне. Именно благодаря этому организм человека способен через печень получать восприятия тонуса самого себя, то есть воспринимать оказываемые на него воздействия. Печень — чрезвычайно тонкий чувствительный барометр, отражающий связи внутреннего существа человека с внешним миром. И встречаясь с ребенком, у которого черты сангвинического темперамента переходят в патологическую разбросанность, неустойчивость, нервную погоню за сменой впечатлений, вы можете получить удивительные результаты, если посоветуете матери несколько уменьшить количество сахара в питании ребенка.

Так хороший педагог и помимо чисто образовательной и воспитательной работы может находить способы воздействовать на ребенка для укрепления и оздоровления его физического организма, а это играет огромную роль в общем развитии человека.

Очень интересен опыт вальдорфской школы в работе со старшими классами — подростками 15 — 16 лет. Сначала в школе было восемь основных классов, а затем каждый год прибавлялись дополнительные классы. В эти классы принимаются дети 15 — 16 лет. В работе с ними

встречаются некоторые особые трудности, отчасти психического и морального характера, о которых я скажу дальше. Но и в отношении физического развития можно заметить, как сильно человеческая природа подвержена патологическим отклонениям и до какой степени важно, чтобы эти отклонения непрерывно предотвращались.

У девушек в этом возрасте можно заметить во всем их развитии некоторую склонность к хлорозу, анемии. Кровоснабжение организма обедняется — девушка становится бледной, анемичной. Это объясняется тем фактом, что в 13 — 14 — 15 лет духовные силы человека, действовавшие до сего времени во всем организме, во всех его жизненных процессах, высвобождаются, обособляются. Но эти силы управляли также и кровью. Теперь же кровь оказывается как бы предоставленной сама себе. Потому-то так важно, чтобы она была подготовлена к выполнению своей великой задачи собственными силами. Если девушка становится бледной, анемичной, вы должны знать причину: это значит, что вы не сумели возбудить в ней достаточно живой интерес к тому, чему вы ее обучали, что ей сообщали. У того, в ком интерес и внимание очень оживлены и активны, весь организм целиком вовлекается в эту жизнь, в эту активность, и тогда склонность к анемии не может проявиться так сильно.

У мальчиков же — наоборот, мальчики в этом возрасте проходят через состояние своего рода невроза: слишком много венозной крови орошает их мозг. Поэтому их мозг, работает в состоянии перегруженности кровью. У девушек — недостаток крови в организме, у мальчиков — кровь в избытке, особенно в голове. И эта кровь — белая, как артериальная, так и венозная, не такая, какой она должна быть. Причина может заключаться в том, что мальчик получал слишком много возбуждающих впечатлений; ему приходилось торопиться в погоне за сменяющимися впечатлениями без достаточных пауз, без достаточного отдыха и восстановления сил. Вы убедитесь, что волнения и трудности, переживаемые подростками 13 — 14 — 15 лет, всегда связаны с физическим состоянием организма.

Если мы таким образом будем вникать в физическую природу человеческого существа, без пренебрежения к

физическому, мы сможем многое сделать для здоровья ребенка. Духовность, которая отворачивается от материального мира и витает в облаках, уводит человека на ложный путь во всех его делах. Если презирать тело как нечто низменное, что надо умерщвлять, карать, то, разумеется, никак не удастся воспитать здоровых людей. Ибо, видите ли, может быть, и можно обучить наукам, не принимая во внимание запросы тела, и даже добиться таким путем очень высокого уровня абстрактных знаний, — но ваш ученик в таком случае будет подобен воздушному шару, улетающему от земли. Умственное богатство, чуждающееся физического мира и жизни, ничего не совершит в области социальной жизни на земле. Прежде чем улетать в небеса, надо подготовить себя для небес. Но эта подготовка совершается на земле.

Существует одно положение, которое наша материалистическая эпоха не умеет видеть: люди, желающие вступить в небесный мир, должны пройти испытание смертью и показать, что они сумели понять духовную природу высшего из всех божественных творений на земле — физического организма человека.

Теперь я перейду к душевному и моральному воспитанию, как оно проводится в нашей школе, и в заключение скажу несколько слов об эвритмии.

Мы уже видели, что помимо школьного обучения в собственном смысле слова, педагог может многое сделать для физического развития ребенка. Это верно также и в том, что касается формирования души и духа. Важно прежде всего, чтобы в течение школьного периода мы заботились о формировании человеческого существа в его целостности для подготовки к предстоящему вступлению в жизнь.

Эту основную установку вальдорфской школы я хочу еще раз проиллюстрировать не теоретическими рассуждениями, а конкретными примерами.

Мы нашли необходимым в конце школьного года резюмировать то, что ребенок получил за истекший год. Это так называемые свидетельства, нечто вроде отчета, отражающего успехи ученика. В большинстве школ сведения о результатах года даются родителям и опекунам

в цифровой форме — 1, 2, 3, 4; каждая цифра означает степень познаний ученика по данному предмету. А если учитель не совсем уверен, подходит ли в данном случае “3” или “4”, то он ставит, “3 1/2”, а некоторые преподаватели, особо одаренные в искусстве дозировки, — “3 1/4”. Признаюсь, я никогда не мог овладеть этим искусством — оценивать человеческие способности в цифрах.

Бюллетени, или “свидетельства”, в вальдорфской школе носят другой характер. Коллегия преподавателей составляет такое единство, что каждым ребенком известен до некоторой степени всем учителям и мы имеем возможность составлять бюллетень, содержащий полную характеристику ребенка. Отчет, который мы даем о каждом ребенке в конце года, походит на маленькую биографию. В нем рассказывается обо всех его знаниях, обо всех занятиях, которые проводились с ребенком в течение всего года — в классе и вне класса, — и об их результатах.

Сам ученик, родители и опекуны получают, таким образом, верное зеркало, в котором они видят, что представляет собой ребенок в данный момент. И мы убедились, что в этот отчет-зеркало можно вносить и упреки, и порицания, даже довольно суровые; дети принимают их очень охотно.

В эти “свидетельства” мы вносим еще одно дополнение, связывающее прошлое с будущим. Мы хорошо знаем ребенка, знаем, в чем его слабая сторона, — в области воли, чувства или мысли, — какого рода эмоции у него преобладают. В свете этих знаний мы составляем для каждого ребенка стишок, маленькое стихотворение, которое и вписывается в “свидетельство”. Это нечто вроде линии поведения, которой ему следует придерживаться в будущем году. Ребенок читает этот стишок, задумывается над ним, он входит в его сознание и может оказать на его волю, на его чувства благотворное, уравнивающее влияние. Таким образом, наше “свидетельство” не является простым отражением умственной работы и успехов ученика за один год; оно обладает также способностью оказывать более длительное воздействие на весь следующий год до нового “свидетельства”. Если



каждый год учитель должен составлять такое свидетельство, которое должно быть для ученика живым и действенным, то вы можете себе представить, до какой степени глубоко он должен проникнуть в существо этой маленькой индивидуальности.

Вы видите, мы вовсе не ставим своей задачей основать школу для осуществления какой-то реформаторской системы. Мы всей душой стремимся принять и осуществить то, что условия современной жизни требуют от любой школы. Ибо мы вовсе не революционеры, желающие во что бы то ни стало создать нечто новое. Мы не утверждаем, например: “Давайте закроем городские школы, и все школы переведем в деревню”. Мы думаем иначе: “Давайте в существующих условиях работать над тем, чтобы любая деталь школьной практики служила совершенствованию человеческой природы”. Но будем добиваться этого методами, учитывающими условия окружающей социальной среды.

Так, например, по мотивам именно социального характера мы избегаем оставлять ребенка на второй год, чтобы, проходя вторично ту же программу, он не оказался во главе класса. Нас иногда упрекали за то, что мы переводили в старшие классы детей, которых, как нам говорили, мы должны считать отсталыми. Но нам очень трудно, хотя бы с человеческой точки зрения, отрывать ребенка от класса, с которым вместе он вырос, и задерживать его на низшей ступени. Кроме того, учителя так привязываются к детям, а дети — к учителям, что в таких случаях проливались бы потоки слез. Если между учителем и учениками существует глубокая связь — а именно так и обстоит дело у нас, — всегда имеется возможность избежать этой злосчастной меры — оставления на второй год. Да и помимо всего этого задерживать ученика в низшем классе вообще не имеет никакого смысла: если мы заставляем его пятиться назад, эта задержка отчуждает его от общества сверстников и переводит в среду детей моложе его. И это отчуждение принесет больше вреда, чем тот дополнительный труд, который требуется от учителя в силу того факта, что тот или иной ребенок усваивает учебный материал медленнее

других детей.

А для детей действительно отсталых у нас имеется вспомогательный класс, в котором находятся отсталые дети из всех других классов. Но зато этот единственный класс ведется исключительно одаренным педагогом — доктором Шубертом. Когда возник вопрос о том, чтобы открыть такой вспомогательный класс, мы могли без малейших колебаний сказать доктору Шуберту: “Вы именно тот человек, который здесь нужен”. У него особый дар для такой работы. Он умеет воздействовать на патологические отклонения в характерах детей. Он понимает каждого в отдельности, индивидуально. И он счастлив, когда дети рассаживаются вместе с ним вокруг стола, а не на отдельных скамейках. В этом классе с каждым телесно или умственно отсталым ребенком проводятся особые занятия, чтобы через какое-то время он смог вернуться в свой класс.

Разумеется, это временная мера. Мы переводим в этот класс только в случае крайней необходимости. И каждый раз, когда я предлагал перевести того или иного ребенка, мне приходилось сражаться с учителем, который ни за что не хотел расстаться со своим учеником. И часто просто с удивлением убеждаешь, как глубоки связи между учителем и учениками. Это означает, что и обучение, и воспитание глубоко вкореняются во внутреннюю жизнь ребенка.

Вы видите, что все у нас по существу сводится к вопросу о педагогическом мастерстве, потому что мы все рассматриваем в реальности, а не в мистическом тумане. И хотя нам пришлось пойти на кое-какие уступки общепринятым требованиям, все же наши методы позволяют действительно развивать индивидуальность учеников ради нее самой, по крайней мере в течение этих первых лет мы можем констатировать хорошие результаты.

Уступки условиям социальной среды заставили нас пойти на некоторый компромисс в том, что касается религиозного обучения.

Часть детей не получает никакого религиозного обучения. Тем не менее мы стремимся дать всем нашим ученикам моральное воспитание. Это моральное

воспитание строится прежде всего на одном чувстве — чувстве благодарности. Благодарность — фундамент человеческой морали. Чувства, движения души, не проистекающие из чувства благодарности, как из своего источника, могут в лучшем случае привести человека к отвлеченным законам морали, тогда как подлинное, живое моральное чувство нормально вытекает из чувства благодарности. Именно из него рождается способность любить и сознавать свой жизненный долг.

Здесь мораль смыкается с религией. Но внешние обстоятельства заставили нас не выдвигать религию на первый план, по крайней мере так, как мы ее понимаем. Детей-католиков обучает католический священник, детей-протестантов — пастор евангелической церкви. Ибо вальдорфская школа не есть дело какой-либо секты. Ее задача — чисто педагогическая!

Но все же мы видели, что должны дать что-то и детям, не принадлежащим ни к какому вероисповеданию. Родители; доверяющие духу вальдорфской школы и не желающие вместе с тем воспитывать детей в рамках какого-либо определенного вероисповедания, просили нас дополнить моральное воспитание религиозным обучением. Так мы пришли к необходимости ввести в преподавание религию. Мы отнюдь не намеревались ввести преподавание религии или антропософии. Даже в том религиозном обучении, которое вдохновляется знаниями духовной науки — антропософии, мы преподаем вовсе не антропософию. Вернее сказать, что мы стремимся воспитать религиозное понимание жизни, пользуясь символами и уподоблениями, которые можно найти в природе. И мы стараемся изучать Евангелие так, чтобы дать детям духовное понимание христианского религиозного учения. Кто думает, что в вальдорфской школе преподается антропософия, доказывает лишь, что он не понимает ни педагогического духа школы, ни самой антропософии.

Что касается антропософии, то ее большей частью представляют неверно. Когда говорят о ней, не зная ее по-настоящему, то изображают ее в виде какой-то секты. На самом же деле антропософия — это естественный

результат всех знаний, равно как и естественный результат опыта жизни. Но ведь надо было дать ей какое-то имя, и, поскольку в нашей земной жизни все люди имеют имена и дают имена всему, она носит имя антропософии. Но, ознакомившись с религиозным обучением, вдохновляемым антропософией, вы увидите, что мы вовсе не противопоставляем его другим верованиям, преподаваемым в нашей школе, будто дело идет о какой-то соперничающей с ними секте.

Антропософское религиозное обучение все время развивается; все больше детей приходит на эти занятия. Мы ничего не делаем, чтобы их привлечь, потому что крайне трудно найти преподавателей для этого предмета. Однако, хотя мы ни в чем не забежали вперед, а только откликнулись на просьбы родителей и бессознательные запросы самих детей, мы должны констатировать, что тяга к антропософскому религиозному обучению продолжает расти. Благодаря этому школа в настоящее время является полностью христианской.

Из всего сказанного о вальдорфской школе вы могли почувствовать, что христианский дух пропитывает всю нашу педагогику, хотя мы с самого начала решили, что наша школа ни в коем случае не должна превратиться в конфессиональное заведение. Мы твердо держимся принципа: вальдорфская школа не сектантское учреждение, а учебное заведение, осуществляющее определенную педагогическую методику. Ее задача: применяя методы обучения, основанные на углубленном знании человеческой природы, воспитывать детей здоровых и крепких телом, со свободной душой и ясными мыслями.

Позвольте сказать несколько слов о занятиях эвритмией и о их воспитательной ценности.

Для иллюстрации я позволю себе обратиться к этим плоским фигурам, выпиленным из дерева и окрашенным. Они изготовлены в нашей мастерской в Дорнахе. Это — художественное отображение того, что живет в эвритмии. Я воспользуюсь ими, чтобы объяснить вам некоторые связи эвритмии с воспитанием.

Эвритмия — это по существу слово, ставшее видимым в

жесте; она не мимика, не пантомима, не танец в обычном смысле слова. Когда человек говорит или поет, его органы речи совершают известные движения; эти движения видимо локализируются в гортани. На самом деле они имеют продолжение, во всем существе человека, но органы речи их задерживают. Например, в момент, когда вы произносите звук а в гортани появляется движение, которое хотело бы вылиться в такой вот жест (показывает фигуру), жест, открытый навстречу внешнему миру и соответствующий звуку "а".

То, что хотело бы вылиться в этот жест, задерживается в самый момент своего зарождения и становится звуком голоса, с которым может соединиться определенный смысл; звук выходит наружу и воспринимается органами слуха. Но в организме остается задержанное движение, которое тоже на свой лад имеет форму. Форма, соответствующая звуку "а" и изображается этой фигурой. Именно к этому жесту устремляется все существо человека, когда из гортани вырывается звук "а". Можно найти жесты, эквивалентные всем звукам, которые произносятся или поются. Все существо человека стремится вылиться в эти жесты, но они остаются только слабо намеченными. Если мы их высвободим, мы придем к формам движения, представленным этими фигурками.

Точно так же как гортань и весь голосовой аппарат, издавая звуки "а", "е", "и", "о" и так далее, принимают определенные формы, так и все тело может найти для этих звуков эквивалентные им движения. Формы этих жестов выражают волевою природу звуков речи и пения, которые обычно знают только в смысловом и эмоциональном аспектах. Здесь же смысловой, абстрактный элемент речи уступает место элементу движения, динамике. Так эвритмия оказывается по существу искусством движения. Так же как вы можете слышать "а" или "и", в эвритмии вы можете видеть "а", видеть "и".

В этих фигурах вырезанная форма изображает движение, жест. Фигуры окрашены тремя цветами. Основная окраска выражает самую форму движения, жеста. Но как чувство пропитывает звуки речи, так оно пропитывает и форму, движение. Мы не просто

произносим звук, а мы придаем ему определенную звуковую окраску. То же самое можно делать и в эвритмии. Если эвритмист вкладывает в свои жесты определенное чувство, оно будет воспринято зрителями. Но, разумеется, шарф, которым пользуются эвритмисты, усиливает выражение чувства. На фигурах окраска шарфа представляет тот оттенок, который вносится в жест чувством, — это второй цвет. Эвритмист должен при этом обладать способностью внутренней силой нюансировать это чувство. Ведь мой голос звучит по-разному, когда я говорю, например, “Иди сюда” тоном приказа или произношу те же слова тоном дружеского приглашения. Этот эмоциональный оттенок — интонация — находит свое выражение в окраске шарфа — во втором цвете этих фигур. Например, на языке эвритмии голубой шарф на зеленом фоне представляет определенный оттенок чувства.

Третий цвет выражает характер звука, элемент чистой воли. Этот элемент появляется, когда эвритмист способен с очень большой силой пережить то движение, которое он исполняет. Положение головы совсем небезразлично для эвритмистов. Мускулы у него могут быть, например, сильно напряжены слева и расслаблены справа. Это и находит свое выражение в третьем цвете окраски фигур. Вот здесь вы видите (показывает фигуры) напряжение вокруг рта, а вот здесь напряжен лоб. Это и придает жесту особый характер, потому что всякое напряжение, даже легкое, отзывается во всем организме.

Итак, эвритмия состоит: из движения (основной цвет), эмоциональной окраски — оттенки чувств (второй цвет) и волевого элемента, проявляющегося в характере жеста (третий цвет). В сущности все в целом создается волей, но в характере жеста воля проявляется особенно ярко.

Чтобы правильно понять существо эвритмии, надо отвлечься от всего, что не является ею у исполнителя. Если бы у наших фигур были прекрасно нарисованные красивые лица, они были бы, может быть, очень милы, но это нисколько не помогло бы нам понять эвритмию. У эвритмиста лицо — вовсе не самое важное. Само собой разумеется, что нельзя совершать красивые движения с безразличным выражением лица; но ведь то же самое

относится и к речи. Все дело в том, чтобы эвритмист выражением лица не вносил в свое исполнение элементов, не связанных с эвритмическим жестом. Если у эвритмиста жест “а” сочетается воедино со взглядом, это — прекрасно, это — эвритмия. Но если взгляд противоречит жесту или вносит в него интеллектуальное содержание, как в мимике, то это искажает характер жеста, это — не чистая эвритмия.

Эти фигуры выражают только то, что входит в существо эвритмии, и в этом их художественность, потому что всякое искусство должно пользоваться свойственными ему средствами выразительности. Статуя лишена речи, поэтому в пластику лица, во все его черты, художник вкладывает то, что он хочет выразить.

Я упомянул о шарфе; разумеется, эвритмист не меняет шарфа для каждого звука, но в любом стихотворении можно найти характеризующий его основной оттенок чувства. Для одного стихотворения характерна эмоциональная тональность звука “а”, для другого — тональность звука “в”. Цвет шарфа и передает зрителям эту основную тональность, и его можно сохранить при исполнении всего стихотворения. Смены движения достаточно для выражения переходов от одного звука к другому, от одного смысла к другому.

Поскольку сейчас нас интересуют прежде всего вопросы педагогики, я расположил эти фигурки в том порядке звуков, в каком они даются детям на уроках эвритмии. Первый звук, который произносит самый маленький ребенок, — “а”. И дальше звуки следуют обычно в такой последовательности — разумеется, с возможными индивидуальными вариантами: “а”, “е”, “и”, “о”, “у”. И если живой язык эвритмии усваивается ребенком в том же порядке звуков, в нем оживает — помимо сознания, разумеется — то, что было им пережито, когда он впервые учился модулировать звуки речи. Ребенок снова переживает этот первоначальный опыт души. И этим укрепляется во всем его существе та сила, что живет в человеческом слове. Согласные исполняются в таком порядке: “м”, “б” - “в”, “п”, “д” - “т”, “л”, “н”. Сюда же следует отнести звук — (франц.).

Затем идут: “р”, “х”, “г” - “к”, “с”, “р”. Звук “р” — таинственная буква; она имеет в сущности три формы и обычно довольно поздно осваивается ребенком. Существуют глубокое, “р” небное и “р” гортанное.

Таким путем в эвритмии весь организм овладевает тем, что частично узнается ребенком, когда он учится говорить и петь. Так весь организм становится органом видимой речи.

В дальнейшем мы сможем изготовить другие фигуры, эвритмически выражающие, например, радость, печаль, апатию, антипатию, симпатию и другие движения души. Не только грамматику, но и риторику можно выразить средствами эвритмии. И вы сможете убедиться, что эвритмия способна оказывать благотворное влияние не только на физическое тело, но и на духовную и душевную жизнь человека благодаря тому, что она имеет двойную ценность — педагогическую и художественную.

И я говорил вам сегодня об искусстве эвритмии именно потому, что она составляет существенную часть воспитательной работы вальдорфской школы.



# Воспитание в юношеском возрасте и требование к учителю.

## Лекция девятая

*Оксфорд, 25 августа 1922 года*

### Учителя вальдорфской школы.

Вчера я коснулся проблемы, возникающей в школах с совместным обучением в тот период, когда девочки и мальчики достигают возраста половой зрелости. В этот период учитель, сознающий свою ответственность, встречается с трудностями, и эти трудности тем серьезнее, чем больше он в своей преподавательской работе стремится сообразоваться с глубокими законами человеческой природы и руководиться тем, что ему об этих этапах известно.

Не может быть и речи о том, чтобы бороться с этими трудностями средствами железной дисциплины. Таким путем их нельзя устранить, потому что позднее они появятся вновь в иной форме. Лучше встретить их лицом к лицу, рассматривать их как часть всей педагогической задачи в целом и считаться с ними.

В такой школе, как наша, где мальчики и девочки непрерывно общаются, эти трудности встречаются часто. Я уже говорил, что различие между мальчиками и девочками начинает проявляться в возрасте 9 — 10 лет. Девочки начинают быстро тянуться вверх, тогда как рост мальчиков несколько отстает до наступления половой зрелости; затем мальчики обгоняют девочек.

Кто хочет вникнуть в те тонкие взаимодействия, которые существуют между духом, душой и телом, должен отнестись к этому факту с величайшим вниманием. Рост управляется силой, противоположной силе земного тяготения. Здесь действует сила, не присущая самому земному существу человека. Определенные космические, внечеловеческие влияния воздействуют тут на человека

извне. Они-то особенно сильно и воздействуют на женский организм в возрасте между 10 и 12 годами, а на мужской организм — несколько позднее. В этом возрасте женский организм вступает в совсем особую связь со сверхчувственным миром.

Прошу вас обратить особое внимание и оценить важнейшее значение этого факта: между 10 и 12 годами женский организм находится под воздействием духовных сил, преимущественно влияющих на жизнь крови. В эти годы процесс кровообращения, так сказать, включается в космический процесс. И он регулируется влияниями, исходящими из космоса. Если экспериментально проследить — даже с помощью физических приборов — связи между кровообращением и дыханием у детей от 10 до 14 лет, результаты у мальчиков и девочек окажутся неодинаковыми.

Организм мальчика 13 — 14 лет подвергается аналогичным воздействиям в период, когда он вместе с этим начинает расти быстрее девочки. Он тянется вверх, вытягивается всеми членами и нагоняет отставание в росте за предшествующие годы. В это время характер связи мужского организма с внешним миром тоже сильно меняется. Но у мальчиков этот кризис затрагивает больше нервную систему, чем систему кровообращения. И легко может случиться, что нервная система мальчика окажется перенапряженной. Это и происходит, когда школьное преподавание не таково, каким оно должно быть для детей этого возраста. Так, в частности, все связанное с языком или языками, которым мальчик обучается, оказывает на него сильнейшее влияние. Человеческие идеи, заложенные в языке или языках, производят на него особо сильное впечатление в период, когда его организм ослаблен интенсивным ростом. В эти годы шум мира заполняет его сознание и внутренне оглушает его; все, что он видит и слышит, бурлит и сталкивается в нем.

Таким образом, у девочек время усиленного действия космических сил наступает к 10 — 12 годам, у мальчиков — несколько позднее, причем они испытывают это действие через посредство человека, через посредство среды, в которой они живут. Под влиянием этих сил

происходят перемены в организме, проявляющиеся в ломающемся голосе. С этой трансформацией голоса связаны важнейшие изменения во всем организме мальчика. В женском организме происходящие изменения очень мало отражаются в голосе. Но зато во всем организме внутренне подготавливается то, что делает его способным в скором времени, в момент половой зрелости, воспринять резкий приток космических сил. В этом отношении успехи современной науки подтверждают то, что дает духовное наблюдение. Так бывает гораздо чаще, чем обычно думают. Многие воображают, что духовное знание порождает презрение к земной материальной реальности. Они думают, что знание духовных законов мешает признанию чудесных успехов современной материалистической науки. Им кажется, что изучение, например, антропософии отчуждает человека от практической жизни.

На самом же деле как раз наоборот. В новейших открытиях науки антропософия находит прекрасное подтверждение того, что она открывает самостоятельно. Она идет впереди этих открытий, принимает их с любовью и восхищением и освещает их светом своих знаний о реальностях духовного мира. Так что именно в спиритуальной философии завоевания материализма получают наиболее правильную и высокую оценку. Спиритуалист может себе позволить быть в этом смысле материалистом, тогда как чистый материалист, закрывающий глаза на духовный смысл материальных явлений, по существу не знает материи, потому что остается на поверхности вещей, не проникая в глубину их существа. Я обращаю внимание на этот факт, имеющий очень важное значение. Ведь если учитель вальдорфской школы изучает ребенка, например, в возрасте половой зрелости, когда в нем происходят перемены, о которых я говорил, то он подходит к нему совсем не так, как подходит учитель, ничего не знающий о действии духовных сил. Он почувствует душевный мир 15-летнего мальчика, оглушенного шумом окружающего мира. Слова, которые он слышит, смысл, который приносят ему эти слова, — все проникает в его нервную систему и вызывает вибрации,

которые его возбуждают. В этом возрасте мальчик не знает, что ему делать с собой; что-то входит в него, что-то такое, что сначала он воспринимает как нечто чуждое его собственному существу. Он находится в состоянии как бы постоянного внутреннего удивления, смущения перед самим собой; он не умеет найти своего места в жизни. И тот, кто понимает человеческую природу, знает, что никогда и никому, не исключая самого глубокомысленного философа, странное двуногое, называемое человеком, не представлялось более загадочным, чем самому себе мальчик 14 лет. Все силы человеческой души являются ему со знаками вопроса. Ибо в этот период жизни нечто самое таинственное и непостижимое для обычного сознания — воля — атакует его нервную систему.

Если ставить своей задачей, как это делаем мы, общение с мальчиками и девочками на началах равенства, то тем важнее ясно видеть различия, существующие между ними. Если для мальчика его собственное существо — проблема, приводящая его в состояние растерянности и смущения, то для девочек проблемой является окружающий мир. Через свой организм она впитала в себя нечто, не принадлежащее земному миру. И все ее существо бессознательно развивалось под этим влиянием. Девочка 14 лет — это существо, взирающее на окружающий мир с удивлением; она им ошеломлена; мир для нее полон загадок, — потому-то для своей жизни она прежде всего ищет идеал, ради которого стоит жить. И очень многое во внешнем мире представляется ей непонятным.. Для мальчика его собственный внутренний мир полон загадок, для девочки — мир внешний.

В этот момент учителю очень важно понять, что перед ним совершенно новые дети — не те, что были с ним до сих пор. И эта перемена может произойти удивительно быстро, так что учитель, недостаточно внимательный или неподготовленный к переменам, происходящим с его учениками, может их не заметить, и внезапно в его классе перед ним окажутся совершенно новые существа.

Очень важный элемент подготовки учителей вальдорфской школы — тренировка той чуткости, которую они должны развить в себе по отношению к изменениям

человеческой природы. Они должны быть готовыми ко всему, свободными от всякой предвзятости. Скажем, парадоксально, что учитель должен быть готов к тому, что завтра ни в чем не будет похоже на сегодня. В этом и заключается подлинный секрет нашей педагогики. Прожив день до вечера, люди думают обычно, что утром взойдет солнце и все вещи сегодняшнего дня останутся теми же и завтра. Однако — я преувеличиваю, конечно, чтобы ярче выразить мысль — вальдорфский учитель должен быть готов к тому, что однажды утром солнце так и не взойдет. Только если в его сознании живет непрерывно обновляющийся облик ребенка, свободный от всякой рутины и всякой предвзятости, так учитель сможет уловить те тонкие изменения, из которых складывается развитие детского существа. В отношении Вселенной можно позволить себе спокойно лечь спать с уверенностью, что явления природы совершатся по установленному порядку. Но когда дело идет о трансформациях, через которые проходит существо, непрерывно развивающееся с момента рождения вот уже 14 — 15 лет, — здесь действительно легко может случиться, что солнце, до сих пор восходившее ежедневно, однажды не взойдет. Здесь, в этом микрокосме, полном тайн, человеческое существо — антропос — может внезапно так измениться, что мы окажемся перед лицом совершенно новой ситуации. Как будто мы вдруг попали в какой-то совершенно темный мир, где наши глаза уже непригодны. Быть открытым всему, что может произойти, быть готовым в любой день принять новую мудрость, постоянно пересматривать прежние знания, чтобы без всякого предубеждения, без предвзятых мнений воспринять то новое, что вам встречается, — вот что сохраняет человеку душевное здоровье, свежесть восприятия и активность. Именно такое сердце, открытое всем метаморфозам жизни, всей неизменной свежести завтрашнего дня, и должно составить основу, фундаментальную тональность того состояния духа, которое характерно для учителя вальдорфской школы.

Один эпизод, происшедший в школе в прошлом году, покажет вам на конкретном примере, каким образом

перемены, о которых шла речь, могут отразиться на характере отношений подростков этого возраста с учителями. Однажды, когда я, проездом через Штутгарт, был в школе, руководство которой — насколько позволяют мне другие обязанности — остается за мной, ученица старшего класса подошла ко мне во время перемены. Она была в большом волнении но старалась овладеть собой. Очень волнуясь, но с большой внутренней убежденностью она сказала: “Нельзя ли нам сегодня же поговорить с вами? Это очень важно; можем ли мы сегодня же всем классом поговорить с вами? Но только если вы сами этого захотите”. Она пришла ко мне представительницей товарищей и хотела поговорить со мной вместе со всем классом. О чем же хотели они говорить? О том, что и мальчики, и девочки этого класса почувствовали, как они теряют контакт с учителями; и они не знают, как им быть, чтобы восстановить такие отношения, которые должны существовать между ними. У них не было никакой обиды на учителей — среди учеников вальдорфской школы этого чувства не встречается. Напротив, хотя школа существует еще очень немного лет, все дети полюбили своих учителей. Но эти ученики старшего класса, мальчики и девочки 15 — 16 лет, почувствовали с большой тревогой, что отношения изменились, что между ними нет уже прежней горячей привязанности. Они были потрясены этим. Я поступил совсем не так, как поступил бы в прежние времена какой-нибудь директор школы, встретившись с подобным заявлением учеников. Я не разобрал их, не отправил “на место”. Я побеседовал с ними свободно и постарался дать им почувствовать свою готовность совместно с ними найти решение проблемы.

В ходе нашей дружеской и доверительной беседы выяснилось, что дети мучаются от того, что не в состоянии так любить учителя, как это было раньше. Причина разрыва прежней связи заключалась именно в произошедших с ними переменах. Внутреннее удивление, любознательность в отношении многих явлений, происходящих в мире, вторглись в их сознание. Им нужно было, чтобы с ними и обращались иначе, и учили их по-новому — так, чтобы само обучение тоже не было бы

рутинным, а менялось бы со дня на день, постоянно приспособляясь ко всем новым запросам, новым ситуациям.

Разумеется, дети рассказывали мне множество вещей, не относящихся к существу дела, но имеющих в их глазах важное значение. Я же говорил им о том, что интересует детей этого возраста, — о жизни и о том, что она им несет. Достаточно было произвести совсем небольшие изменения в распределении классов между учителями в следующем учебном году, чтобы все в конце концов пришло в норму. А на совещании учителей этот случай послужил для нас поводом еще раз убедиться, что с детьми этого возраста метод откровенных бесед должен быть руководящим во всех наших мероприятиях. Но, для того чтобы овладеть новой ситуацией, “переварить” эту новую, на равной ноге, встречу с учениками, — тогда как до этого возраста все отношения с ними строились на авторитете, — надо, чтобы учителя вальдорфской школы обладали свободой взглядов, без предвзятых мнений, без предубеждений. И второе: они должны иметь то, что по-немецки называется “мировоззрение, всеобъемлющая концепция мира”.

Дело не только в том, чтобы овладеть хорошими методами преподавания. Надо, чтобы педагог мог внутренне, перед самим собой, поставить вопросы о смысле жизни, о задачах и целях человечества, о ценности прошлых культур, о значении современной эпохи и тому подобное и — ответить на них. И ответы эти не должны просто вертеться в голове, они должны быть усвоены сердцем, ибо именно сердце подсказывает нам способы обращения с молодежью.

Недостаточно отдают себе отчет в том, что за последние 4 — 5 столетий западная культура стала полностью интеллектуальной. Это признак старости, ибо с возрастом люди становятся интеллектуальнее. Ребенок по природе не склонен к интеллекту. Единственные народности, не отдавшие до сего времени во власть интеллектуализма, — это народности Азии, включая азиатскую часть России — вплоть до Москвы. От Москвы к западу, включая Америку, все мышление интеллектуалистично. В этом не отдают себе отчета, но это верно в отношении всего, о чем

человек способен мыслить. В этом причина того, что вся наша речь и все наше мышление по характеру своему чужды детям. Этим объясняется также происхождение той пропасти, которая зияет в наше время между взрослыми и детьми. Эту пропасть нужно уничтожить, и к этому стремятся учителя вальдорфской школы.

Однако достичь этого можно, только проникая в глубину человеческой природы. Поэтому я должен сказать еще кое-что, касающееся физиологии мышления. Обычно об этом не имеют ни малейшего представления, потому что такого рода факты можно правильно оценить, только изучая их в связи с фактами духовного порядка. Обычно считается хорошим достижением, когда нам удастся представить какой-либо факт или явление в форме понятия, определения — одним словом, составить об этом факте хорошо сформулированную идею. Но это — чисто мозговая работа, чисто мозговой способ суждения. Если же мы постараемся заглянуть в подсознание, в интимную жизнь сердца, в жизнь чувств — мы найдем, что все эти понятия, четкие определения, достаются нам ценой подавления в себе некоторой легкой антипатии. Даже мыслитель испытывает известную антипатию, известное неудовольствие от самого факта формулировки идей. Созаем ли мы это или нет, но нечто в нас противится формированию рассудочных понятий. Потому так важно знать об этом и не усиливать это бессознательное неудовольствие у ребенка, загружая его сознание понятиями и представлениями интеллектуального порядка. Причина этого факта заключается в тех удивительных явлениях, которые происходят в мозгу, когда человек интенсивно мыслит. К сожалению, я не могу сейчас подробно описать эти явления — для этого понадобилось бы несколько лекций — я могу лишь указать на них. Мозг весь пропитан скоплениями различных веществ, в частности фосфорными соединениями. Они образуются в процессе мышления. Когда мы умственно работаем, выковывая идеи, понятия, мозг наполняется отходами этой работы; это — отходы секреторной деятельности мозга, и в частности соединения фосфорной кислоты. Они отлагаются в мозгу наподобие своего рода



тины. От этих отбросов, этих выделений, если можно так выразиться, мозг освобождается только во время сна.

Итак, процесс мышления сопровождается определенным процессом, происходящим в мозгу. Этот процесс не относится ни к явлениям роста, ни к явлениям пищеварения. Это — процесс внутренней секреции. И если я заставляю ребенка 14 — 15 лет упражнять свою способность мысли, способность суждения, в нем, как и во мне, происходят те же явления — выделяются своего рода отбросы мыслительного процесса. Однако этот секреторный процесс имеет свою оборотную сторону: он создает в организме человека физиологическую основу чувства самого себя, питает в нем развивающееся самосознание.

Если же я поступаю иначе и не даю ребенку поводов для упражнения мысли, а ограничиваюсь простым сообщением готовых понятий, законченных определений, принимаемых без размышления, эти застывшие понятия не затрагивают его собственной природы, они скапливаются, скучиваются в нем не вызывая в мозгу вышеописанной секреторной деятельности; они заставляют мозг сохранять в себе и пользоваться для своей нервно-мозговой работы запасами продуктов секреции, уже имеющимися в нем. Так в результате внедрения рассудочных, интеллектуальных понятий, застывших, мертвых определений, мозг лишается обновляющего действия собственной мысли и вынужден обращаться к тому, что было в нем отложено раньше. В этом причина того глухого отвращения, той антипатии, о которых я говорил. Это остается неосознанным, но тем не менее оказывает сильное влияние на всю конституцию человека. Не зная этих связей, нельзя понять их огромное значение. Мало кто знает, что следствием мыслительной работы является процесс мозговой секреции, оставляющий в мозгу определенные “отходы”, и что для чисто рассудочных, интеллектуальных мыслей (без участия волевых импульсов) мозгу приходится использовать те выделения, которые организм уже отбросил.

Все это имеет огромное значение для морального воспитания ребенка. Если мы внушаем ему твердо установленные принципы, сухие формулы, мы вынуждаем

его воспринимать моральные явления в форме мертвых понятий, а в ответ на это в глубине его существа рождается глухой протест, антипатия. Его человеческое существо инстинктивно отвращается от этих моральных абстракций, от этих непреклонных приказов и бессознательно им сопротивляется. Если же, напротив, я постараюсь натолкнуть ребенка на то, чтобы из самих фактов окружающей жизни, из примеров, которые он видит вокруг себя, из тех чувств, которые эти факты и примеры в нем возбуждают, сами собой рождались моральные импульсы, которым он последует охотно, потому что он сам их для себя сформулировал, — то я помогу ему стать существом свободным, свободно подчиняющимся своему собственному закону; я пробуждаю в нем ту активность, которая взывает ко всему, что есть в его существе творческого. В этом случае я помогаю ему развить в себе деятельность, влияние которой благотельно для всего его существа. Если же я внушаю ребенку твердые моральные правила, я пробуждаю в его глубине, в глубине его существа инстинктивное отвращение, а это имеет огромное значение для всей социальной жизни нашей эпохи. Вы не представляете себе, сколько людей испытывают инстинктивную антипатию к тем или иным самым прекрасным, самым благородным законам человеческой морали просто в силу того факта, что эти законы внушались им в форме абстрактных предписаний, интеллектуальных теорий. Учитель же вальдорфской школы самой жизнью души погружен в лоно этих великих моральных импульсов, потому что имеет о них непосредственное и живое — духовное — знание. Именно это и дает ему более глубокое прозрение в природу материальных явлений. Я говорил уже, что открытия материалистической науки можно по-настоящему оценить на практике, только научившись пользоваться ими на основе знания духовных законов жизни. Тогда только вы увидите, что действительно происходит в человеке. Именно потому, что вы понимаете духовное, вы знаете, как подойти к физическому.

Определенное мировоззрение, определенная концепция мира и жизни необходимы учителю, воспитателю. Ему

нужна некая внутренняя основа, такая внутренняя позиция, чтобы весь мир и человек были бы для него полны глубокого значения.

Позвольте сказать здесь о том, что может показаться абстрактным, но в действительности затрагивает наиболее конкретные факты жизни. Человек поставлен лицом к лицу с загадками Вселенной и ищет их разрешения. Случается, он думает, что разгадка найдена и содержится в определенной книге, вполне законченной, отредактированной. Но подумайте, если бы действительно в один прекрасный день была найдена эта разгадка и нашелся человек, написавший об этом книгу, что оставалось бы делать тем, кто придет в мир после него? Все стало бы ужасно скучным. На всякий вопрос достаточно было бы заучить наизусть готовый ответ. Те, кто думает, что мир стал бы в таком случае смертельно скучным, вполне правы. Если бы существовала книга, содержащая данный раз и навсегда ответ на все загадки Вселенной, ответ, доступный всем, — что же нам оставалось бы делать в этом мире? Нет, по правде говоря, должны существовать в мире решения, которые мы можем найти не иначе как своим собственным трудом, ценой собственных усилий. Узнать смысл жизни — какой может быть на этот вопрос общий и окончательный ответ? Его находит тот, кто ищет, но для этого надо уметь правильно ставить вопросы. Мир ставит перед нами множество проблем. Мы не можем даже осознать всех проблем, которые ставит мир. Под проблемами я подразумеваю здесь не те теоретические вопросы, на которые можно ответить абстрактными определениями; я говорю о вопросах, касающихся наших судеб, нашего поведения среди людей, наших чувств, живущих в человеческой душе, и тому подобное. Какие же ответы можно действительно дать на все эти загадки человеческой жизни? Единственный ответ — это сам человек. Мир задает вопросы — в человеке содержатся ответы. Ибо человек — это синтез, итог; он и есть по преимуществу разгадка всех загадок Вселенной.

Но мы плохо знаем человека. Здесь все надо начинать заново. Человек — ответ, но такой, который ведет нас к

началу. Подобно Эдипу мы должны понять, что ответ на загадку — человек. А это возвращает нас к нашей теме: всякий новый человек — это новая проблема, которую мы должны решить.

Для того кто хочет стать настоящим учителем вальдорфской школы, то есть иметь мировоззрение, превращающее его в подлинного педагога, сознание этой таинственной связи между Вселенной и человеком должно жить в его внутреннем мире, стать как бы его второй натурой. Очень возможно, что в настоящее время учителям вальдорфской школы поставят в упрек тот факт, что их мировоззрение вдохновляется антропософией, а она несовершенна. Возможно! Но найдите сами для себя источник, вдохновляющий ваше мировоззрение. Но надо иметь мировоззрение, надо иметь ответы на проблемы бытия, если вы хотите заниматься искусством воспитания. Оно само — искусство воспитания — этого требует.

В какой мере та внутренняя настроенность души, которая вдохновляется антропософией, может служить искусству воспитания — вот что нам остается еще рассмотреть.

Оглядываясь на все сказанное в этих девяти лекциях, я нахожу в них многое, о чем хотелось бы сказать иначе; многие из затронутых тем освещены недостаточно; но больше всего приходится сожалеть о том, что эти лекции вообще были даны не в той форме, в какой следовало бы их дать. Может быть, было бы лучше не давать их вовсе... Вы можете принять это за парадокс. Но говорить так, как мне пришлось говорить в этих лекциях, — значит отдать дань, слишком большую дань, духу времени, ибо сейчас нас просто затопляет поток лекций по вопросам педагогики. Так много говорится о методах воспитания, о реформах школьного преподавания, что, когда вы сами принимаетесь обсуждать эти вопросы, даже с совершенно особой точки зрения, у вас является чувство, что вы злоупотребляете вниманием слушателей.

Но почему же в конце концов так много говорится сейчас о реформе воспитания? В любом самом маленьком городке вы увидите афиши, извещающие о выступлениях по вопросам воспитания и школьной реформы. Почему так

много выступают по этим вопросам? Оглядываясь назад, мы видим, что в прежние времена этим вопросам не посвящалось и половины от нынешнего количества дискуссий. Воспитание еще не утратило тогда своей естественной основы: люди инстинктивно, без сомнений и размышлений, знали, что надо делать.

Я только что сказал, что предпосылкой здорового и правильного воспитания является наличие у педагога глубоких знаний о человеческой природе, таких знаний, которые имеют наши учителя. Вы можете спросить: так что же — значит, наши предшественники лучше знали человеческую природу, чем ее знаем мы? Как бы это ни казалось нам странным, мы должны сказать: да, раньше лучше знали человека, чем теперь. Разумеется, дело не в тех знаниях, которые дают нам естественные науки, но раньше лучше понимали существо человека. Теперь мы видим в человеке вершину животного мира. И именно это высшее животное, его жизнь, мы и изучаем, не умея коснуться того, что имеется в нем специфически человеческого. Наша физиология, чтобы понять человека, ставит опыты над животными. И слишком, часто забывает при этом обратить внимание на нечто такое, что делает человека совершенно особым существом в мире. Мы утратили чувство этой особенности человека, утратили дар видеть эту особенность. В значительной части мы утратили знание о человеческом, о человечности.

Как раз это знание и стремится антропософия вернуть людям; она стремится внести в нашу эпоху такое понимание мира, которое не изгоняет человека как такового, не считает его только высшим продуктом эволюции животного мира, но открывает путь к изучению человека в духе, в душе и теле.

Надо научиться распознавать в человеке присутствие духа, распознавать действие в нем этого духа, как, например, в вышеприведенном случае, когда мыслительная работа вызывает секреторные процессы в мозгу. Учитель должен обладать такими знаниями, которые внушают, ему любовь к человеку, любовь к тому знанию, которое он о нем имеет, и тому, которое он сам получил в общении с ним.

В прошлом так и было: тогда не говорили просто о знании чего-либо, о мудрости, которую это знание дает, не говорили о любви к знаниям, о любви к мудрости. Знание называли любовью к мудрости — “философией”. Философия — это и значит “любовь к мудрости”. Антропософия (мудрость человека) стремится вернуть людям это знание, проникающее в глубину человеческого существа. Когда это совершится, когда все приобретенное до сего времени знание о мире найдет свой центр в человеке, тогда мы сможем найти ответы на все проблемы воспитания, потому что тогда и сама природа ребенка будет открыта взору педагога. Именно это нам и нужно. Обычная наука не дает нам таких знаний, которые могли бы послужить подлинной основой воспитания. Отсюда и происходят эти растерянность и неуверенность, порождающие поток лекций и дискуссий по вопросам педагогики.

Что же касается тех лекций, которые вы здесь услышали, то их цель будет достигнута в тот день, когда они окажутся лишними, то есть в тот день, когда не понадобится больше специально обсуждать эти вопросы. Это будет тогда, когда возродится духовное понимание мира и жизни, которое, естественно, охватывает и педагогику. Для учителя, просвещенного таким образом пониманием мира и человека, искусство воспитания станет делом само собой разумеющимся, и он будет им заниматься, не нуждаясь в теоретических рассуждениях. А множество дискуссий в настоящий момент доказывает лишь, что знания, получаемые современными педагогами, уже не способны зародить в их душах такое, как бы инстинктивное, педагогическое искусство, педагогическую зоркость.

Надо полностью изменить самое направление современной педагогики. Вот почему учителя вальдорфской школы заняты не применением какой-то педагогической “системы”. Они вырабатывают философию жизни, их направленные импульсы рождают в них инстинкт подлинного воспитателя. Этим объясняется также, почему, говоря о вальдорфском учителе, мы всегда имеем в виду не “специалиста” школьного преподавания,

а целостную человеческую личность.

Обучение и воспитание, даваемые в вальдорфской школе, не имеют, следовательно, ничего похожего на фанатизм — эту болезнь нашего века. Фанатизм — худшее зло; особенно необходимо изгнать его из педагогики, изгнать тот фанатизм, который навязывает людям единственно свое руководство, заставляет их действовать, не имея в голове ничего, кроме единственной цели, узкой и ограниченной, сформулированной в нескольких неизменных лозунгах.

Достаточно посмотреть на мир без предвзятости, чтобы убедиться, что всякая точка зрения, всякое суждение, каковы бы они ни были, всегда являются не чем иным, как ограничением. Вот передо мной дерево, я его фотографирую и получаю определенный вид этого дерева, тот, который оно имеет с моей точки наблюдения, но стоит мне сделать несколько шагов — и форма дерева оказывается совершенно иной; еще через несколько шагов она снова изменится, так что, рассматривая несколько снимков, вы можете подумать, что дело идет о нескольких деревьях. Наши точки зрения на мир — того же порядка. Это лишь отдельные виды вещей. Каждый рассматривает их под своим углом зрения. И лишь когда вы поймете, что, рассматривая вещь, надо несколько раз переместиться, чтобы увидеть ее с разных точек зрения, тогда вы избегнете фанатизма и удержитесь на почве универсальной, общей для всех реальности.

Общие суждения, которые вы слышите там и сям, никогда не бывают полностью ложными, но это всегда однобокое суждение, вещь, увиденная с одной стороны. Надо увидеть еще и ее другую сторону. И если развивать в себе такой образ мыслей, начинаешь различать то хорошее, что есть везде. Когда обсуждаются вопросы педагогики, очень странно слышать такое, например, заявление г-на А: “То, что я делаю, хорошо, а что делает г-н Б, то плохо”. А затем выступает г-н Б и заявляет: “То, что я делаю, хорошо, а что делает г-н А, то плохо”. Педагоги вальдорфской школы предпочитают говорить иначе: “В том, что делает г-н А, есть кое-что хорошее и в том, что делает г-н Б, тоже есть кое-что хорошее”. И мы везде ищем

то, что может оказаться хорошим. Поэтому нам нередко указывают, что в вальдорфской школе делается много такого, что уже практикуется, в других школах. По существу это не точно. Если у нас применяются те или иные методы, применяемые и в других школах, то это делается в свете определенной центральной идеи и без всякого фанатизма. Однобокий фанатизм — наиболее опасная идея для всякого педагога, истинно преданного своему делу.

Учитель вальдорфской школы его отвергает; он стремится служить той единственной реальности, которая всегда перед его глазами, — ребенку.

Возможно, что среди людей, принимающих антропософию, встречаются фанатики. Но это не вина антропософии, у которой одна цель: внести в человеческое познание всеобщность и одухотворить его. Неважно, какое название дадим мы нашим стремлениям. Не в этом дело. В действительности наша цель — вернуть к универсальности, к всеобщности то, что мало-помалу стало у людей слишком однобоким, раздробленным. И если в антропософском движении встречаются проявления фанатизма, догматизма, узкой привязанности к формулам — все это не в духе движения; все это привнесено извне, не согласуется с существом антропософии. Точно так же, если вы подозреваете, что за педагогикой вальдорфской школы скрывается сектантство, вникните в существо вещей, изучите факты, и вы увидите, что антропософия действительно вносит в дело воспитания и обучения импульсы, исходящие от самой жизни. Ей чуждо сектантство, чужд ложный, надуманный “идеализм”. Ее задача — практически реализовать идеал человечества в человеческом существе, доверенном ее заботам.

Вот что составляет атмосферу вальдорфской школы, вот что делает таким живым преподавание ее учителей.

На этом я заканчиваю свои лекции. Хотя я и высказал некоторые сожаления, я позволю себе сказать, что лекции доставили мне большую радость. И я благодарю вас за внимание и интерес, который вы им уделили.



